



**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
KÜLTÜRLERARASI YAKLAŞIMA DAYALI EDEBÎ METİN
KULLANIMI: C1 SEVİYESİ**

Semih Alper Dünder

**DOKTORA TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Semih Alper
Soyadı : Dündar
Bölümü :
İmza :
Teslim tarihi : .../.../2021

TEZİN

Türkçe adı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım
Dayalı Edebî Metin Kullanımı: C1 Seviyesi

İngilizce adı: Using Literary Texts Based on Intercultural Approach in Teaching
Turkish as a Foreign Language: Level C1

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Semih Alper DÜNDAR

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Semih Alper Dünder tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım Dayalı Edebî Metin Kullanımı: C1 Seviyesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Fatma AÇIK

(Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Sefa YÜCE

(Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

(Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ

(Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi)

.....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Tuğba BARUTCU

(Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Kafkas Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 07/06/2021

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

*Çocuklarına ve torunlarına her daim iyi bir insan
olmayı ve okumayı öğütleyen, gerçek bir
Osmanlı ve cumhuriyet kadını olan rahmetli anneannem
Fındık KURU'nun aziz hatırasına...*

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışması uzun ve zorlu bir sürecin sonucuydu ve bu yorucu yıllar boyunca bana eşlik eden insanlara teşekkür etmeyi borç bilirim.

Öncelikle öğrencisi olduğum günden itibaren beni doğru bir insan, ahlaklı ve yetkin bir akademisyen olarak yetiştirmeyi çaba edinen kıymetli tez danışmanım *Prof. Dr. Fatma AÇIK*'a minnettarım. Onunla çalıştığımız zamanlarda ve onun isminin anıldığı ortamlarda öğrencisi olduğum için kendimi hep şanslı hissettim, hissetmeye de devam edeceğim.

Tezimizin olgunlaşma sürecinde bana yol gösteren saygıdeğer hocalarım *Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU* ve *Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ*'ye teşekkür ederim.

Araştırma hakkındaki değerli tartışmalarımızın yanı sıra, kısıtlı zamanlarında bana yardımcı olmak için her zaman orada olan *Doç. Dr. Murat ATEŞ*'e, araştırmamın ölçme aracı geliştirme sürecinde benden desteğini esirgemeyen kendi hayatındaki en zor zamanlarında bile yardımına koşan *Dr. Öğr. Üyesi Halil Erdem ÇOCUK*'a, tezimi gözden geçirmeme katkıda bulunup akademik vesilelerin bana kazandırdığı iyi bir çalışma arkadaşı olan *Arş. Gör. Dr. Duygu YÜCEER*'e müteşekkirim. Akademik yaklaşımı ve çalışmalarıyla bana her daim ilham veren *Doç. Dr. Yusuf UYAR*'a ve içinde bulunduğumuz zor zamanlarda tez jürime katılıp çalışmama görüşleriyle katkıda bulunan *Prof. Dr. Sefa YÜCE* ve *Dr. Öğr. Üyesi Tuğba BARUTCU* hocalarıma çok teşekkür ederim.

Ayrıca bugünlere gelmemi sağlayan bütün hocalarıma ve araştırmamın üzerinde maddi-manevi emeği bulunan alan uzmanlarına, öğrencilerime ve arkadaşlarıma müteşekkirim.

Bu uzun ve zorlu yolculukta uzakta olsalar da dualarını her an hissettiğim, her aşamada dertlerimi ve sevinçlerimi paylaştığım anneme, babama ve büyük aileme şükranlarımı sunarım.

Ancak en çok,

Hayatıma girdiği günden beri bana hep “iyi ki” dedirten, asla esirgemediği olumlu tutumuyla her koşulda bana enerji ve cesaret veren, bu süreçte hayat yükümü hafifleten, kahrımı çeken

ve bilhassa birlikte bulunduğumuz her an bu teze emeğini ve yüreğini katan biricik eşim ve hayat arkadaşım *Arş. Gör. Esra DÜNDAR*’a minnettarım.

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
KÜLTÜRLERARASI YAKLAŞIMA DAYALI EDEBÎ METİN
KULLANIMI: C1 SEVİYESİ
(Doktora Tezi)**

**Semih Alper Dünder
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Haziran, 2021**

ÖZ

Günümüz çok kültürlü dünyasında, diğer kültürlerin üyeleriyle etkili ve uygun bir şekilde iletişime girebilmek için yabancı dillerin öğrenilmesi giderek daha fazla talep görmektedir. Etkili bir kültürlerarası iletişim, kültürlerarası duyarlılığı, kültürel yönleri bilmeyi, kültürlerarası etkileşimi ve aynı zamanda dil becerilerinde yeterli olmayı gerektirir. Dolayısıyla bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi okuduğunu anlama becerisi, okuma motivasyonu ve kültürlerarası duyarlılık boyutlarıyla bütüncül bir şekilde ele alınmıştır. Bu çalışmanın ana amacı, kültürlerarası yaklaşım temel alınarak özgün edebî metinlere yönelik hazırlanan metin işleme süreçlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, okuma motivasyonları ve kültürlerarası duyarlılıkları üzerine etkisini incelemektir. Çalışma, nicel araştırmaya dayalı yarı deneysel araştırma yönteminin eş değer olmayan karşılaştırma grubu desenine göre oluşturulmuştur. Araştırma süreci araştırma amacının belirlenmesi, veri toplama araçlarının ve metin işleme etkinliklerinin oluşturulması, çalışma grubunun seçilmesi, çalışmaya dönük metin işleme ve veri toplama uygulamalarının yapılması, verilerin analiz edilip yorumlanması ve çıkarımlarda bulunulması adımlarından oluşmaktadır. Çalışma bu doğrultuda Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde C1 düzeyindeki 40 yabancı uyruklu öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışma kapsamında 6 farklı alan uzmanından 6 farklı edebî türe (hikâye, şiir, gezi yazısı, mektup, anı ve kısa oyun) ait okuduğunu anlama becerisi, okuma motivasyonu ve kültürlerarası duyarlılıklarının geliştirilmesine uygun özgün metinler hakkında görüş alınmış, belirtilen görüşler neticesinde her türden 2 metin olmak üzere toplam 12 özgün edebî metne kültürlerarası yaklaşıma dayalı metin işleme etkinlikleri hazırlanmıştır. Bu etkinlikler öğrencilerin var olan kültürel şemalarını harekete geçirecek,

metinlerle ve birbirleriyle kùltùrlerarası etkileşim kuracak şekilde düzenlenmiştir. Araştırma deney ve kontrol gruplarına C1 kuru içerisinde 6 hafta boyunca yürütölmüştür. C1 kurunun başlangıcında ve bitiminde araştırmanın ön testleri ve son testleri uygulanmıştır. Çalışmanın ön test ve son testlerinden elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları kùltùrlerarası yaklaşıma dayalı özgün edebî metinlerle yürütölen bir dil öğretim sürecinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine, okuma motivasyonlarına ve kùltùrlerarası duyarlılıklarına anlamlı düzeyde olumlu etki ettiğini göstermiştir. Araştırmanın sonuçlarından hareketle araştırma ve uygulamaya dönük çıkarımlarda bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, özgün edebî metinler, okuduğunu anlama becerisi, okuma motivasyonu, kùltùrlerarası duyarlılık.

Sayfa Adedi : 311

Danışman : Prof. Dr. Fatma AÇIK

**USING LITERARY TEXTS BASED ON INTERCULTURAL
APPROACH IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE:
LEVEL C1
(Ph.D Thesis)**

Semih Alper Dündar

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June, 2021

ABSTRACT

In today's multicultural world, learning foreign languages is increasingly in demand in order to communicate effectively and appropriately with members of other cultures. Effective intercultural communication requires intercultural sensitivity, knowledge of cultural aspects, intercultural interaction as well as proficiency in language skills. Therefore, in this study, teaching Turkish as a foreign language was addressed in an integrated manner with the dimensions of reading comprehension skills, reading motivation and intercultural sensitivity. The main purpose of this study is to examine the effect of text-handling processes prepared for authentic literary texts based on an intercultural approach on students' reading comprehension skills, reading motivation and intercultural sensitivities. The study was created according to the non-equivalent comparison group design of the quantitative research based quasi-experimental research method. The research process consists of the steps of determining the research purpose, creating data collection tools and text-handling activities, selecting the study group, performing text processing and data collection applications for the study, analyzing and interpreting the data and making inferences. In this direction, the study was conducted with 40 C1 level foreign students at Ankara Yıldırım Beyazıt University Language Education Application and Research Center. Within the scope of the study, opinions were taken from 6 different field experts about authentic texts belonging to 6 different literary genres (story, poem, travel writing, letter, memory and short play), which are suitable for the development of reading comprehension skills, reading motivation and intercultural sensitivities, and as a result of the opinions stated, 2 texts of all kinds text-handling activities based on an intercultural approach to a total of 12 authentic literary texts were prepared. These activities are organized in a way that activates the existing cultural

schemes of the students and interacts with the texts and with each other. The research was conducted in the experimental and control groups in C1 level for 6 weeks. The pre-tests and post-tests of the research were applied at the beginning and the end of the C1 course. The data obtained from the pre-test and post-tests of the study were analyzed with the SPSS 22.0 package program. The results of the study showed that a language teaching process conducted with authentic literary texts based on an intercultural approach had a significant positive effect on students' reading comprehension skills, reading motivation and intercultural sensitivity. Based on the results of the research, inferences for research and application have been made.

Key Words : Teaching Turkish as a foreign language, authentic literary texts, reading comprehension skills, reading motivation, intercultural sensitivity.

Page Number : 311

Supervisor : Prof. Dr. Fatma AÇIK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Varsayımlar	9
1.5. Sınırlılıklar.....	10
BÖLÜM 2	11
KURAMSAL ÇERÇEVE	11

2.1. Okuma Becerisine Genel Bir Bakış	11
2.1.1. Okumanın Bilişsel Boyutu ve Anlama	17
2.1.1.1. Okuduğunu Anlama ve Şema Teorisi	18
2.1.2. Okumanın Duyuşsal Boyutu ve Motivasyon	23
2.1.2.1. Dil Öğretiminde Motivasyon Kavramı	24
2.1.2.2. Motivasyon Türleri	30
2.1.2.3. Okuma ve Motivasyon İlişkisi	32
2.1.2.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Okuma Motivasyonu	37
BÖLÜM 3.....	41
METİN	41
3.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Metin Türlerinin Önemi	45
3.1.1. Özgün Metin Türü Olarak Edebî Metin.....	60
3.1.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Özgün Edebî Metne Bakış	64
BÖLÜM 4.....	69
TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜRLERARASI YAKLAŞIM.....	69
4.1. Dil Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım.....	70
4.2. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni Bağlamında Kültürlerarası İletişimsel Yeterlik.....	79
4.3. Kültürlerarası Duyarlılık	89
4.4. Kültürlerarası Yaklaşım Bağlamında Özgün Edebî Metinler	91
BÖLÜM 5.....	97
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	97

BÖLÜM 6.....	105
YÖNTEM.....	105
6.1. Araştırmanın Türü.....	105
6.1.1. Eş Değer Olmayan Karşılaştırma Grubu Deseni.....	108
6.1.2. Eş Değer Olmayan Karşılaştırma Grubu Deseninin İç Geçerliliği	108
6.1.3. Eş Değer Olmayan Karşılaştırma Grubu Deseninin Dış Geçerliliği	113
6.2. Çalışma Grubu	114
6.3. Veri Toplama Araçları	119
6.3.1. Okuduğunu Anlama Testleri	119
6.3.2. Okuma Motivasyon Ölçeği.....	124
6.3.3. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	125
6.4. Çalışmanın Uygulanması.....	125
6.5. Verilerin Analizi	139
BÖLÜM 7.....	143
BULGULAR VE YORUMLAR.....	143
BÖLÜM 8.....	153
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	153
8.1. Sonuçlar	153
8.1.1. Çalışmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	154
8.1.2. Çalışmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	156
8.1.3. Çalışmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	158
8.2. Öneriler	162
8.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Öneriler	162
8.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Öneriler.....	163
8.2.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Öneriler.....	164

KAYNAKLAR.....	167
EKLER.....	193
EK-1. Etik Kurul İzni	194
EK-2. Kümeleme Analizinde Kullanılan Okuduğunu Anlama Testi.....	195
EK-3. Araştırmanın Ön Testinde Kullanılan Okuduğunu Anlama Testi	203
EK-4. Okuma Motivasyon Ölçeği.....	211
EK-5. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	213
EK-6. Guo Ming Chen ve Elif Üstün Kıran'dan Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Kullanımı İçin Alınan İzinler	216
EK-7. Uzman Görüşü Formu.....	217
EK-8. Deney ve Kontrol Grubu İçin Hazırlanan Ders Planları	221
EK 9. Kültürlerarası Yaklaşım Uygun Edebî Metin İşleme Etkinlikleri	253
EK 10. Metin İşleme Örnekleri.....	308

TABLÖLÄR LİSTESİ

Tablo 1. COE'ye (2001) Göre Metin Türleri.....	51
Tablo 2. Dil Kullanım Alanlarına Göre Metin Türleri	52
Tablo 3. MEB'de (2020) Yer Alan Metin Türlerine Göre Okuma Kazanımları	53
Tablo 4. İşlevlerine Göre Metin Türleri	56
Tablo 5. Okuma Ortak Referans Düzeylerinde Edebî Metinlerin Yeri.....	65
Tablo 6. Fantini'nin Kültürlerarası Yeterlilik Düzeyleri (2000)	85
Tablo 7. İki Aşamalı Kümeleme Analizi (Two Step Cluster) Sonuçları	115
Tablo 8. Üç Kümeli Yapıya Ait Betimsel Bulgular	115
Tablo 9. Ön Test ve Son Test İçin Geliştirilen Okuduğunu Anlama Testine Ait Belirtke Tablosu.....	120
Tablo 10. Çalışmada Kullanılan Okuduğunu Anlama Testlerine Ait Test İstatistikleri	123
Tablo 11. Uzman Görüşlerine Sunulan Metin Seçkisi	131
Tablo 12. Görüşleri Alınan Uzmanlara Dair Betimsel Veriler	132
Tablo 13. Araştırmada Kullanılması Düşünülen Metinlerin Uzman Görüşünden Aldıkları Puanlar	133
Tablo 14. Araştırmada Kullanılmak için Seçilen Metinler	134
Tablo 15. Deney Grubunda Yer Alan Katılımcıların Başarı, Motivasyon ve Kültürlerarası Duyarlılık Puanlarının Dağılımlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	140
Tablo 16. Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Başarı, Motivasyon ve Kültürlerarası Duyarlılık Puanlarının Dağılımlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	141
Tablo 17. Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Başarı, Motivasyon ve Kültürlerarası Duyarlılık Puanlarının Hata Varyanslarının Homojenliğine Ait Levene Testi Sonucu	142

Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler	143
Tablo 19. Katılımcıların Okuduğunu Anlama Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları	144
Tablo 20. Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları.....	144
Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler	146
Tablo 22. Katılımcıların Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları	146
Tablo 23. Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçları	147
Tablo 24. Deney ve Kontrol Gruplarının Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerinin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler	149
Tablo 25. Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları	150
Tablo 26. Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları.....	150

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Temel dil becerilerinin işleyişi.....	12
<i>Şekil 2.</i> Okumanın bileşenleri	13
<i>Şekil 3.</i> Dil öğretiminde motivasyonun duyuşsal bileşenleri	25
<i>Şekil 4.</i> Okuma motivasyonunun içsel ve dışsal bileşenleri	34
<i>Şekil 5.</i> Yabancı dilde okuma kararını motive eden ana değişkenlerin modeli	35
<i>Şekil 6.</i> MEB’e (2018) göre edebî metin türleri.....	63
<i>Şekil 7.</i> Kültürlerarasılığın temel kavramları	73
<i>Şekil 8.</i> Kramsch’ın (1993) kültürlerarası yeterlilik modeli	82
<i>Şekil 9.</i> Byram’ın (1997) KİY modeli.....	83
<i>Şekil 10.</i> Araştırmada kullanılan yarı deneysel desenin simgesel görünümü	107
<i>Şekil 11.</i> Çalışma grubu cinsiyet bilgileri	116
<i>Şekil 12.</i> Deney ve kontrol gruplarına ilişkin cinsiyet bilgileri	117
<i>Şekil 13.</i> Katılımcıların uyruk bilgileri	118
<i>Şekil 14.</i> Katılımcıların ana dili bilgileri.....	119

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AIC	Akeike's Information Criterion
BIC	Schwarz's Bayesian Criterion
COE	Council of Europe
DİLMER	Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
KİY	Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TMV	Türkiye Maarif Vakfı
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
YTB	Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve sınırlılıklar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Gelişen teknolojik imkânlarla birlikte insanların birbirleriyle iletişimlerinin ve etkileşimlerinin arttığı çağımızda dil, iletişim ve kültür unsurları giderek daha fazla önem kazanan kavramlar hâline gelmiştir. Farklı kültürlerdeki insanlar kendi aralarında ve diğer kültürlerdeki bireylerle iletişim kurarken dili bir iletişim aracı olarak kullanmakta ve diğer toplumların yaşayış biçimlerini kültür aracılığıyla anlamlandırmaktadırlar. Bu bakımdan milletler arasında iletişimin sağlanabilmesi için dilin doğru kullanılması ve farklı milletlere mensup insanların birbirlerinin kültürleri hakkında anlayış geliştirmesi önem arz etmektedir.

Dilin anlamaya dayalı öğrenme alanlarından biri olan okuma, insanların dünyada olup bitenleri anlamak amacıyla en sık başvurdukları bilişsel ve duyuşsal süreçlerden biridir. Mesela bir evin satış ilanına dair bilgileri anlamlandırmak, ilandaki özellikler hakkında düşünmek ve ilandaki unsurlardan hoşlanmak ya da hoşlanmamak okuma sürecinde gerçekleşmektedir. İlandaki o evin satıldığı yer ve ülkeye özgü durumlar (oda biçimleri, tuvalet-banyo düzenleri vb.) okuma sürecindeki kültürel boyutu yansıtmaktadır. Okuma becerisinin kazandırılması, ana dili öğretimine benzer şekilde yabancı dil öğretiminde de büyük önem arz etmektedir. Öğrenci kitlesinin niteliği okuma becerisinin kazandırılmasıyla sıkı bir ilişki içindedir. Okuyucular öğrendikleri dilin yapısına yeterli seviyede hâkim olmadıkları için yabancı dilde okuma öğretimi sürecin başında anlamlandırma uğraşı içinde gerçekleşmektedir ve bu anlamlandırma sürecinde birtakım duyuşsal tepkiler de ortaya çıkmaktadır. Bu bakımdan okumanın temelde anlamaya ve okumaya karşı olumlu duyuşsal

tepkileri destekler nitelikte olması gerekir (Kondo-Brown, 2006, s. 65). Okuma metninin anlamlandırılması için şu üç niteliğin dikkate alınması gerekir:

1. Metin içeriğinin bilgi niteliği
2. Metnin organize edilme şekli
3. Metnin arka planındaki kültürel nitelik (Er, 2005, s. 212-213).

Yabancı dilde okuma yapan bireyler cümleleri anlama ve çözümleme işlemlerini içeren uzun ve karmaşık bilişsel süreçlerden geçmektedirler. Dolayısıyla okuyucunun, metindeki yapısal özelliklerle daha çok ilgilenme ve metnin anlamsal özelliklerini unutma ihtimali yüksektir.

Yabancı dilde okumayı geliştirmek birçok dil öğrencisinin ana hedefidir. İyi düzeydeki yabancı dil okuyucuları kişisel zevk, mesleki gelişim, günlük pratik bilgiler ve akademik çalışmaları için çeşitli okuma materyallerine (ders kitapları, öyküler, gazeteler, dergiler, web siteleri vb.) erişmektedir. Örneğin, üniversitede Türkçe hazırlık sınıflarındaki öğrenciler ders kitaplarındaki akademik amaçlarına hizmet eden metinleri anlayarak, ödevlerini tamamlamaya çalışarak okuma becerilerini geliştirmektedir. Yabancı öğrencilere akademik odaklı hizmet veren dil öğretim merkezlerinde okuma motivasyonu öğrencilerin okuma davranışlarını etkileyen bir faktör olarak görülmektedir. Okuma materyalleri, öğrencilerin okuma motivasyonunu ve okuma öğretimini, okuma çıktılarını doğrudan etkilemektedir (Kondo-Brown, 2006, s. 65). Bu üç faktör, bir okuma sınıfındaki üç temel unsur arasındaki etkileşimi yansıtmaktadır: öğrenci, okuma materyali ve öğretici. Öğrencilerin okuma motivasyonları, etkili bir okuma öğretiminde bilişsel becerileriyle eşit bir role sahiptir. Motivasyon öğrencilerin bilgilerinden, bilişsel becerilerinden ve deneyimlerinden etkilenen okuma hedeflerini, duygularını, yönelimlerini ve okuma davranışlarını içermektedir. Bu bakımdan motivasyon, öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve sonuçlarını doğrudan etkiler, diyebiliriz. Diğer bir ifadeyle bireyin okuma motivasyonu düşükse etkili bir okuyucu olduğu söylenemez. Okuma materyalleri ise öğrencilerin okuma başarısı ve okuma motivasyonu üzerinde oldukça etkilidir. Okuma metnlerinin müfredat hedeflerini karşılayıp karşılamadığı, ilginç olup olmadığı, okuyucuların yaşına ve dil seviyesine uygun olup olmadığı, onların yaşamı ve ihtiyaçları ile ilgili olup olmadığı, etkileşimde olduğu kültür öğelerini içerip içermediği metin seçiminde dolayısıyla okuma öğretiminde dikkate alınması gereken konulardır. Bu bakımdan hem bilişsel hem duyuşsal hem de kültürel öğeler içeren metinler yabancı dil öğretiminin olmazsa olmazlarından biridir.

Devletler arasındaki siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerin ilerlemesi beraberinde bireylerin birden fazla yabancı dil öğrenme ihtiyacını doğurmuştur. Dolayısıyla farklı coğrafyalarda farklı bağlamlarda Türkçe öğretimi faaliyetleri de artmıştır. Yurt içinde; üniversitelere bağlı dil öğretim ve araştırma merkezleri, enstitüler, akademiler, dernekler, vakıflar, kolejler, özel kurslar, geçici eğitim merkezleri; yurt dışında ise Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan Türkoloji kürsülerinde, Yunus Emre Vakfı'na bağlı olan Yunus Emre Kültür Merkezleri'nde ve Maarif Vakfı'na bağlı okullarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yapılmaktadır. Bununla birlikte dil öğretimi dünyada artık yepyeni bir bağlamda, çevrim içi ortamlarda da yürütülen bir hizmet haline gelmiştir. İnsanlar dil kursları veya dijital programlar aracılığıyla çevrim içi ve çevrim dışı bağlamlarda dünyanın her yerinde farklı dilleri öğrenebilmektedirler. Türkiye'den binlerce kilometre uzaklıktaki Uruguaylı bir öğrenci okul, sınıf, tahta ve sıra gibi fiziksel unsurlar olmaksızın çevrim içi ortamlarda etkileşimli bir Türkçe öğretimi hizmeti alabilmektedir. Bu durum Türkçenin “dünya dili” olma yolundaki gelişimine de farklı boyutta katkı sağlamaktadır. Son dönemde yaşanan salgın süreciyle birlikte çevrim içi öğrenme ortamları giderek yaygınlaşmıştır. Türkiye'deki dil eğitim araştırma ve uygulama merkezlerinin ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının yürüttüğü projeler kapsamında yurt içi ve yurt dışında Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilere çevrim içi öğretim ve sınav hizmetlerinin sunulmasında ciddi bir artış görülmesi bu durumun göstergelerindendir.

Gerek yüz yüze gerekse çevrim içi ortamlarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi belirli ölçütlere göre yapılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hâlihazırda geliştirilen öğretim programları olmakla birlikte bu öğretim programlarının dayandığı temel kaynak Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metnidir. Çerçeve program niteliğindeki bu metin; yabancı dil öğretiminin iletişim boyutunda öğrenenlerin ihtiyaçlarını, dili etkin bir biçimde kullanmak için hangi becerilere sahip olmaları gerektiğini genel hatlarıyla ortaya koymaktadır. Dil gelişimiyle birlikte kültürlerarası iletişimin sağlanması ve hayat boyu öğrenme yaklaşımı temel alınarak belirlenen dil yeterlilik düzeyleri programın içerdiği diğer hususlardır. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninin kültürlerarası iletişimi geliştirmek adına en önemli hedeflerinden biri şöyledir:

“Avrupa farklı dil ve kültürlerin zengin mirası korunması ve geliştirilmesi gereken değerli bir kaynaktır ve eğitimdeki en büyük çabalardan biri de bu farklılıkları karşılıklı anlayış ve zenginleşme kaynağı olan bir iletişime dönüştürebilmektir” (MEB, 2013, s. 2).

Kültürlerarası iletişim kavramından önce aktif metotla eşzamanlı olarak 1920-1960 yılları arasında ortaya çıkan kültür yaklaşımı varlığını hâlen sürdürmektedir. Kültürel yaklaşımın dil öğretiminde temel aldığı husus kültürel öğeleri kullanmaktır. Bu amaçla kullanılan metinlerde kültür kavramı edebiyat, tarih ve coğrafya alanlarında işlenmiş; öğretim süreçlerinde roman, gezi yazısı gibi yazınsal türler tercih edilmiştir. Bu uygulamalarla öğrencilere hedef dilin kültürü aktarılmıştır (Güneş, 2014, s. 46). Ancak günümüzde gelişen ve değişen toplumsal ilişkilerle birlikte kültürlerin birbirleriyle etkileşim süreçleri ön plana çıkmıştır.

Kültürlerarası iletişim günümüzde geçmişe nazaran daha fazla önem kazanmış, farklı kültürlerin iletişim şekilleri daha fazla araştırma konusu olmuştur. Bunun başlıca sebepleri arasında iletişim araçlarının hızla gelişmesi gelmektedir. Geçmişte farklı kültürleri bir araya getiren sebepler ticaret, misyonerlik faaliyetleri veya savaş olmasına rağmen günümüzde teknolojinin de gelişmesiyle birlikte bireylerin farklı kültürlerle etkileşime geçme gerekçeleri farklılaşmış ve daha kolay hale gelmiştir.

Kültürlerarası iletişim en genel anlamıyla farklı kültürlerin birbirlerini anlama çabasıdır denilebilir. Bu iletişim bir kültürün üyesi tarafından başka bir kültürün üyesine yönelik mesaj üretildiğinde ortaya çıkar. Daha açık olmak gerekirse, kültürlerarası iletişim, kültürel algıları sembol sistemleri iletişim olayını değiştirecek kadar birbirinden farklı kültürler arasındaki etkileşimi içerir (Samovar, Porter & McDaniel, 2010, s. 12).

Kültürlerarası iletişimi, kültürel farklılıkların olduğu bir ortamda farklılık yaratan etkiler ortaya çıkaran mesaj alım gönderimi şeklinde tanımlayan Dodd (1982, s. 8-9)`a göre iletişimin diğer alanlarında olduğu gibi kültürlerarası iletişimde mesajla, mesajı ileten kanal veya araçla, mesajı gönderen ve alanla, iletişim esnasındaki karşılıklılık ve geri dönüşü içeren alışveriş süreciyle ve bireyler arasındaki etkileşim sonucundaki ürünle ilgilenir.

Avrupa Ortak Çerçeve Metninde yer alan ifadeler ve ilgili tanımlamalar göz önünde bulundurulduğunda kültürlerarası iletişim kurmanın yabancı dil öğretiminde kazandırılması gereken bir yeterlilik olduğu söylenebilir (COE, 2001, s. 11).

Yabancı dil öğrenen bireylerden farklı kültürel kimliklerden ve dillerden kişiler arasındaki etkileşimi ve iletişimi yönetebilen ve gerçekliğin farklı yorumlanmasıyla başa çıkabilen araçlar olmaları ve kendi kültürleriyle hedef kültür arasında seçkin bir yerde konumlanmaları beklenmektedir diyen Aguilar (2008, s. 62) da kültürlerarası iletişim yeterliliğinin gerekliliğini vurgulayan araştırmacılardan biridir.

Yabancı dil öğretimi, ismi itibariyle kültürlerarasıdır. Sınıf ortamına yabancı dilin getirilmesi demek öğrencileri kendilerinininkinde farklı bir kültürle karşı karşıya getirmek demektir. Bu nedenle, bütün yabancı dil öğreticilerinden bu durumdan hem fayda sağlamaları hem de öğrencilerinin kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirmeleri beklenir (Ryan & Sercu, 2005, s. 1).

Kramsch (2008, s. 405-406), herhangi bir dilin öğretilmesinde odaklanmanın sadece dilsel bir kod öğretmek üzerine değil, aynı zamanda anlamı öğretmek üzerine olması gerektiğini savunmaktadır. Anlam üzerine odaklanmak, geleneksel odaklara ek olarak, dil öğretiminin temellerini anlamada önemli değişiklikler içerir. Özellikle, dil eğitimi teorisi ve pratiğinde yer alan temel kavramları anlamak için dil, kültür ve öğrenme kavramları arasındaki ilişkileri iyi analiz etmek gerekir. “Anlamı öğretmek”, anlam yaratma ve yorumlamada yer alan süreçlere aktif olarak katılmaktır. Anlamı öğretmek, öğrencinin ikinci bir dilin bir parçası olarak, anlamlandırma ve yorumlama süreçlerinde birden fazla dil ve kültürle etkileşime girmesini içerir. Phipps ve Gonzalez’e göre (2004, s. 3) kendi dilleri dışındaki bir dil öğrencisine, kendi dillerini zenginleştirmek ve başka dillerdeki karmaşıklıkları anlamak için başkalarının dillerine girme konusunda olağanüstü bir fırsat verilebilir. Çünkü diller ve kültürler her zaman karmaşık bir ilişki içindedir. Kültürlerarası yaklaşıma dayalı dil öğretimi ise bireyin ikinci dili, kendi dili ve bu iki dil arasında var olan ilişkilerle ilgili öğrenme süreçleri olarak tanımlanabilir.

Kültürlerarası beceri, iletişim ve anlamların yorumlanmasında dil ve kültür arasındaki ilişkinin farkındalığını içerir. Bu becerinin geliştirilmesinde bireyler belirli bir dil ve kültürün geçmişi ve bugünü tarafından daima bilgilendirilir (Liddicoat & Scarino, 2010, s. 4). Kültürlerarası dil öğrenimi sürecinde birbiriyle ilişkili olarak çalışan bilgiler ve farkındalıklar bulunmaktadır. Bununla birlikte, farkındalık ve bilgi arasında, bilginin genişletilmiş farkındalığa ve farkındalığın da edinilen bilgiye katkıda bulunduğu çok yönlü bir ilişki mevcuttur. Kültürlerarası öğrenciler, farklı diller ve kültürlerle deneyimler aracılığıyla etkileşime girerek daha geniş bir benlik algısı geliştirebilirler.

Kültürlerarası iletişim becerisiyle öğrencinin hedef kültür hakkında sadece bilgi sahibi olması değil; öğrencilere farklı kültürlerle karşı hoşgörüyle yaklaşması gerektiği, kendi kültüründen başka kültürlerin de var olduğu ve kendi kültürünün daha iyisi olduğu değil her kültürün kendi içinde değerlendirilmesi gerektiği düşüncesi kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Kültürlerarası yaklaşım bireylerin kültüre bakışıyla ilgili iki husus karşımıza çıkmaktadır. Birinci hususu bireyin kendi kültürünü üst/üstün kültür olarak görüp diğer kültürleri algılaması oluşturur. Bu bakış açısında kültürel değişime karşı direnç ve farklı kültürleri zayıf kültür olarak görme durumu meydana gelebilmektedir. İkinci hususu ise kültürel farklılıklara uyum sağlayan ve farklı açılardan düşünebilme becerisini kazanan bakış açısı oluşturmaktadır (Demir & Açık, 2011, s. 56). Kültürel farklılıklara uyum sağlayabilen, farklı kültürlerin düşünce biçimlerine saygı duyan ve bu kültürlerle etkileşim kurmaktan hoşnut olan bireyler kültürlerarası duyarlılığa sahip bireylerdir. Bu bakımdan öğrencinin, herhangi bir kültürü merkeze almadan karşısındaki kültüre hoşgörülle ve farkındalıkla yaklaşacak kültürlerarası duyarlılığa sahip olması günümüz yabancı dil öğretim sisteminin temelini oluşturmalıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi farklı dünyalara açılan bir kapı görevi gördüğü için görevlerinden biri de kültürlerarası iletişim engellerini ortadan kaldırmaktır. Farklı kültürden birçok insanın konuştuğu ortak dil olan Türkçe birçok kültürü birbirine bağlayan bir iletişim ağı olacak şekilde öğretim programları hazırlanmalıdır.

Kültürlerarası iletişim becerisinin dil öğretiminde kazandırılması için çeşitli araçlara başvurulmaktadır. Ders kitapları, filmler, videolar, afişler, karikatürler, slaytlar vb. dil öğretiminde sıklıkla kullanılan araçlara örnek olarak gösterilebilir. Bu araçlardan biri de ders kitaplarında yer alan metinlerdir. Güneş (2013, s. 629) öğrenci merkezli yaklaşımlarla birlikte dil öğretim sürecinde metin öğretiminin yerini metinle öğrenmeye bıraktığını, ders kitaplarında yer alan özgün, özel ve edebî metinlerdeki yapıların öğrencilere kavratılması yerine metindeki bilgilerden yararlanarak çeşitli etkinliklerle öğrencilerin dil becerilerini geliştirilmeye odaklanıldığını ifade etmiştir. Kalenderoğlu (2015, s. 82) ise kültür aktarımının ve kültürlerarası iletişimsel yeterlilikle ilgili kavramların bütün dil öğrenme alanlarını (okuma, dinleme, yazma, konuşma ve dil bilgisi öğretimi) kapsayacak biçimde sarmal bir düzende verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Kültürlerarası iletişim becerisinin geliştirilmesinde özgün edebî metinler önemli bir yer tutmaktadır. Bu yüzden kültürlerarası duyarlılığı arttıracak öğretim etkinlikleri geliştirilmeli ve bu öğretim etkinliklerine kaynaklık edecek materyaller tespit edilmelidir. Dolayısıyla, “edebiyat” sadece bir öğretim kaynağı değil, aynı zamanda öğretim yöntemlerinde de etkili olan bir materyaldir (Hoffman, 1996, s. 35). Edebî metinler aracılığıyla dil öğretimi yeni bir yaklaşım değildir. Yabancı dillerin öğretilmesi/öğrenilmesinde edebî metinlerin kullanılması çağlar boyunca önemini sürdürmektedir. Bugün, dilbilim ve dilbilimsel alanlardaki araştırmaların geliştirilmesiyle yeni yaklaşımlara ve farklı kullanımlara açılmaya izin veren edebî metinler önemli dil

öğretim araçları olarak dil öğreticileri tarafından kullanılmaktadır (Topçu Tecelli, 2008, s. 78). Edebî metinlerin gücü, öğrenme kaynağı olarak erişilebilirliğinin kolay olmasıyla da ilintilidir.

Kültürlerarası yaklaşımda edebî metinler, bir dili ve kültürü barındıran bilgi kaynağı olmanın yanı sıra o dili ve kültürü öğrenen öğrencinin kendini ve başkalarını anlama aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Pulverness ve Tomlinson (2013, s. 448) kültürlerarası öğrenmeye kaynaklık eden edebî metinlerin kullanımının, öğrencileri kendi dünyalarından ve gerçekliklerinden uzaklaşmaya teşvik ettiğine vurgu yapmaktadır. Bu sebeple özellikle bilim kurgu ya da göçmenlerin deneyimlerini anlatan, okurlarına tanıdık gelebilecek edebî metinlerin, farklılıkları anlama yollarını yansıtmak için etkili olacağını öne sürmektedir.

Kramsch ve Nolden (1994, s. 34) ise yabancı dilde okumada edebî metinleri kültürleri buluşturan köprü olarak görmektedir. Onlar dil öğrencisinin kültürlerarası anlamları okuma sürecinde oluşturduğunu savunmaktadır. Öğrenciler edebî metinleri okudukları esnada kendi kültürleri ve metin dilinin kültürü arasında bir dönüşüm yaşamaktadırlar. Öğrenciler bu kültürel dönüşümün bilincinde olmayabilir. Bu sebeple, yabancı dil okuyucuları, okudukları metinlerde karşılaştıkları boşlukları ve uyuşmazlıkları ana dillerinde okudukları metinlerle karşılaştırarak giderirler.

Kültürlerarası yaklaşımdan hareketle edebiyat, coğrafya ve tarih alanlarına dayalı metinler aracılığıyla uygulanacak bir dil öğretim sürecinin öğrencilerde kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirmesine ek olarak onların okuma becerisine ve motivasyonuna da katkı sağlamaktadır. Okuma, bireylerin hayatlarının her anında karşılarına çıkmaktadır. Farklı kültürlerin etkileşimini oluşturan ve öğrencilere gerçek yaşam dinamiklerini etkili biçimde sunan edebî metinlerin öğrencilerin okuma başarısına ve okuma motivasyonlarına da katkısı olacaktır.

Özetleyecek olursak yabancı dil öğrencilerinin dilin gerçek bağlamıyla buluşacakları metinler özgün edebî metinlerdir. Özgün edebî metinler sundukları zengin içeriklerle öğrencilerin hem okuma becerilerini hem de okuma motivasyonlarını geliştirmektedir. Alanda yürütülen çalışmalarda yabancı dil öğretiminde okuduğunu anlama, özgün edebî metinlerin işlevleri, farklı metin türleri, okumanın duyuşsal özellikleri ve kültürlerarası iletişimsel yeterlilik kavramlarını farklı boyutlar açısından ele alınmaktadır (Açıkgöz, 2019; Altaç, 2020; Aşçı ve Tecelli, 2020; Atun Ermağan, 2016; Bae, 2012; Bieger, 1996; Cibarogulları, 2007; Civelekoğlu, 2015; Dilek, 1995; Dilidüzgün, 1995; Göçmen, 2018;

Hur, 2005; Ingram, 1990; Kaçmaz ve Aksu Ataç, 2017; Karalök, 2020; Keskin, 2010; Köse, 2008; Küçükıdır, 2018; Özaydın, 2019; Özdemir, 2010; Polat, 2012; Şimşek, 2011; Taş, 2013; Taşkın, 2020; Uçar, 1999; Yalçınkaya, 2011; Yurtseven Üze, 2010; Zacharias, 2005). Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu boyutların bütüncül bir şekilde ele alındığı uygulamalı bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu bağlamda çalışmamızda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma alanının bilişsel (başarı), duyuşsal (motivasyon) boyutu, kültürlerarası bir yaklaşımla, bütüncül bir şekilde ele alınarak oluşturulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde farklı özgün kültürel içeriklerin öğretilmesinin ve farklı kültürlerin Türkçe derslerinde okuma becerisiyle ilişkilendirilmesi gerekliliği, kültürlerarası iletişim becerileriyle birlikte okuma becerisinin de geliştirilmesini sağlamaktadır. Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kültürlerarası yaklaşıma dayalı özgün edebî metinler aracılığıyla okuma becerilerinin, okuma motivasyonlarının ve kültürlerarası duyarlılıklarının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın genel amacından hareketle alt problemleri şu şekilde oluşturulmuştur:

1. Kültürlerarası yaklaşıma dayalı özgün edebî metinlerle yürütülen öğretim süreci, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin gelişimi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip midir?
2. Kültürlerarası yaklaşıma dayalı özgün edebî metinlerle yürütülen öğretim süreci, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma motivasyonunun gelişimi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip midir?
3. Kültürlerarası yaklaşıma dayalı özgün edebî metinlerle yürütülen öğretim süreci, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası duyarlılığın gelişimi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Birçok insan birden fazla dilde okuyabilmektedir. Kalabalık insan nüfusu, çok dilli ülkelerin kendi içlerinde ve birbirleriyle etkileşimleri, büyük ölçekli göç hareketleri, küresel ulaşım, eğitim fırsatları ve daha geniş iletişim dillerinin yayılması gibi çeşitli sebepler ikinci veya üçüncü dillerde okumayı öğrenmeyi teşvik etmektedir. Birçok insan çeşitli gerekçelerle başka coğrafyalara taşınmaktadır. Bu insanlar ve bu insanların çocukları, okuma eylemlerini

farklı bir dilde sürdürmek durumunda kalmaktadırlar. Farklı sebepler ve amaçlar için yer değiştirme hareketlilikleri başta olmak üzere bağımsızlığını ilan eden Türk cumhuriyetleri, Balkanlar ve komşu ülkelerdeki siyasi değişimler Türkçenin küresel bir dil olarak yükselişine zemin hazırlamış ve yüz yüze veya uzaktan Türkçe öğrenme ihtiyacını doğurmuştur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından yapılacak bu çalışmanın önemini ortaya koyan faktörler şunlardır:

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde;

- 1- Kültürlerarası iletişim becerileri, okuma becerileri ve okuma motivasyonunun bütüncül bir şekilde ele alınması,
- 2- Okuma becerisinin geliştirilmesi için özgün edebî metinlerin kullanılması ve materyal geliştirme süreçlerine ek olarak uygulamaya dönük önerilerde bulunulması,
- 3- Okuma motivasyonunun özgün edebî metinlerle birlikte ele alınarak bu duyuşsal boyutun ölçülmesi için özel bir ölçme aracının kullanılması ve okuma motivasyonuna ilişkin çıkarımlarda bulunulması.
- 4- Özgün edebî metinlerle kültürlerarası iletişimsel yeterliliklerinden biri olan kültürlerarası duyarlılığın çok kültürlü ortamda bulunan öğrenciler açısından incelenmesi ve geliştirilmesi için önerilerde bulunulması.
- 5- Özgün edebî metinlerin tek bir türden ziyade hikâye, anı, gezi mektup, şiir ve kısa oyun türlerini içeren zengin bir metin seçkisiyle uygulamaya dönük olarak ele alınması açısından alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası yaklaşıma dayalı edebî metinlerin kullanımı okuduğunu anlama başarısına olumlu etki eder.
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası yaklaşıma dayalı edebî metinlerin kullanımı okuma motivasyonunu geliştirir.
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası yaklaşıma dayalı edebî metinlerin kullanımı kültürlerarası duyarlılığın artmasına olumlu etki eder.

1.5. Sınırlılıklar

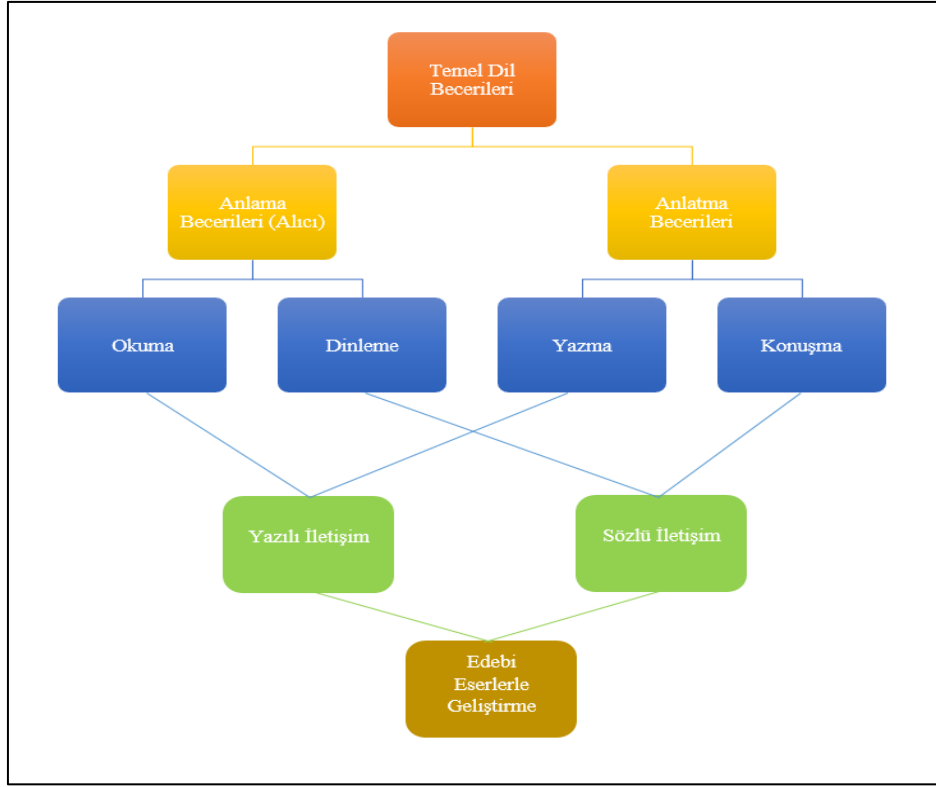
Bu araştırma yükseköğretim düzeyinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında eğitim-öğretim süreci yürütülen Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenim gören C1 düzeyindeki öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuma Becerisine Genel Bir Bakış

Dil, duygu ve düşüncelerin bir kişiden diğerine aktarılmasına yardımcı olan, insana özgü bir araçtır. Düşünceler ve hisler semboller, beden dili veya resim-müzik gibi sanat dallarıyla aktarılabilirken en yaygın, etkili ve kalıcı yol olarak dil kullanılmaktadır. Dilin bir araç olduğu düşünülürse iletişimin deneyim olduğu söylenebilir. Bu deneyim sürecini " taraflarca anlaşılan kelimeler veya işaretler aracılığıyla bir kişiden veya yerden diğerine fikir, bilgi veya mesaj alışverişi" olarak özetlemek mümkündür. İletişimde kelimeler ve işaretler yazılı ya da sözlü olarak alınıp, ifade edilir. Okuma ve dinleme *anlama* becerileri; yazma ve konuşma ise *anlatma* becerileri olarak tanımlanır. Dört temel dil becerisinin işleyişini Şekil 1'deki gibi göstermek mümkündür (Karatay, 2018, s. 5):

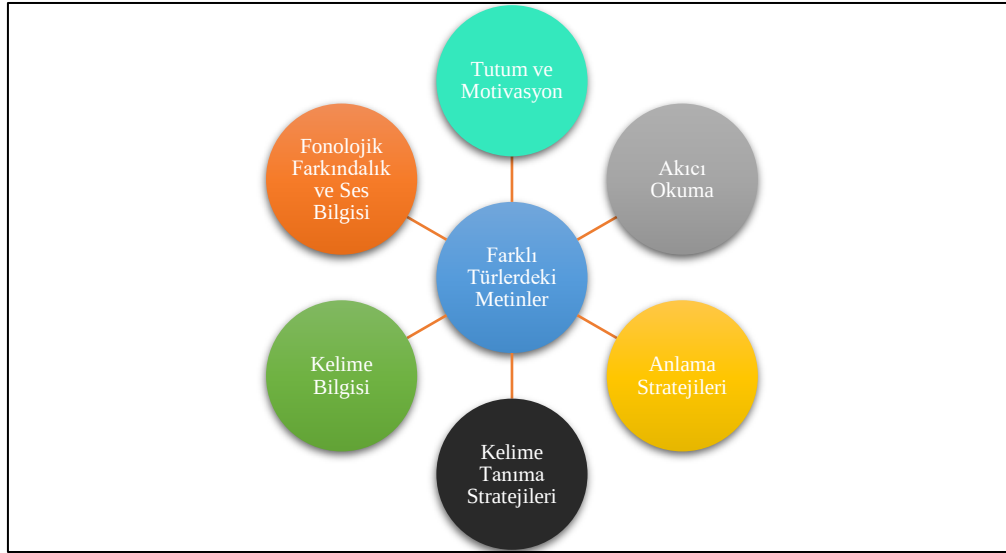


Şekil 1. Temel dil becerilerinin işleyişi (Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem, s. 5'ten alınmıştır.)

Okuma insanın hayatı boyunca en fazla yürüttüğü bilişsel faaliyetlerden biridir. Dünya nüfusunun yüzde 80'inden fazlasının okuyabilmesi dikkat çekicidir (UNESCO, 2013, s. 10). Okuma yazma bilen insanlar temel formları, reklamları okuyabilir; gazete okuyabilir ve gerektiğinde iş ve günlük yaşamlarında temel okuma becerilerini kullanabilirler. Bu insanların bir kısmı çok daha yüksek bir anlama düzeyinde okuyabilir, metinlerden yeni kavramsal bilgiler öğrenebilir, birden fazla metinden yeni bilgiler sentezleyebilir, metinlerdeki bilgileri eleştirebilir ve metinleri yeniden yorumlamak için kullanabilir. Okuryazarlık, eğitim politikalarının temel amaçlarından birini oluşturmaktadır.

Okuma etkinliği, Türkçe Sözlük'te "yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek" ve "yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek" şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2005, s. 1494). Alanyazında yapılan tanımlamalarda okumanın farklı özelliklerinden söz edilmektedir. Akyol (2014, s. 33) okumayı, zihinde gerçekleşen doğrudan gözlemlenemeyen dinamik bir anlam oluşturma süreci olarak ifade etmektedir. Kavcar, Oğuzkan ve Sever'e göre okuma; bir metni içindeki kelimeler, cümleler, noktalama işaretleri ve diğer unsurlarla görüp algılayarak kavramaya dayalı fiziksel ve zihinsel süreçlerdir (1998, s. 41). Güneş (2014), okumayı yapılandırmacı

yaklaşımına göre ele alıp bu etkinliğin ön bilgileri metinde yer alan bilgileri birleştirip yeniden anlamlandırma süreci olduğunu belirtmiştir (s. 128). Onan (2013) ise okuyucunun yazılı metin ve yazarla iletişim kurma sürecinden söz ederek okumanın okuyucu ve yazar arasında devamlı bir etkileşim olduğunu vurgulamıştır (s. 180). Şekil 2’de okumayı oluşturan bileşenler görselleştirilmiştir.



Şekil 2. Okumanın bileşenleri (PDST. (2014). *The reading process, a guide to the teaching and learning of reading*. Dublin: Professional Development Service for Teachers. s. 3’ten uyarlanmıştır.)

Okuma; dört temel dil becerisinden biri olarak kabul edilmekle birlikte bu beceriyi diğer becerilerden tamamen bağımsız olarak ele almak mümkün değildir. Bu bakımdan okumanın dinleme, yazma ve konuşma becerileriyle etkileşim içinde olduğu ifade edilebilir. Dil öğrencisi konuşurken dinlediklerinden ve okuduklarından yararlanmaktadır. Yazma esnasında konuşurken kullandığı yapıları kullanır. Bu durum Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin yazmada hatalar yapmasına neden olur. Bölükbaş’ın (2011), Arap öğrencilerde sözcükleri sesletim biçimlerine göre yazmalarından dolayı sesletim hatalarının doğrudan yazım hatalarına dönüştüğünü gözlemlediği çalışması bu duruma örnek gösterilebilir (s. 1365).

Okumanın diğer becerilerin gelişimiyle doğrudan ilişkisi vardır. Aulls (1985) yetkin okuryazarların okuma ve yazma esnasında benzer stratejileri kullandığını tespit etmiştir. Aulls’a göre yazma esnasında kullanılan stratejilerden biri metin yazıldıktan sonra anlamın kontrol edilmesi için yeniden okuma yapılmasıdır. Yazar yazdığı taslağı okuma aracılığıyla gözden geçirir (s. 43-44). Böylece hem yazma hem okuma faaliyeti gerçekleştirilmiş olur.

Okuma, dil öğrencilerine daha geniş bir bağlam yapısı sunmaktadır. Öğrencilerin okuma becerileri geliştikçe, daha ileri düzey konuşma becerileri de gelişmektedir (Mart, 2012, s. 95). Dinlemek, okumayı öğrenmede önemlidir. Çocuklar, bebeklikte ebeveynlerinin ve diğer kişilerin konuşmalarını, onların okudukları hikâyeleri, masalları, ninnileri dinleyerek kendi anadilleri ile tanışırlar. Örgün eğitim kurumlarına başladıkları andan itibaren daha önce edindikleri dili sistemli bir biçimde öğrenmeye başlarlar. Bu şekilde okul öncesinde duydukları dil ile basılı materyalde okudukları dil arasında bağlantı kurmaktadır. Benzer şekilde okulda dil öğretimi süreçlerinde öğretici örnek okuma yaparken öğrenci aynı anda hem okuyup hem de dinlemektedir.

Okumanın farklı amaçları ve okuma etkinliğine dâhil edilen çeşitli süreçler düşünüldüğünde okuma etkinliğinin karmaşık boyutlarının ele alınabilmesi için, akıcı okuyucuların okuma özelliklerinin incelenmesi gerekmektedir. Akıcılık; okumanın doğruluğu, otomatikliği ile vurgu, tonlama ve ezgi olgularının birlikte ele alındığı bir yapıdır. Akıcı okuma, bu unsurların birlikte yürütülmesiyle okuyucunun anlam inşasını kolaylaştırır. Akıcı okumada okuyucu, sesli ve sessiz okuma esnasında kelimeyi kolay olarak algılamakta, uygun hız, vurgu ve tonlamaya dikkat etmektedir (Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010, s. 240).

Okuma, stratejik bir süreçtir. İyi düzeydeki okuyucular okuma süreçlerinde farklı stratejileri işe koşmaktadırlar. Bunlar bilişsel ve üstbilişsel stratejilerdir. Paris, Wasik ve Turner (1996), bilişsel stratejileri okuma süreci açısından okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası stratejiler olarak sınıflamıştır. Stratejik okuyucular okuma öncesinde okuma amaçlarını belirleme, okuma hakkında ön bilgilere ulaşma, okumaya fiziksel olarak hazırlanma gibi davranışlarda bulunmaktadır. Okuma esnasında anlamayı kontrol etme, yeni kelimeleri ve bilgileri not alma, metnin ana fikrini bulma gibi adımları izleyen okuyucular, okuma sonrasında metinden edindikleri bilgileri organize etme, yazarı eleştirme, metnin anlamını ifade etme vb. stratejileri kullanmaktadırlar (s. 620). Okuduğunu anlama sürecini üstbilişsel stratejilerle yürüten okuyucular hangi stratejiyi ne zaman, nerede ve nasıl kullanacaklarının farkındadırlar. Üstbilişsel stratejiler okuma sürecinde anlamayı kontrol edip düzeltme, metnin hangi unsurlarının ulaşılmak istenen amaç için önemli olduğunu tespit etme, kullanılacak stratejiyi seçme, okuma esnasında karşılaşılan sorunu analiz etme gibi adımları kapsamaktadır (Hudson, 2009, s. 113). Bu bakımdan üstbilişsel stratejileri kullanabilen bir okuyucunun öz yeterlik, öz denetim ve öz düzenleme becerilerine sahip olduğu söylenebilir.

Okuma, aynı zamanda dilbilimsel bir nitelik taşımaktadır. Sözcükleri ve sözcükleri düzenleyen yapısal ifadeleri tanımadan ve dilin makul bir dil bilgisi (morfolojik, sözdizimi

ve anlam) birikimine sahip olmadan yalnızca dil sembolleri ve ses birimleri arasında bağlantılar kurarak o dilde yazılmış metinleri okumak mümkün değildir. Öğrenciden Türkçe bir öykü okuması istendiğinde onun olay örgüsüne ilişkin bilgisi ya da kelime hazinesi zayıfsa o öyküyle ilgili hiçbir arka plan bilgisi okumasına yardımcı olmaz. Söz varlığı ve dil bilgisi becerileri gelişen bir öğrencinin metni tam olarak anlayabilmesi için metnin arka planını da bilmesi gerekir. Ancak sözcük bilgisi ve dil bilgisi becerilerinin geliştirilmesi okuduğunu anlamanın ön koşuludur. Türkçe, kendine özgü nitelikleri bakımından dil öğretiminde çeşitli avantajlara sahip bir dildir. Ses bilimsel, yapısal, söz dizimsel unsurların Türkçe öğretiminde önemi büyüktür. Buna ek olarak dilin yüzey yapısı ve derin yapısı okuduğunu anlama sürecini etkilemektedir. Türkçede bulunan birçok kip ve çatı unsuru derin yapının oluşmasında rol oynamaktadır (Baş, 2014, s. 224-225).

Okumanın tanımları ve nitelikleri gözden geçirildiğinde daha çok anlama işlevinin ve bilişsel boyutunun ele alındığı görülmektedir. Okumanın duyuşsal ve sosyal boyutundan da bahsetmek gerekir. Okuma tutumu, ilgisi, alışkanlığı ve motivasyonu okumanın duyuşsal boyutuna ilişkin kavramlardır. Okuma tutumu, öğrencinin bir okuma durumuna yaklaşmasına veya bundan kaçınmasına yön veren okumayla ilgili duygular sistemi olarak tanımlanmaktadır (Alexander & Filler, 1976, s. 1). Okuma ilgisi ise bir bireyin, gerçekte yaptığı okuma miktarıyla, kendi başına okuma duygusuyla, tercih ettiği konularla veya okumak istediği metin türüyle ilişkilidir (Ross, 2009, s. 1).

Okuma etkinliği defalarca yapıldığında bir alışkanlık olarak kabul edilir. Okuma alışkanlıkları genellikle okunan materyal miktarı, okuma sıklığı ve okumaya harcanan ortalama süre gibi ölçülebilir durumlarla değerlendirilir (Shen, 2006, s. 560). Çok erken yaşlarda kazanılan uzun süreli bir alışkanlık olan okuma, bilgiye ulaşmak için en önemli yol olarak düşünülebilir. Okuma, bireylerin yaratıcılık kazanmalarına yardımcı olan ve eleştirel düşünme kapasitelerini geliştiren bir uygulamadır. Bu anlamda okuma alışkanlığı, bireylerin kişiliklerinin ve zihinsel becerilerinin gelişimi için önemli bir araçtır.

Motivasyon ise, amaca veya davranışa yön veren itici güç anlamına gelir. İnsanlarda bilinçli veya bilinçsiz olarak ortaya çıkan motivasyon bazen iç bazen de dış kaynaklıdır (APA, 2015, s. 670). Okuma motivasyonu bireyleri farklı amaçlarla okumaya yönlendiren güdüdür. Dil öğreticileri sürekli olarak okuma motivasyonunu geliştirmeye ve öğrencilerin zevk almak için okuma sanatını keşfetmelerine yardımcı olmaya çalışmaktadır. Bu süreçte bazı öğrenciler okumaya karşı içten güdülenirken bazıları da dıştan gelen pekiştirici öğelerle güdülenirler.

Hem ana dilinde hem de yabancı dilde okuma becerileri genel olarak okumanın bilişsel yönleriyle ilişkilendirilmekle birlikte okuma becerileri bakımından bireyler arasında farklılıklar olduğu göz ardı edilmemelidir. Bireysel farklılıkların bütünü okumanın bilişsel ve duyuşsal yönüyle ilgili değildir. Okumanın bilişsel ve duyuşsal boyutuna ek olarak sosyal boyutu da mevcuttur. Okuyucunun üyesi olduğu ailenin sosyo-ekonomik durumu, aile bireylerinin okuma davranışları, okul ve öğrenme ortamları, öğretim hizmeti, öğretmenler, akran grupları ve çevre bireyin okuma davranışlarını ya da başarısını etkilemektedir. Bununla birlikte okuma üzerinde politik, dini, etnik, ekonomik, kültürel hususların etkisi de göz ardı edilemez.

Yabancı dilde okuma becerisinin geliştirilmesi ana dilinde okuma becerisinin geliştirilmesine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların temel sebebi okumanın bilişsel süreçleriyle ilgilidir. Ana dilinde okuma ve ikinci/yabancı dilde okuma arasındaki farklılıkların çoğu doğrudan veya dolaylı olarak, bir okuyucunun metni anlamak için başvurduğu dil kaynaklarına dayanır (Grabe, 2014, s. 11). Grabe ana dilinde okuma ile yabancı dilde okumanın farklarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Öğrenciler, yabancı dilde okumaya başladıklarında ana diline göre çok daha küçük bir dil bilgisi tabanına sahip olurlar. Kelime bilgisi, dil bilgisi ve söylem yapısı hakkındaki bilgileri daha sınırlıdır.
2. Yabancı dil öğrencileri, genel olarak, yabancı dilde okuma konusunda çok daha az deneyime sahip olacaklardır. Basitçe, yabancı dil okuyucuları hedef dilde okumada çok daha az pratik yapmaktadırlar.
3. Yabancı dil öğrencileri, iki farklı dilde okuma deneyimleri yaşadıklarından ve bilişsel işleme iki dil sistemini içereceğinden ikinci dilde okumayı farklı deneyimleyeceklerdir.
4. Farklı bilişsel işleme süreçlerinin yanı sıra, yabancı dilde okuma yapan öğrenciler ayrıca bir dizi aktarma süreci (bilişsel beceriler, stratejiler vb.) deneyimleyecektir. Ana dilindeki yapılar bazı durumlarda olumlu aktarmayı sağlarken bazı durumlarda da olumsuz aktarmalara neden olabilecektir.
5. Yabancı dil okuyucuları ile ana dili okuyucuları metnin arka plan bilgisini farklı biçimde ele alacaklardır.
6. Yabancı dil okuyucuları, hedef dilde yazılan metinlerinde aşına olmayabilecekleri veya kabul etmekte zorlanabilecekleri farklı sosyal ve kültürel durumlarla karşılaşacaklardır (Grabe, 2014, s. 11).

Ana dili okuyucuları ve yabancı dil okuyucuları diğer birçok konuda farklılık gösterirler. Yabancı dil okuyucuları çoğunlukla ana dillerinde okuryazardırlar. Önceden var olan okuma ve birinci dil becerilerini ikinci dile aktarabilirler. Ana dilinde konuşma becerilerinin okul çağından önce belirli bir düzeyde gelişmesinden sonra okulla birlikte okuma becerilerinin gelişimi başlar. Yabancı dil öğretiminde okuma ve konuşma becerilerinin gelişimi eş zamanlı devam eder. Öte yandan okuyucunun yaşı; ana dilinde ve yabancı dilde okumayı bilişsel olarak farklılaştıran önemli bir faktördür.

Coady (1979) birçok öğrencinin ana dilinde okuma alışkanlığına sahip olmasına rağmen bu alışkanlığı ikinci dile aktaramadığını ifade etmiştir. Bu bakımdan yabancı dilde okuma eğitiminin ana dilindeki gibi yürütülmesi gerektiğini vurgulamıştır (s. 12). Yorio (1971) ise okuyucunun yabancı dil bilgisinin ana dilini konuşan kişininki gibi olmadığını belirtmiştir. İkinci dilde okumada bilinmeyen hususları tahmin ve bağlamdan çıkarım yoluyla öğrenmek zordur. Bu yüzden ikinci dil okuyucuları birinci dil okuyucularına göre daha eksik okuma becerisine sahiptir (s. 108). Carell (1991) ise ikinci dilde okuma hakkında bir denklem oluşturmuştur. Bu denkleme göre ikinci dilde okuma birinci dilde okuma ve ikinci dilde yeterliliğin toplamına eşittir. Yani birinci dildeki okuma becerisi ve ikinci dildeki yeterlilik ikinci dilde okuma becerisini meydana getirmektedir. Yabancı bir dilde okuma becerisi büyük ölçüde o dilde yeterliliğin bir sonucu gibi görünür. Öte yandan iyi okuyucular ana dillerindeki okuma stratejilerini en düşük düzeyde bile olsa öğrendikleri yabancı dile transfer ederek o dilde okuma becerilerini geliştirirler (Carell, 1991, s. 159).

Okuma bütün bu boyutları ile ele alındığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere verilecek okuma eğitimi son derece önemli görünmektedir. Bu yüzden yabancı öğrencilerin ileri düzeyde Türkçe öğrenmeleri nitelikli bir okuma eğitiminden geçmektedir.

2.1.1. Okumanın Bilişsel Boyutu ve Anlama

Okuma; algı, kavrama ve anlamlandırma süreçlerinden oluşan bir dizi işlemin iş birlikli olarak yürütülmesinden oluşan karmaşık bir bilişsel beceridir. Bu süreçler göz hareketleri, bir sözcüğü görsel olarak kodlama ve anlamını bellekten kontrol etme gibi sözcük düzeyinde işlemleri ve birbirini izleyen sözcükler arasındaki anlam bilimsel çözümleme, söz dizimi analizi gibi metin düzeyinde işlemleri içermektedir.

Anlama ise ardışık iki işlem ile oluşmaktadır. Anamlama ve anlama. Anamlama, dil üreticisinin iletisini oluştururken gerçekleştirdiği işlemlerin bütünüdür. Kelimeleri cümlelerin ve metnin bağlamına göre seçme, anlamlı söz dizimi ve metin yapıları oluşturup alıcıya aktarma süreci anamlama olarak tanımlanır. Sürecin ikinci aşamasında alıcı, dil üreticisinden gelen anlamlı girdileri zihninde yer alan ön bilgileriyle bir bağlam içerisinde sentezleyerek özümsemektedir. Alıcının göndericiden gelen bir iletiye değer yükleyerek gerçekleştirdiği bu işleme anlama denir (Günay, 2004, s. 193-194).

Okumanın bilişsel süreçleri aynı zamanda okuyucuların arka plan bilgilerini bir metindeki bilgilerle bir araya getirerek o metni anlamak için kullandıkları adımları kapsamaktadır. Bu

süreçte bireyler okumaya ilişkin “şemalarını” organize ederler. Her okuyucu farklı şemalara (arka plan bilgilerine) sahiptir ve bu şemalar da genellikle okuyucuların kültürlerine özgüdür. Bu bakımdan okumada metin içeriklerinin ve metinlerdeki kültürel unsurların anlamlandırılması süreçlerini şema teorisi açısından ele almak gerekmektedir.

2.1.1.1. Okuduğunu Anlama ve Şema Teorisi

Şema, bilgiyi örgütlemek için yararlanılan çerçeve zihinsel unsurlardır. Dolayısıyla, bir olayı, bir durumu, bir kavramı ve bir yapıyı anlamaya elverişli şemayı belirlemek ve altyapıyı bu şemaya yerleştirmek gerekmektedir. Şema belirlenmeksizin yürütülen anlama süreci zor ve yavaş çalışan düzensiz öğrenme çabaları ortaya çıkaracaktır (Senemoğlu, 2001, s. 16).

Öğrenici zihinsel şemalarıyla okuma esnasında arka plan bilgisiyle yeni bilgileri arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenme ürünleri oluşturmaktadır. Bu hususta okuyucunun deneyimlerinden edindiği şemalarının yapısı ve bu şemaların gruplandırılması sonraki öğrenmelerini önemli düzeyde etkilemektedir. Önce edinilen şemaların doğruluğu ve yanlışlığı sonraki öğrenmeleri daha kolay ya da daha zor hale getirmektedir (Senemoğlu, 2001, s. 16).

Şema teorisi okuduğunu anlama işleminin, metinde açıkça belirtilmeyen unsurların tamamlanmasına odaklanmaktadır. Adams ve Collins (1977) okumanın kelimelerin kodunu çözme yeteneği değil, yazılı metinden hem açık hem de örtük anlam çıkarabilme yeteneği olduğunu ifade etmişlerdir. Onlara göre okuma; görsel, dilbilimsel ve kavramsal bilgi işleme sistemlerimizin karmaşık koordinasyonuna bağlıdır (s. 1).

Bu modelde metinsel özellikler şemayı etkinleştirir. Örneğin, okuyucu bir metinde arabalar, levhalar, yaya geçidi, karayolu ve sinyal gibi sözcüklerle karşılaşır, metinde trafik sözcüğü hiç kullanılsa bile trafik şemasını etkinleştirmektedir.

Şema teorisine göre, okuyucu farkında olsa da olmasa da, eski bilgisiyle yeni bilgisi etkileşime girerek anlama gerçekleşir. Bir metni anlamamanın ölçütü metin içindeki bir bilgi hakkında zihninde bir “oda” keşfetmek ya da yeni bilgiyi belleğe almak için var olan “odanın” yapısını değiştirmektir (Anderson & Pearson, 1984, s. 255).

Bartlett'e göre, şema terimi geçmiş tepkilerin veya geçmiş deneyimin aktif bir organizasyonudur. Bartlett burada “aktif” ifadesini özellikle vurgulamıştır. Çünkü ona göre hatırlama süreci sabit ve cansız değil dinamik ve yapıcı bir niteliğe sahiptir. Bellek, bilgiyi

hareketsiz bir şekilde saklamaktan daha çok tekrarlayıcı ve üretici bir işlevdedir (Bartlett, 1932, s. 201-204).

Okuma süreçlerinde şema teorisinin kavramlarından biri de çıkarımdır. Pearson ve Anderson okuduğunu anlamada en az dört çeşit çıkarım işlemi olduğundan bahsetmiştir. Birinci çıkarım, birçok şema arasından hangi şemanın devreye sokulacağına karar vermektir. Okumada bireylere metni anlamlandırma sürecinde hangi şemayı kullanacakları konusunda genellikle yönlendirme yapılmamaktadır. Metin işleme sürecinde sunulan ipuçları ile okuyucu metindeki olaylara ya da bilgilere en uygun şemayı seçer (Anderson & Pearson, 1984, s. 269). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak bir metnin içinde yüz metre koşu, uzun atlama, sııklı atlama, halter, futbol ve ülke isimleri bulunduğunda okuyucu o metni olimpiyat oyunları şemasıyla anlamlandırır. Yalnızca futbol ve ülke isimleri kavramlarına odaklanıp dünya kupası şemasını yürütmez.

Okumanın bilişsel süreçlerinde ortaya çıkan diğer bir çıkarım işlemi metindeki şemalarla ilgili diğer şemaların somutlaştırılmasıdır (Anderson & Pearson, 1984, s. 269). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrenci anlatıya dayalı bir metinde belirli davranış şemaları verilen karakterin kişilik özelliklerini somutlaştırır. Burada karakterin her davranış biçimi bir şemayı temsil ederken bu davranış biçimlerinin birleştirilip kişilik özelliği olarak belirtilmesi somutlaştırma işlemi olarak kabul edilebilir. Örneğin karakterin “alaycı bir şekilde gülmesi” bir şema iken bu şemanın karakterin benzer davranışlarıyla birleştirilip karaktere ait “kibirli” şeklinde bir kişilik özelliği oluşturmak somutlaştırma işlemidir.

Bir okuyucu, metinde doğrudan belirtilmeyen herhangi bir bilginin yokluğunda "varsayılan değerler atayarak" bir şemadaki belirli bir boşluğu doldurarak çıkarım işleminde bulunabilir (Anderson & Pearson, 1984, s. 269). Bu işleme, okuyucunun bir hikâyenin belirli bir bölümünü okuduktan sonra zihnindeki doğru şemalarla ilişkilendirip hikâyeyi devam ettirme çalışması örnek gösterilebilir. Bu çalışmaya Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin işleme süreçlerinde ve ölçme işlemlerinde sıklıkla rastlanmaktadır.

Anlama ile ilgili dördüncü çıkarım ise bilgi eksikliğine dayalı sonuç çıkarmadır. Bu şekilde bir çıkarım işleminde okuyucu metni tam anlamlandıramadığı için metinde keşfedemediği şemaları yanlış kabul etmekte ya da yok saymaktadır (Anderson & Pearson, 1984, s. 269).

Şema teorisinin okuma açısından önemli bir boyutu da “dikkat” tir. Kintsch ve Van Dijk (1978) okuyucuya göre önemli önermelerin, daha az önemli olanlara göre daha fazla işlem "döngüsü" boyunca çalışma belleğinde tutulduğunu ortaya koymuşlardır (s. 368). Ayrıca

okuyucunun okumadaki hedefleri, büyük ölçekteki dil aygıtlarının çalışmasını kontrol etmektedir. Ancak okuyucunun hedefleri belirsizse ve okuduğu metin bilinen bir şema içermiyorsa, okuyucular tarafından öngörülemeyen farklı şemalar oluşturulabilir. Anlam oluşturma sürecinde, metinler okuyucular arasında farklı şemalar oluşturulmasına izin vermeyecek şekilde kesin bir ana şema ve alt şemalar etrafında toplanmalıdır. Bir okuyucu metinleri var olan şemalarına uygun olarak işlerse, belirli iyi tanımlanmış yeni şemalar oluşturulur. Bu şemalar belirli bir kültürel grubun üyeleri tarafından paylaşılır ve bu sebeple anlama amaçları için son derece uygundur. Bu tür metinlerin bilinen örnekleri hikâyelerdir (Kintsch & Van Dijk, 1978, s. 373).

Kültür ve bilişsel süreçler birbirine bağlı unsurlardır. Bilişsel psikoloji bireylerin zihinlerine ve davranışlarına odaklanırken, bireylerin belirli topluluklara ait oldukları göz ardı edilmemelidir. Bu sebeple, bir bireyin bilişsel etkinliklerinin büyük bir kısmı, etkileşim halinde olduğu topluluğun insanlarına ve bu topluluğa ait kültürel unsurlara yöneliktir. Bireysel bilişsel etkinlik; konuşma ve yazma, yazılı metinleri anlamlandırma ve sosyal yaşamda kültürel etkileşim gibi biçimlerde kendini gösterir. Dolayısıyla bilişsel süreçler sosyalleşmenin ve kültürün oluşumundaki ana faktördür. Öte yandan bireyin etkileşime girdiği toplumda meydana gelen yaşantılar, bireyin bilişsel gelişimini ve davranışlarını etkiler. Kültür, etkileşime giren bireylerin bilişsel süreçleri yoluyla sürekli olarak değiştirilirken, bu etkileşime dâhil olan bireyler kültürü öğrenme ve kültürleşme süreci yoluyla özümser. Başka bir ifadeyle kültür, insanın bilişsel yeteneğinin ve süreçlerinin bir yansımasıdır.

Şema teorisi, kültür ve bilişsel yaklaşımlar arasında bir köprü görevine sahiptir. Şemanın oluşumu, kişinin ait olduğu kültürdeki fiziksel ve sosyal çevrelerle etkileşimleri içeren bilişsel etkinlikten kaynaklandığından, kültürün kendisi şemayla bağlantılıdır. Daha büyük bir ölçekte, bireysel şemanın üzerinde, sosyal veya kültürel düzeyde işleyen bir kültürel şemanın varlığından bahsetmek mümkündür. Okuma, şema teorisi bağlamında ele alındığında kültür, yazılı metinleri algılama ve anlamlandırma süreçlerinde etkin bir role sahiptir. Kültürün somut temsilleri, insan yaşamına yardımcı olan fiziksel nesneler veya araçlardır. Okuma bağlamında ise kültürel içerik barındıran metinler kültürün somut temsilini gerçekleştiren kültürel eserler olarak kabul edilir.

Kültürel eserin algılanması ve anlamlandırılması, biliş (düşünme) ve kültürel bilginin etkileşimi vasıtasıyla şemaların etkinleştirilmesini içerir. Kültürel eserlerin yorumlanması

ise okuyucunun analiz süreçlerine tabidir. Yorumlama süreci, kültürel eserle ilgili şemaları harekete geçiren kültürel bilgi biçimindeki ön bilgileri barındırmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde arka plandaki kültür bilgisi okuma sürecinde etkin bir rol oynamaktadır. Önceden edinilen kültürel bilgiler yabancı dil okuyucuların hatırlamasını ve anlamasını etkileyebilmektedir. Bu etkiler kültürlerarası ve diller arası etkilerdir. Bir okuyucu kendi kültürüne ilişkin bir unsurla yabancı dil okuma sürecinde karşılaştığında ya da kendi kültür yapısıyla hedef dilin kütür yapısını karşılaştırdığında daha fazla bilişsel işlem yürütecek, okuduğunu anlama sürecinde daha aktif bir şekilde var olacaktır. Aynı durum diller arası unsurların karşılaştırılması için de geçerlidir. Öğrenci, yabancı dil öğrenme sürecinde ana diline dair sözcük ve deyimlerle karşılaştıkça hedef dile dair ön bilgileri öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyecektir. Bu tür etkiler okuyucuların var olan dil ve kültür şemalarını yeni gelen bilgiye (dil yapısı veya kültürel unsur) aktarmaya çalışması sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Şema kültürel bilgi ile ilgilidir. İngilizce öğrenenlerin bir metni anlamaları, kendi kültürel temelli şemalarından etkilenebilir. Örneğin, bir metinde ağaca tırmanan çocuklardan bahsedilirken ağaca dair ayrıntılı bilgiler paylaşılmayabilir. Amerikalı okuyucular bunu bir akçaağaç veya karaağaç gibi aşına oldukları bir ağaç olarak yorumlama eğilimindeyken, Polinezyalı okuyucular bunu bir palmiye ağacı olarak yorumlayabilir. O zaman dallardan sallanan çocukların dünyasını anlamakta zorluk çekerler, çünkü bu onların "ağaç" şemasına uymaz (Burt, Peyton & Adams, 2003, s. 27-28).

Steffensen ve diğerleri (1979) kültürlerarası bilgi ve inançlardaki farklılıkların okuduğunu anlama üzerindeki etkisini ele aldıkları çalışmalarında Hintli ve Amerikan öğrencilere evlenme kültürüyle ilgili farklı metinler sunulmuştur. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde kendi kültürleriyle ilişki kurdukları metinleri diğer metinlerden daha hızlı okuduğu görülmüştür. Araştırmacılara göre öğrenciler etkileşim kurdukları tanıdık metinlerden edindikleri bilgileri daha kolay hatırlamakta ve hedef dile ait bu şekilde sunulan metinlerdeki kültürel unsurları daha ayrıntılı biçimde öğrenmektedirler (s. 1). Bu araştırma kültürel şemanın okuma metnindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır.

Pritchard (1990), kültürel şemaların okuyucuların kültürel olayları anlama düzeyini nasıl etkilediğine ilişkin benzer çıkarımlarda bulunmaktadır. Araştırmasında, Amerika ve Palau'daki yetkin okuyucular, ana dillerinde kültürel açıdan etkileşim kurdukları ve tanıdık olmadıkları metinleri okumuşlardır. Bu iki metin iki kültürden birinde tipik bir cenaze

törenindeki olayları ayrıntılarıyla anlatan bir kadından kız kardeşine bir mektup şeklindedir. Cenazeler her iki kültürde ortak olmakla birlikte, cenazede gerçekleşen olaylar farklılık göstermektedir. Katılımcılar, kültürel olarak etkileşim kurdukları metinlerden, tamamen yabancı oldukları metinlere göre önemli ölçüde daha fazla bilgiyi hatırlamışlardır. Bu bulgular, Steffensen ve diğerlerinin (1979) araştırmasını destekler niteliktedir. Özetle var olan kültürel şemalar kültürel unsurları içeren metinlerin anlaşılmasını anlamlı düzeyde etkilemektedir.

Farklı kültürlerin bulunduğu sınıf ortamlarında Türkçe öğretiminde kullanılacak metinlerin öğrencilerin var olan şemalarına göre seçilip desenlenmesi önem arz etmektedir. Örneğin “fedakârlık”, “sevgi”, “koruyuculuk”, “meraklanma davranışı”, “sabırlılık” gibi şemaların somutlaştırılmış bir şekli olan “anne” şeması çoğu farklı kültürde benzer alt şemalara sahiptir. Bu yüzden farklı kültürlerle ait ortak şemaların okuma eğitimi sürecindeki metinlerde kullanımı şema teorisine göre anlamayı daha verimli kılacaktır.

İyi düzeyde okuduğunu anlama, bütün dil öğrencileri için okumanın nihai amacıdır. Okuduğunu anlamanın doğru bir şekilde değerlendirilmesi ise bu hedefe ulaşıp ulaşılmadığını bilmek, destekleyici öğretim hizmetine ihtiyacı olan öğrencileri belirlemek ve gelecekteki eğitimin planlanmasını oluşturmak için gereklidir. Okuduğunu anlama becerisini ölçme ve değerlendirme sürecinde birçok test tekniğinden yararlanılmaktadır. Bu tekniklerinden bazıları çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testleri, var-yok testleri, eşleştirme soruları, sıralama soruları, kısa cevaplı (boşluk doldurmalı) testler, gerçek yaşam metinlerine dayalı testlerdir (Alderson, 2000, s. 202-266; Ülper, 2010, s. 120). Okuma becerisini ölçme ve değerlendirme sürecinde en sık kullanılan ölçme tekniklerinden biri çoktan seçmeli testlerdir. Çoktan seçmeli testlerin diğer soru tiplerine göre en büyük üstünlüklerinden biri güvenilirlik ve geçerlik gibi ölçütlerinin kontrol altına alınabilmesidir. Buna göre güvenilirlik ve geçerlilik açısından “standardize edilen” bir okuduğunu anlama başarı testinin bazı niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu niteliklerden ilki hassaslıktır. Test sorularının ölçülmek istenen özellikleri ölçecek kadar çok sayıda olması; test puanlamasının duyarlı bir şekilde yapılmasını ve soruların zorluk düzeylerinin dengeli bir şekilde dağılımını sağlayacaktır. Tekdüze zorluk düzeyindeki çoktan seçmeli bir test öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları ortaya çıkarmakta zayıf kalacaktır. İkinci nitelik ise bir testin geçerli olması, yani ölçmek istediği şeyi ölçmesidir. Geçerliliğin iki türü yapı geçerliliği ve kapsam geçerliliğidir. Bir diğer nitelik ise güvenilirliktir. Güvenirlik bir testin tesadüfi hatalardan arınmış olmasını temsil etmektedir. Bu ölçütlerin yanında dikkat

edilmesi gereken diğerk bir husus ise ölçülmek istenen özelliklerin doğru belirlenmesidir. Oakhill ve diğerklerine (2015) göre anlama testi ile değerklendirilen okuduğunu anlama ürünüdür. Bu noktada öğretim süreçleriyle okuduğunu anlama ürünüünün birbirinden ayrılması gerekmektedir. Örneğink, bir öğrenci özel bir metnin anlaşılmasıyla ilgili önemli bir geçmiş bilgisine sahip olabilir ve bu bilgiyi metne aktarmasıyla soruları daha kolay cevaplayabilir. Bu sebeple okuduğunu anlamanın değerklendirilmesinde bir çoktan seçmeli testin kapsam geçerliliğı bakımından yeterli kabul edilmesi için anlamanın farklı yönlerinin geniş bir ölçekte değerklendirilmesi beklenmektedir (Oakhill vd., 2015, s. 28-30).

Okumanın bilişsel ve anlama boyutu göz önünde bulundurulduğunda sistematik ve karmaşık bir süreç olduğu görülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında okumanın okuyucunun düşünmesini ve öğrenmesini etkileyen dönüştürücü bir deneyim olduğunu kabul etmek önemlidir. Okuma dil öğretiminin ve öğreniminin merkezinde yer alır. Türkçeyi yeni öğrenen bir bireyin metinden doğru anlamı çıkarması ve bu anlamı farklı durumlar için uygulaması dil becerileri bakımından oldukça önemlidir. Öğrenciler eğitim sistemi içinde ilerledikçe okuduğunu anlama becerileri daha önemli hale gelir. Öğreticiler ise farklı yaş gruplarındaki öğrencilerinden herhangi bir konu hakkında kitaplardan veya internetten araştırma yapmalarını bekler. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bütün bireylerin Türkçe dersinde ya da başka disiplinlerde ilgili bilgileri bulabilmeleri, güncel alanlarıyla daha az ilgili olan bilgileri filtreleyebilmeleri ve odaklanılacak uygun bilgileri seçebilmeleri için okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Okuma bilişsel olduğu kadar duyuşsal bileşenlere de sahip bir etkinliktir. Bireylerin duyuşsal özellikleri ve davranışları okumayı birçok açıdan olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemektedir.

2.1.2. Okumanın Duyuşsal Boyutu ve Motivasyon

Duyuşsal durumlar, insan davranışının hisler, duygular veya ruh halleriyle ilgili kısmını temsil eder. Duyuşsallık, günlük hayatta yaptığımız her şeyin merkezinde yer alır ve zihinsel-fiziksel süreçler arasında bir köprü görevindedir. Bu sebeple, duyuşsal yapıların gelişimi de öğrenmenin merkezinde yer almaktadır. Bireylerin bilişsel ve duyuşsal olarak gelişimini birbirinden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Bu bakımdan eğitim ve öğretim hizmetlerinin bilişsel hedeflerine duyuşsal boyuta biraz daha önem verilmesiyle kolaylıkla ulaşılabilir (Gömlüksiz & Kan, 2012, s. 1160). Dil öğretiminin duyuşsal boyutunda ilgi, tutum, kaygı ve motivasyon sıklıkla ele alınan kavramlardır. Okuma ilgisi bireylerin zorlamalara maruz kalmadan okumayı istedikleri konuları seçmeleri ve

genel bir çerçevede okumaya ilişkin yakınlık hissi anlamına gelmektedir (Balcı, 2013, s. 36). Okuma tutumu ise okumayı az ya da çok olası kılan duyguların eşlik ettiği bir zihin durumu olarak ifade edilmektedir (Smith, 2001, s. 215). McKenna, Kear ve Ellsworth’a göre (1995) okuma tutumlarında inanç faktörü de yer alır. Okumayı seven okuyucular, okumadan keyif almaktadır ve okumaya karşı tutumları olumludur. Tam tersi durumda, bir okuyucunun tutumu, okuma esnasında hüsrana uğradığında olumsuz hale gelecektir. Çünkü bu okuyucu okuma sürecinde olumsuz bir inanç ve kötü bir deneyime sahiptir (McKenna, Kear & Ellsworth, 1995, s. 938). Okuma kaygısı, fiziksel ve bilişsel tepkileri ve semptomları olan okuma eylemine yönelik spesifik, durumsal bir fobidir. Okuyucu duygular ve endişelerden bunalmaya başladıkça, basılı materyallerin kodunu çözme ve anlama göreviyle başa çıkmakta kullandığı bilişsel becerileri oldukça zayıflar. (Jalongo & Hirsh, 2010, s. 433). Pek çok öğrenci, olumsuz okuma deneyimleri yaşamış olmaları sebebiyle okuma eylemine karşı kaygı ve fobi geliştirir (Milosevic & McCabe, 2015, s. 69).

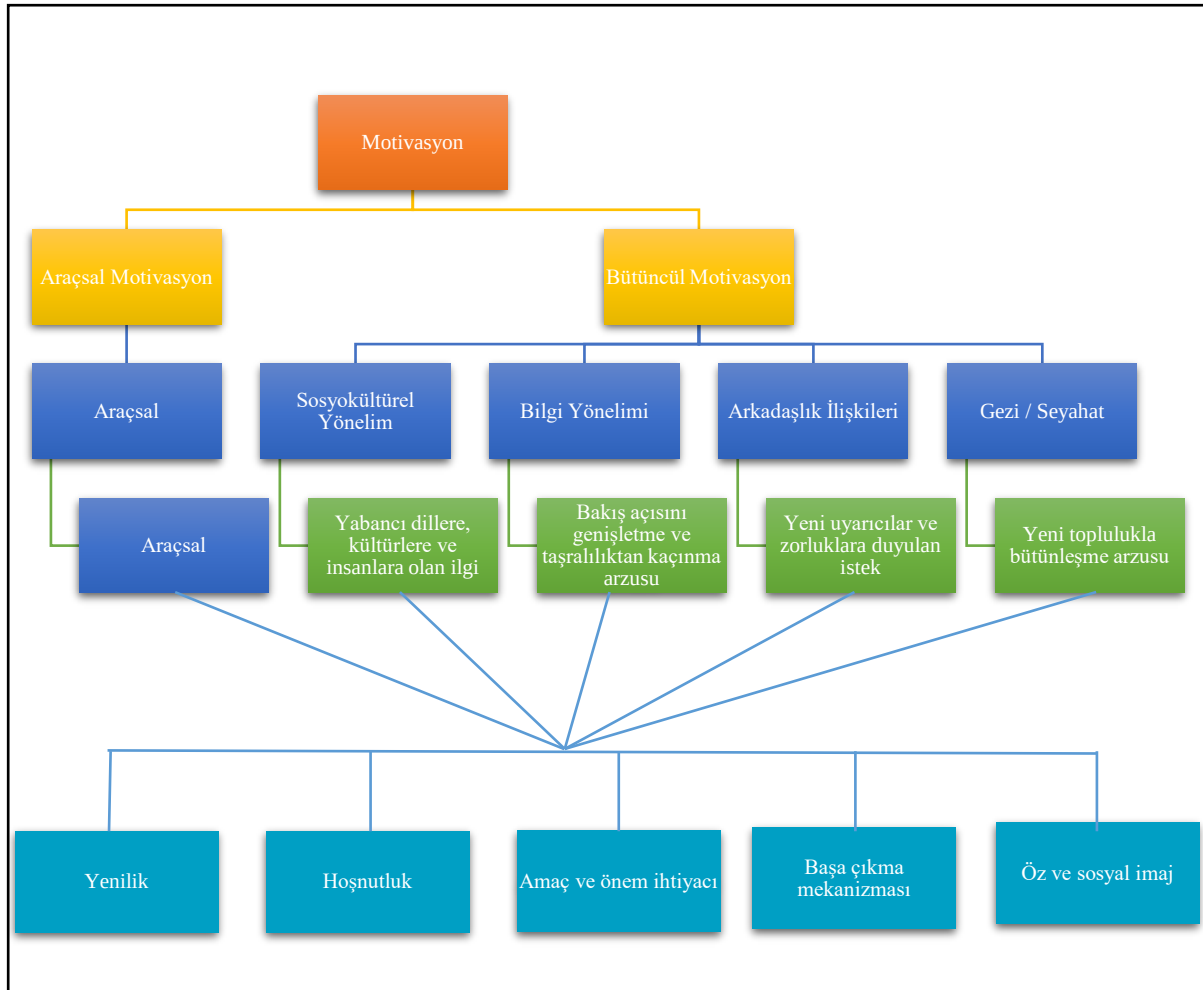
Okumanın duyuşsal boyutunun en kapsamlı kavramlarından biri okuma motivasyonudur. "Motivasyon" kelimesi Latince "hareket etmek" anlamına gelen "movere" kelimesinden türemiştir. Motivasyon insanı ilerleten, hareket etmesini sağlayan ve işlerini yapmasına yardımcı olan itici güç anlamına gelmektedir (Schunk, Meece & Pintrich, 2014, s. 4). İlgi, tutum, kaygı gibi psikolojik süreçlerde olduğu gibi motivasyon da yaşam boyunca gelişir, biyolojik ve çevresel faktörlerden etkilenir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisi bilişsel bir süreçten daha fazlasıdır. Duyuşsal unsurları oluşturan ilgi, tutum, kaygı, motivasyon kavramları okuma becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu sebeple araştırmacılar, öğreticiler ve öğrenci adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okumanın duyuşsal boyutlarını anlayıp okumanın duyuşsal yönünü destekleyici öğretim yöntemlerini ve materyallerini kullanmaları gerekmektedir.

2.1.2.1. Dil Öğretiminde Motivasyon Kavramı

Dil öğretiminde motivasyon kavramı öncelikle öğrenme başarısında yer alan bireysel bir fark değişkeni olarak karakterize edilmektedir. Horwitz (2000a) öğrencileri farklı bilişsel ve duyuşsal özelliklerine göre “iyi-kötü”, “zeki-tutuk”, “motive-motivasyonsuz” olarak sınıflandırırken öğrencilerin bireysel farklılıklarını “bütüncül veya araçsal olarak motive edilmiş”, “endişeli veya rahat”, “bağımsız veya duyarlı”, “işitsel veya görsel öğrenen” gibi yeni terimlerle nitelendirmektedir (s. 532). Dörnyei (2005) bireysel kimlik yapılarını, herkes

için geçerli olduğu varsayılan ve insanların belirli derecede farklılık gösterdiği kalıcı kişisel özelliklerin boyutları olarak tanımlar. Bireysel kimlik araştırması, insanların birbirlerinden veya toplumsal normlardan nasıl farklı oldukları üzerine odaklanmasına rağmen, bireylerin benzersiz özellikleriyle değil, belirli stereotiplerin ortak özellikleriyle ilgilenir (Dörnyei, 2005, s. 4). Şekil 3’te dil öğretiminde motivasyonun duyuşsal bileşenleri görülmektedir.



Şekil 3. Dil öğretiminde motivasyonun duyuşsal bileşenleri (Schumann, J. H. (1994). Where is cognition? Emotion and cognition in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(2), s. 235’ten uyarlanmıştır.)

Yabancı dil öğretiminde motivasyon kavramı 1970’lerin başlarında ortaya atılmıştır. Gardner ve Lambert (1972) yabancı dil öğretiminde motivasyon kavramının sosyo-psikolojik temellerini oluşturmuşlardır. Onlara göre ikinci bir dili başarılı bir şekilde öğrenen kişinin, başka bir kültürel grubun üyelerini karakterize eden çeşitli davranış yönlerini benimsemeye psikolojik olarak hazırlıklı olması gerekmektedir. Öğrencinin etnik merkezlik eğilimleri ve diğer grubun üyelerine karşı tutumları, yeni dili öğrenmede göreceli olarak ne kadar başarılı olacağını belirlemektedir. Öğrenmeye yönelik motivasyon,

özellikle yabancı kültürdeki ya da hedef kültürdeki insanlara yönelik tutum ve dil öğrenme görevi tarafından oluşturulmaktadır. Gardner ve Lambert yabancı dil öğretiminde motivasyonu iki boyutta ele almışlardır. Dil öğreniminin amaçları, dil başarısının daha faydacı değerini yansıtıyorsa “araçsal motivasyon” boyutunu; farklı kültür hakkında daha fazla bilgi edinme yönelimini yansıtıyorsa “bütünleştirici motivasyonu” temsil etmektedir. Çünkü farklı kültürlerdeki grup üyeleri açık fikirlilikle karşılıklı olarak bakış açılarını değiştirmektedirler (Gardner & Lambert, 1972, s. 3). Yabancı dil öğretiminde motivasyon kavramının toplumsal ve kültürel bakış açısına öncülük eden bu çalışmayı Clément, Gardner ve Smythe’in (1980) çalışması takip etmiştir. Sosyo-kültürel bağlamlara atıfta bulunan “bütünleştirici motivasyon”a ilişkin toplanan verilerin 1972’de ortaya atılan teori ile örtüştüğünü belirten araştırmacılar öte yandan motivasyonun kişisel yanına da atıfta bulunarak yabancı dil öğretiminde motivasyon kavramının ağırlıklı olarak İngilizce konuşulan ortamlardan öte çok kültürlü ortamlardaki sonuçlarının da değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Clément, Gardner & Smythe, 1980, s. 299-300). Aynı yıllarda kültürlerarası yaklaşım kavramının teorik açıdan benzer bakış açılarıyla geliştiğini ifade etmek gerekir. Gardner’ın dil öğretimine ilişkin teorisi de benzer şekilde bütünleştirici motivasyona odaklanmıştır. Gardner’a göre bütüncül bir şekilde motive olmuş bir birey, ikinci dili öğrenmeye motive, diğer dil topluluğuyla özdeşleşme arzusunda veya istekli, öğrenme durumunu olumlu bir şekilde değerlendirme eğiliminde olan kişidir (Gardner, 2001, s. 6). Ancak daha sonraki zamanlarda, Ushioda ve Dörnyei (2009), dünyanın dramatik bir şekilde değişmesi, dil ve sosyokültürel çeşitliliğin artması gerekçesiyle bütünleştirici motivasyon kavramının tek başına yeterli olmayacağını ortaya atmışlardır (Ushioda & Dörnyei, 2009, s. 3). Benzer şekilde, Yashima (2002) bütünleştirici motivasyon kavramını kültürlerarası ortaklarla etkileşime hazır olma durumu ve farklı kültürlerle karşı açıklık veya etnikmerkezci olmayan bir tutum olarak ifade etmiştir (Yashima, 2002, s. 57).

Bu süreçlerin sonunda, Gardner yabancı dil öğretiminde sosyo-psikolojik ve bütünleştirici motivasyon kavramlarını sosyo-eğitimsel model altında birleştirmiştir. Bu model öğrenme sürecinin dört farklı yönünü ortaya koymaktadır: sosyal çevre (kültürel ve eğitimsel geçmişler), bireysel farklılıklar (kimlik, zekâ, yetenek, motivasyon ve kaygı), dil edinim ve öğrenim bağlamları (resmi ve gayri resmi süreçler) ve çıktılar (dilbilimsel ve dilbilimsel olmayan öğrenmeler). Gardner yabancı dil gelişiminin dört aşamasını şu şekilde belirlemiştir: temel, pekiştirme, otomatik bilinçli ifade etme ve düşünme. Ona göre edinim, dili benliğin bir parçası yapmayı içerir (Gardner, 2010, s. 7).

Yabancı dil öğretiminde motivasyon kavramı sosyo-kültürel bağlamların yanı sıra bilişsel yaklaşım açısından da ele alınmıştır. Bütünleştirici ve sosyo-psikolojik motivasyon bağlamları bireyselliğe ve içe dönük süreçlere odaklanmazken 1990'ların başında ortaya çıkan bilişsel yaklaşım, yabancı dil öğretiminde motivasyon kavramını zihinsel çerçevede incelemiştir. Motivasyon kavramında bilişsel yaklaşımın gelişim döneminde öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme bağlamları, toplumdan ve sosyal bağlamdan daha önemli kabul edilmiştir. Ancak bu bakış açısının ortaya çıkış amacı sosyal ve psikolojik bulguları göz ardı etmekten öte hâlihazırdaki kavramları genişletmeye zihinsel süreçleri de dâhil etmeye yöneliktir (Guerrero, 2015, s. 98). Dörnyei (1994), sosyo-psikolojik bakış açısını temsil eden Gardner'ın ifade ettiği yabancı dil becerilerinin motivasyonla eş zamanlı geliştiği teorisine katılmakla birlikte bu teorinin bilişsel süreçlerle de desteklenmesi gerektiğini öne sürmektedir. Ona göre motivasyonun bir içgüdü, ihtiyaç, dürtü veya durumdan çok kişinin düşüncelerinin bir yansımasıdır. Bilişsel yaklaşımda kodlanmış ve bir inanca dönüştürülmüş bilgi motivasyonun ve davranışın kaynağıdır. Dörnyei çalışmasında motivasyonu üç bilişsel kavramla ilişkilendirmiştir: yükleme teorisi, öğrenilmiş çaresizlik ve öz-yeterlik. Bu üç teori de bireyin önceki yaşantılarından hareketle ne yapıp yapmayacağına dair kendi kendisini değerlendirmesiyle ilgilidir (s. 277). Dörnyei ayrıca öğrenme süreçlerinin özel motivasyon bileşenlerini de üç başlıkta toplamıştır:

1. *Derse Özgü Motivasyon Bileşenleri*: Müfredat, öğretim materyalleri, öğretim yöntemi, öğrenme görevleri.
2. *Öğreticiye Özgü Motivasyon Bileşenleri*: Öğreticinin kişiliği, öğretim stili, geri bildirim ve öğretici-öğrenci ilişkileri.
3. *Gruba Özgü Motivasyon Bileşenleri*: Öğrenme grubunun dinamikleri (Dörnyei, 1994, s. 277).

Motivasyonun bilişsel yaklaşım bağlamında ele alındığı bir diğer çerçeve, Ushioda'nın modelidir. Ushioda (1998) yabancı dil motivasyonunu kararlı bir yapı olarak değil, daha çok akış içinde olan bir yapı olarak görmektedir. Bu sebeple, motivasyonun zaman içinde nasıl değiştiğini açıklamak için nitel bir yaklaşım kullanır. O, İrlanda'da Fransızca öğrenenler üzerinde çalışarak, görüşmeler yoluyla öğrencilerin zaman içinde motivasyonlarının değişimlerini incelemiştir. Araştırmacı çalışmasında daha başarılı dil öğrenenlerinin olumlu bir inanç yapısını sürdürdüklerini, bu olumlu inanç yapısının öğrencilere öğrenme

sürecindeki olumsuz deneyimlerin üstesinden gelmede yardımcı olduğunu ortaya koymuştur (Ushioda, 1998, s. 85).

Gardner'ın sosyo-psikolojik motivasyon kuramına bilişsellik kavramını ekleyen kuramlardan biri Bandura tarafından ortaya atılan sosyal-bilişsel teoridir. Sosyal bilişsel modele göre insan öğrenmesi ve performansı, kişisel, davranışsal ve çevresel faktörler arasındaki karşılıklı etkileşimlerden kaynaklanmaktadır (Cook & Artino, 2016, s. 999). İnsanlar başkalarıyla etkileşime girerek bilgi, beceri, strateji, inanç, kural ve tutumları öğrenirler. Bireyler, gözlemlerini ve başkalarıyla olan etkileşimlerini ifade ederken, davranışların uygunluğunu, yararlılığını ve sonuçlarını da öğrenirler. Buna göre insanlar, yeteneklerinin ve eylemlerinin beklenen sonuçlarına dair inançlarına göre hareket eder (Schunk & Usher, 2019, s. 13). Sosyal bilişsel teoride, insan davranışı kapsamlı bir şekilde motive edilir ve sürekli kendini etkileme eyleminde atıfta bulunulur. Bandura'nın başlıca kendini etkileme mekanizmaları ise öz yeterlik ve öz düzenlemedir. Bandura'ya göre (1994) öz yeterlik, insanların kendi işleyişleri ve yaşamlarını etkileyen olayları kontrol edebilme yeteneklerine olan inançlarıyla ilgilidir. Kişisel yeterliliğe olan inançlar, bireylerin yaşam seçimlerini, motivasyon düzeyini, işlev kalitesini, zorluklara karşı dayanıklılığını, stres ve depresyona karşı savunmasızlığını etkiler. İnsanların etkililiklerine olan inançları dört ana etki kaynağı tarafından geliştirilir. Öz yeterlik, doğası ve kapsamı gereği yaşam boyu değişikliklere uğrar. Bandura'ya göre insanlar, başarılı olmak ve gereken çabayı sürdürmek için sağlam bir ısrarcılık duygusuna sahip olmalıdır (Bandura, 1994, s. 81).

İnsan motivasyonunda, çeşitli duyuşsal süreçlerinde ve davranışlarında öz denetim mekanizmaları önemli bir rol oynamaktadır. Bandura'ya (1991) göre öz düzenleme; kendini izleme, standart belirleme, değerlendirici yargı, öz değerlendirme ve duygusal öz tepki gibi bir dizi yardımcı bilişsel süreç aracılığıyla işleyen çok yönlü bir olgudur. Motivasyon ve eylemin bilişsel düzenlenmesi, basitçe geçmişe dönük olumsuz geribildirim sisteminden ziyade büyük ölçüde ileriye dönük geribildirim sistemine dayanır. Öngörme, derinlemesine düşünme, değerlendirme ve tepki verme için insan kapasitesi, davranışlarında bilişsel temelli güdüleyicilere önem verir (Bandura, 1991, s. 282).

Yabancı dil öğretiminde değişen yaklaşımlarla birlikte öz yeterlik kavramının önemi daha da artmıştır. Hsieh ve Schallert'in (2008) çalışmasında öğrencilerin sınav sonuçları hakkındaki inançlarının, bir yabancı dili başarılı bir şekilde öğrenme yeteneklerine ilişkin inançlarını yansıttığı gözlemlenmiştir. Bu sebeple, başarı ya da başarısızlığa ilişkin inançların ve beklentilerin, öğrencilerin yabancı dil öğrenmede öz yeterlikleri hakkında

inanç oluşturmasına yardımcı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Hsieh & Schallert, 2008, s. 529). Türkçenin yabancı dil olarak ğretiminde ise Bykikiz (2011) ğrencilerin yazma becerileri ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir (s. 147).

Avrupa Konseyi (2001) tarafından açıklanan Diller İçin Ortak Avrupa çerçevesinde “nasıl öğrenileceğini öğrenmek” ve “yaşam boyu öğrenme” gibi bazı terimlere vurgu yapılarak dil ğretimi alanında öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin önemi kabul edilmiştir (COE, 2001, s. 5, 134). z düzenlemeye dayalı yabancı dil öğrenme stratejileri, yabancı dil öğrenme sürecini yönetmeye ve kontrol etmeye yönelik kasıtlı, amaca yönelik girişimler olarak tanımlanır (Afflerbach vd., 2008, s. 368). Yabancı dil ğretiminde ise öz düzenleme becerileri gelişmiş bir ğrenci olmak için, öğrenciler kendi kendine çalışmanın nasıl yapılacağını bilmeli ve dil öğrenimine nasıl ve ne zaman vakit ayıracaklarını bilmelidirler. Bu sebeple, iyi bir dil ğreticisinin sorumluluklarından biri, kendi kendini düzenleyen öğrenmeyi teşvik etmektir (Reinders & White, 2011, s. 2).

Bilişsel yaklaşımda bütünleştiriciliği yeniden yorumlama girişimi, yabancı dilde “motivasyonel benlik sistemini” doğurmuştur. Dörnyei (2005) motivasyonel benlik sistemi terorisini aıkladırken “bütünleştirme” kavramını yeniden yorumlamıştır. Ona göre sosyo-psikolojik ve psikolojik teorilerin birleştiği motivasyonel benlik sisteminin üç ana boyutu şunlardır:

1. *İdeal Yabancı Dil Benliği*: Kişinin ideal benliğinin yabancı dile özgü yönüne atıfta bulunur. Olmak istediğimiz kişi bir yabancı dil konuşuyorsa bu dili öğrenmek güçlü bir motivasyon kaynağıdır.
2. *Olmadı Gereken Yabancı Dil Benliği*: Olası olumsuz sonuçlardan kaçınmak için kişinin sahip olması gerektiğine inandığı niteliklere (yani çeşitli görevler, yükümlülükler veya sorumluluklara) atıfta bulunur.
3. *Yabancı Dil ğrenme Deneyimi*: Anlık ğrenme ortamı ve deneyimi ile ilgili duruma özgü motivasyonlarla ilgilidir (Dörnyei, 2005, s. 105-106).

Yabancı dil ğretiminde motivasyon kavramının odak noktası günümüzde, önceki dönemlere göre değişiklikler göstermektedir. Araştırmacılar yabancı dil ğretim sürecinin dinamiklerine ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara yönelmişlerdir. Günümüzde bireylere diğer dil topluluklarıyla daha fazla etkileşim kurma ve farklı öğrenme kaynaklarına erişim fırsatı sunma eğilimi hakimdir. Bu fırsatların yabancı dile yönelik motivasyon üzerinde etkisi olabileceği düşünülmektedir. Yabancı dil ğretiminde motivasyonunun

ikiden fazla değişkenin sonucu olduğunu anlama ihtiyaçı da son yıllarda önem kazanmıştır. Son yıllarda teorik çalışmalardan ziyade uygulamalara dönük genellenebilir motivasyon araştırmalara ihtiyaç artmıştır (King, 2015, s. 1). King'in (2015) genel çerçevesini ifade ettiği motivasyon yaklaşımı Dörnyei ve diğerleri (2015) tarafından "dinamik sistem teorisi" ile ele alınmaktadır. Araştırmacılar dinamik sistem teorisi ile ilgili uygulamalı yürüttükleri çalışmada yabancı dilde motivasyonun öğretim sürecinde bazı zamanlarda artıp bazı zamanlarda da oldukça düştüğünü gözlemlemişlerdir. Bu sebeple yabancı dil öğretiminde motivasyonu sürekli artan veya sürekli azalan doğrusal bir modelden süreç içindeki değişkenliğe vurgu yapan karmaşık bir dinamik modele taşımışlardır (s. 421). Waninge (2015) ise sınıflarda motivasyon dalgalanmasının ne zaman durduğunu ve bu nispeten istikrarlı durumların dil öğrenme deneyimiyle nasıl bağlantılı olduğunu açıklamışlardır. Waninge ilgi, sıkılma, dikkat ve kaygı faktörlerinin yabancı dil öğrenme motivasyonunu etkilediği sonucuna ulaşmıştır (s. 211).

Özetlemek gerekirse yabancı dil öğretiminde motivasyon kavramının son 40 yılda farklı aşamalardan geçtiği görölmektedir. Gardner'ın teorileri, yabancı dilde motivasyonunu anlamak için bir başlangıç noktası niteliğindedir. Bu noktadan günümüze kadar farklı dönemlerde, ilgili teoriler belirli öğrenme bağlamlarına göre yeniden formüle edilmiş, bazı yaklaşımlar ise eleştirilerek bir evrim sürecinden geçmiştir. Günümüzde yabancı dilde motivasyon kavramı öğretim sürecindeki karmaşıklık durumuna odaklanmaktadır. Bu durum motivasyonun oluşmasında aile, çevre, kültür grupları, öğretici, metin türü gibi ikiden fazla değişkenin dahil olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde motivasyonun tek bir değişken yerine farklı değişkenlerle birlikte ele alınması gereklidir. Çalışmalar ışığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde motivasyonun geliştirilmesi için uygulamalı araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görölmektedir.

2.1.2.2. Motivasyon Türleri

Yabancı dil öğrenme motivasyonu üzerine pek çok araştırma, çeşitli teorik yaklaşımlara ve geleneklere dayalı olarak yürütölmüştür. Gardner tarafından sosyal psikolojiye dayandırılan motivasyon kavramı, 1990'lerden itibaren içe dönük bilişsel motivasyon yaklaşımıyla birlikte ele alınmaya devam etmektedir. Bu kuramlardan birisi Deci ve Ryan (1985) tarafından ortaya atılan öz belirleme kuramıdır (s. 132). Kuram, bir eyleme yol açan farklı sebeplere veya hedeflere dayalı olarak çeşitli motivasyon türleri arasında ayrım yapar. Bu

motivasyon türleri içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluktur (Ryan & Deci, 2000, s. 55).

İçsel motivasyon, insanların ilginç bulduğu ve bunun karşılığında gelişimi teşvik eden görevlere etkin katılımı olarak adlandırılabilir. İlgi, içsel motivasyonun temel unsurudur. Sınıf ortamı temel psikolojik ihtiyaçları desteklese bile, öğrenciler etkinliklerle ilgilenmezlerse içsel olarak motive olmayacakları kabul edilmelidir (Deci & Ryan, 2000, s. 233). İçsel olarak motive olmuş kişiler, gönüllü olarak yapmayı seçtikleri için etkinlikleri mevcut yetkinliklerine bir meydan okumayı temsil ettiği ve yaratıcı yeteneklerini kullanmalarını gerektirdiği için bir faaliyet şeklinde değerlendirirler. Bu tür bir motivasyonun, etkinliği yapma sebebinin yalnızca bireyin görevi yerine getirirkenki olumlu duygularıyla bağlantılı olması anlamında kendi kendine belirlendiği düşünülmektedir (Noels, Clement & Pelletier, 1999, s. 24). Harmer (2001) içsel motivasyonun, bir kişinin öğrenme sürecinin kendisinden zevk alarak ya da kendini daha iyi hissettirme arzusuyla motive edilebildiği içten gelen bir şey olduğuna işaret eder (s. 51).

Öz belirleme teorisine dayalı yabancı dil öğrenmede üç tür içsel motivasyon vardır: İçsel bilgi, içsel başarı ve içsel uyarım. İçsel bilgi, bilgiyi geliştirmekten ve kişinin bir konu alanı hakkındaki merakını tatmin etmekten kaynaklanan haz veya tatmin duygularına atıfta bulunur (Noels, 2001, s. 45). Örneğin, hedef dile ait kültürün incelenmesi, öğrencilerin merakını ve dili öğrenilen ülke ve insanlarına olan ilgisini artırabilir. Öğretici dilin kültürel yönü hakkında bilgi verdiğinde, öğrencilerin dil öğrenmeye olan ilgisi ve merakı gelişebilir. İçsel başarı, kendini aşmak ve zor bir görevde ustalaşmakla ilişkilendirilen zevkli hislerle ilişkilidir (Noels, 2001, s. 45). Örneğin, zor bir dil bilgisi yapısında ustalaşmak bir öğrenciyi iletişimsel yeterliliğini daha fazla geliştirmeye güdülemektedir. İçsel uyarım ise hedef dilde ana dil yetkinliğini ifade eden iki dilli olmak heyecanı ile ilgili basit zevki ifade eden bir içsel motivasyon türüdür (Noels, 2001, s. 45). Öğrencinin hedef dili o dilin yerli konuşucuları gibi konuşmasına dönük içsel motivasyonu bu kavram için örneklendirilebilir.

Dışsal motivasyon ise, öğretim süreçleriyle bağlantılı olmayan sebeplerden dolayı derslere katılma eğilimidir. Bu sebepler, sınavda başarılı olmak veya iyi bir not almak gibi ödül veya ceza beklentisi olabilir (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006, s. 21). Dışsal motivasyonlara sahip olan bireyler davranışsal etkinliği hedefe ulaşmak için bir araç olarak görmektedir. Bu etkinliğe katılım bir ödül, öğreticiye duyulan hayranlık veya cezadan kaçınma (önleme) gibi güdülerden ya da sonuçlardan kaynaklanmaktadır (Schunk, Meece & Pintrich, 2014, s. 276). Türkçe hazırlık sınıfında okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin farklı ülkelerden gelen

arkadaşlarıyla hoş vakit geçirmek ya da devam zorunluluğu sebebiyle derslere katılım güdülerini dışsal motivasyonlarını temsil etmektedir.

İçsel ve dışsal motivasyonun yanı sıra, Deci ve Ryan (2008) insan davranışını tam olarak anlamak için üçüncü bir motivasyon kavramı olan motivasyonsuzluğu belirtmişlerdir. Motivasyonsuzlukta, bir kişinin davranışında kasıtlılık ve kişisel nedensellik duygusu eksiktir. Bu isteksizlik duygusu, yapılan etkinliğe değer vermemek, onu yapmaya yetkin hissetmemek veya istenen sonucu vereceğine inanmamaktan kaynaklanır (Deci & Ryan, 2008, s. 182).

Sonuç olarak, içsel motivasyonla Türkçeyi öğrenen bir öğrenci, yalnızca zevk veya eğlence sebebiyle bir görevi yerine getirmeye veya bir sınıf etkinliğine katılmaya teşvik edilirken, dışsal motivasyonla Türkçeyi öğrenen bir birey kur başarısını elde etmek, arkadaşlarından daha iyi puanlar almak ya da öğretici takdirini kazanmak için öğrenme görevini yapmaya veya derse katılmaya güdülenmiştir. Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde içsel motivasyonun dışsal motivasyondan daha kalıcı öğrenmeler ve edinimler oluşturacağı söylenebilir. Bununla birlikte, Türkçe hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin çoğunun dışsal motivasyonlarla güdülendiği kabul edilmelidir. Bu bakımdan her iki motivasyon türü de dil öğretimi açısından önem arz etmekle birlikte dil öğretim hizmetinin daha verimli bir şekilde gerçekleşmesi için yürütülen faaliyetlerin dışsal motivasyonu içsel motivasyona doğru dönüştürücü nitelikte olması gerekmektedir.

2.1.2.3. Okuma ve Motivasyon İlişkisi

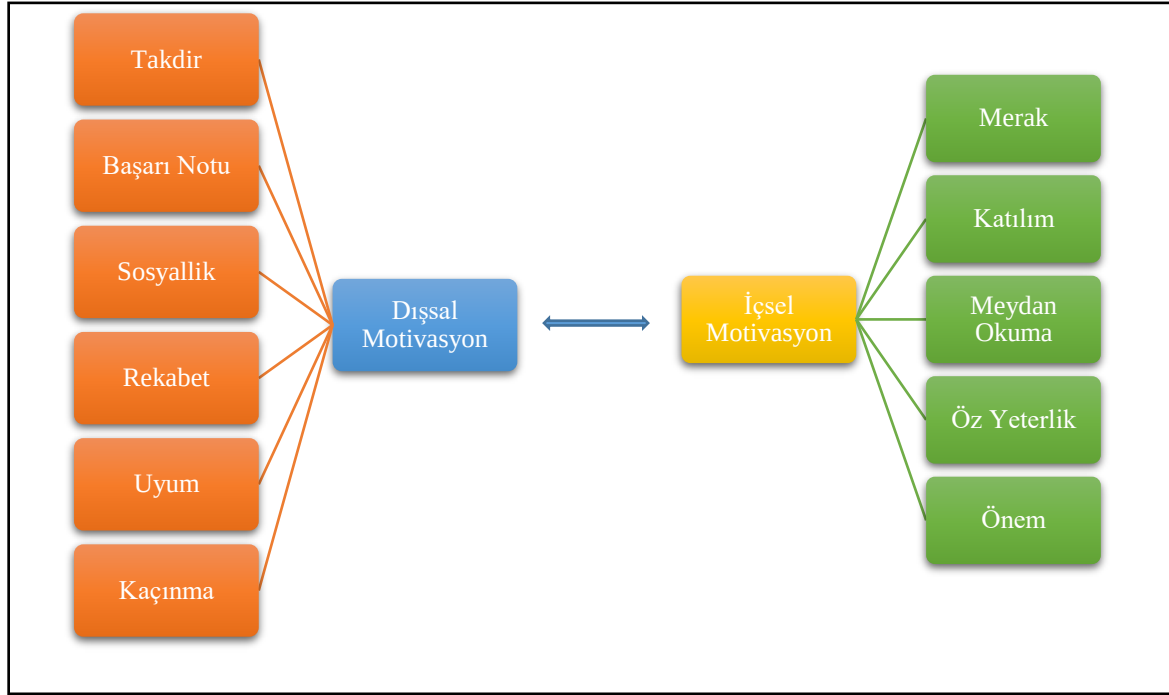
Okuma becerilerinin kazandırılması daha çok anlamlandırma becerilerinin geliştirilmesi olarak ele alınmakla birlikte okumanın duyuşsal boyutunun bilişsel boyutuyla birlikte geliştirilmesi bir gerekliliktir. Okumanın duyuşsal boyutlarından biri olan motivasyonun geliştirilmesi etkili bir okuma eğitimi sürecinin bileşenlerindendir. Okuma motivasyonu, bireyin okumanın konuları, süreçleri ve sonuçlarıyla ilgili kişisel hedefleri, değerleri ve inançları olarak tanımlanmaktadır (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 405).

Okuma motivasyonu, birden çok boyuttan oluşan karmaşık bir yapıdır. Genel motivasyon teorileri ile okuma motivasyonuna yönelik çalışmaları birleştiren Wigfield ve Guthrie (1997) ile Baker ve Wigfield (1999), okuma etkinliğine katılımı ilgili yapıları belirleyip üç ana faktöre ayrılmış 11 farklı alt boyuttan oluşan bir okuma motivasyonu çerçevesini kavramsallaştırmışlardır (Baker & Wigfield, 1999, s. 462; Wigfield & Guthrie, 1997, s. 425).

Birinci faktörde yer alan kavramlar öz yeterlik, meydan okuma ve kaçınmadır. Öz yeterlik, okuma etkinliğinde başarılı olmaya ilişkin inanç duygusudur. Okumada meydan okuma davranışı, zor okuma materyallerini denemeye isteklilik, okunanlardan karmaşık fikirleri özümsemeye ilişkin memnuniyeti temsil eder. Kaçınma ise okuma etkinliklerinden kaçınma arzusunu ifade eder. Okuyucuların yeterlilik duygusu yoksa öğrencilerin zorlayıcı okuma etkinliklerinden kaçınmaları muhtemeldir (Wigfield & Guthrie, 1997, s. 421-423). İkinci faktörde bulunan boyutlar merak, katılım, takdir, başarı notu, rekabet ve önemdir. Okuma merakı, ilgi duyulan belirli bir konu hakkında okuma arzusu olarak tanımlanır. Okumaya katılım, belirli türlerdeki edebi veya bilgilendirici metinleri okumaktan alınan zevki kapsamaktadır. Takdir, okuma başarısı için somut bir takdir elde etmenin memnuniyetine dönüktür. Okumadaki başarının somut bir şekilde tanımlaması olan başarı notu için okuma, öğretici tarafından olumlu bir şekilde değerlendirilme arzusunu ifade ederken rekabet, okumada diğer bireylerden daha iyi performans gösterme isteğini temsil etmektedir (Baker & Wigfield, 1999, s. 455). Önem ise okuyucuların bireysel farklılıklarına göre okuma etkinliğine yükledikleri bir motivasyon unsurudur (Wigfield & Eccles, 1992, s. 23).

Okuma motivasyonun üçüncü boyutunda kişiler arasındaki ilişkilere dayalı bileşenlerini sosyallik ve uyum boyutları oluşturmaktadır. Sosyal okuma, okumadan kazanılan anlamların ya da başarıların arkadaşlar ve aile ile paylaşılması sürecine atıfta bulunmaktadır. Uyum ise başkalarından kaynaklı gereksinimlere veya beklentilere göre okuma boyutudur (Wigfield, 1997, s. 23).

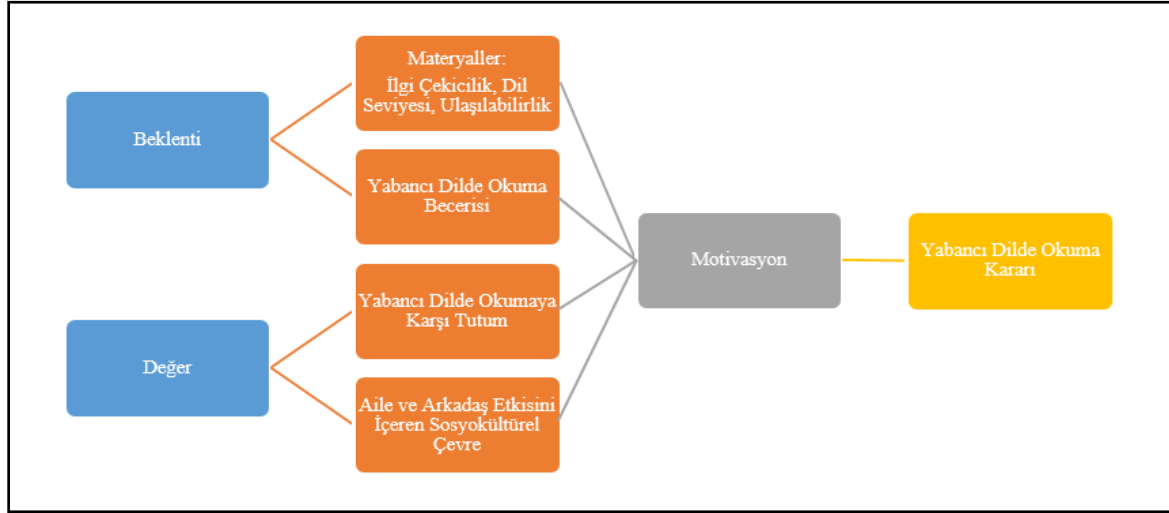
Okuma motivasyonuna ait bu alt boyutların her biri motivasyon türlerinden içsel motivasyon ve dışsal motivasyonla ilgilidir. Wang ve Guthrie (2004); merak, katılım, meydan okuma boyutlarını içsel motivasyon kapsamında ele almış; takdir, başarı notu, sosyallik, rekabet ve uyum boyutlarını dışsal motivasyon kavramları olarak ortaya koymuştur (s. 166). Wigfield ve Guthrie (1997) okuma öz yeterliliğini içsel motivasyon kapsamında değerlendirmektedir (s. 426). Wigfield ve Eccles'in (1992) önem kavramı bireysel farklılıklara dayandığı ve yaşla değişen bir niteliğe sahip olduğu için içsel motivasyon olarak değerlendirilebilir (s. 23). Hidi'ye (2000) göre dışsal davranış düzenlemesi sosyal talepler ve ödüller tarafından kontrol edilir. Öğrenciler cezadan kaçınmak veya öğretmenlerin veya ebeveynlerin beklentilerini karşılamak istediklerinde, dışsal olarak motive olurlar, çünkü okuma istekleri dışarıdan kontrol edilir (s. 331). Bu bakımdan okuma motivasyonunun kaçınma boyutu dışsal motivasyon bileşenlerinden biri olarak kabul edilebilir. Okuma motivasyonunun içsel ve dışsal bileşenleri Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Okuma motivasyonunun içsel ve dışsal bileşenleri

Okumanın içsel ve dışsal motivasyonuna ait bu ayrım ve bu ayrıma ait alt boyutlar düşünüldüğünde bireyleri, genellikle dışsal motivasyonlarının okumaya yönlendirdiği söylenebilir. Okuyucu motivasyonu, okuma sonunda ortaya çıkan sonuçla ilişkilidir. Dolayısıyla dışsal olarak motive olmuş öğrenciler yüzey seviyesinde okumaktadırlar. Gambrell (2011) içsel motivasyona sahip öğrencilerin çeşitli kişisel hedefler için okuyan, okuma davranışlarında stratejik, metinden yeni anlamlar oluşturmada bilgi sahibi ve metnin okunması hakkında sosyal olarak etkileşimli olduklarını belirtmiştir. Dolayısıyla, okuma müfredatında içsel motivasyonu teşvik etmeye yüksek bir öncelik verilmelidir (s. 173). Derin yapıda okuyan bireyler ana fikirden ziyade metinle ilgili gerçeklere ve ayrıntılara, metnin neyle ilgili olduğuna dikkat ederek metindeki fikirlerin birbiriyle nasıl ilişkili olduğuyla, metnin diğer metinlerle ilişkisiyle veya metnin arka planındaki dünyayla ilgilenirler. Onların içsel motivasyonlarından beslenen okuma becerileri hatırlama ve tekrar etme becerilerinden çok daha fazladır. Yani daha ileri düzeydeki okuma etkinliklerini bilinçli bir şekilde kontrol ederek amaçlarına dönük verimli bir okuma gerçekleştirirler.

Yabancı dilde okuma motivasyonunu sosyokültürel açıdan ele alınış biçimlerinden biri Day ve Bamford'un beklenti-değer modelidir. Model, dört ana bileşenden oluşur: materyaller, yabancı dilde okuma yeteneği, yabancı dilde okumaya yönelik tutumlar ve sosyokültürel çevre. Materyaller ve okuma yeteneği, başarılı bir okumanın beklenti bileşeniyle, tutumlar ve sosyokültürel çevre ise değer bileşeniyle ilgilidir (Day & Bamford, 1998, 28-30).



Şekil 5. Yabancı dilde okuma kararını motive eden ana değişkenlerin modeli (Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University. s. 28'den uyarlanmıştır.)

Day ve Bamford'a (2002) göre, yabancı dil okuyucularını motive eden okuma materyallerinin ilginç, kolay erişilebilir ve anlaşılması kolay (öğrencilerin yabancı dilde okuma yeterliliği dahilinde) olması gerekir. Dolayısıyla ilgi çekici metinlerin yokluğunda dil öğrenmeye ilişkin beklentilerin çok azı gerçekleşebilir (Day & Bamford, 2002, s. 136). Bu modelden hareketle öğrencilerin hoşuna gidecek metinlerin esnek bir okuma yaklaşımını da teşvik edeceği söylenebilir. Yani okuma motivasyonunun gelişiminde metinler öğrencileri okumaya teşvik edecek olumlu bir uyarıcı rolündedir.

Okuma motivasyonunun gelişimi ile okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi arasında anlamlı pozitif bir ilişkiden bahsetmek gerekir. Okuduğunu anlama becerisi geliştikçe okuma motivasyonunun gelişmesi, okuma motivasyonu geliştikçe okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi mümkündür. Guthrie ve diğerleri (2004) tarafından yapılan çalışma bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırmacılar uyguladıkları çoklu testler sonucunda içsel motivasyon ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Bu çalışmanın önemli sonuçlarından biri de okuma motivasyonunun öğretim yoluyla artırılabilir olduğudur (Guthrie vd., 2004, s. 416).

Guthrie ve Humenick (2004) tarafından yapılan bir diğer çalışma ise motivasyonun okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin bir meta analizini içermektedir. Araştırmacılar içerik-öğrenme hedeflerinin, ilgi çekici metinlerin ve sosyal iş birliğinin motivasyona etkisini ele almışlardır. Çalışmada içerik temelli okuma eğitiminin okuma motivasyonuna olumlu etki ettiği tespit edilmiştir. Araştırmada ilgi çekici metinler kullanılması okuma

başarısında ve okuma motivasyonunda büyük etki yaratmıştır. Ayrıca sosyal iş birliğinin de okuma başarısı ve okuma motivasyonuna etkisi tespit edilmiştir (s. 352). Benzer şekilde Guthrie ve diğerleri (2006; 2007), okuma etkinliklerine katılımın okuma motivasyonunu ve okuduğunu anlamayı geliştirdiğini ortaya koymuşlardır (Guthrie vd., 2006, s. 246; Guthrie, McRae & Klauda, 2007, s. 247). Okuma becerisinin geliştirilmesinde strateji kullanımı da anlamlandırmanın oluşturulmasında önemli rol oynamaktadır. Paris, Wasik ve Turner'a göre (1996) okuduğunu anlamlandırma süreçlerinde önemli rol oynayan strateji kullanımı ile okumadan alınan zevk, okuma motivasyonuna ilişkin öz yeterlik, kaçınma kavramları arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır (Paris, Wasik & Turner, 1996, s. 624).

Okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması sürecinde okuma motivasyonunu etkileyen faktörlerin başında sınıf ortamı, öğretici ve metinler gelir. Öğrencilerin farklı sınıf düzeylerinde farklı motivasyonlara ve motivasyon kaynaklarına sahip oldukları düşünüldüğünde sınıf ortamının okuma motivasyonu ile ilişkisi son derece önemlidir. Pressley ve Roehrig (1995) motivasyon düşüklüğünün genel olarak öğrencilerdeki bazı doğal eksikliklerden ziyade okulların yapısal başarısızlıklarından kaynaklandığının fark edilmesine rağmen, düşük motivasyon gerekçelerinin öğrenciye atfedildiğini belirtmektedir (s. 352-353). Sınıf, öğrencinin sosyalleştiği ve metinleri anlamlandırmayı iş birliği içerisinde gerçekleştirdiği bir ortam olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma eğitimi açısından sınıftaki sosyal etkileşimin içeriğe olan motivasyonu artıracağına inanılmaktadır (Hootstein, 1994, s. 216). Öğrencilerin okuma ve öğrenmeye yönelik içsel motivasyonları, sınıftaki sosyal destek duygularıyla yakından bağlantılıdır. Wentzel'e göre (1997) öğrencilerin şefkatli bir öğreticisi ve sınıfa ait olma duygusu olduğunda, okuma için motive olmaları oldukça muhtemeldir (s. 411). Oldfather ve Dahl (1994) ise sınıftaki sosyal yapı içinde tanındığını, kabul edildiğini ve onaylandığını hisseden öğrencilerin okumaya, yazmaya ve konuşmaya motive olduklarını vurgulamaktadır (s. 154). Sınıf ortamındaki sosyal yapının okuma metinlerine motive olmasına rehberlik eden faktör öğreticidir. İlgili öğretici, öğrencilerin motivasyon kaynaklarını bilir, her öğrencinin öğrenmesine önem verir ve öğrenciler için gerçekçi ama olumlu hedefler belirler. Skinner ve Belmont (1993) öğretmenlerin öğrencilerle birlikte öğrenme süreçlerinde etkin rol aldıklarında, onların özerkliklerini desteklediklerinde ve ilerlemelerine ilgi duyduklarında öğrencilerde olumlu duygularla birlikte öğrenmenin hızlandığını ifade etmektedir. Buna ek olarak öğretici katılımının öğrenci katılımını etkilediği kadar öğrenci katılımının da öğretici katılımını etkilediğini vurgulamaktadırlar (s.

579). Sezer (2018) ise olumsuz öğretici davranışlarının öğrencilerin motivasyonunu azalttığını belirtir (s. 540).

Öğrencilerin okumaya motive olmasını etkileyen en önemli faktörlerden biri metinlerdir. Birçok öğretici, ebeveyn ve yönetici, öğrencilerin okumaya motive olmalarını bekler. Bu yüzden öğrencileri zevkli veya ilgi çekici buldukları metinlerle teşvik etmeye çalışırlar. Burada ilgi çekici metinler ifadesi, okuyucunun ilgi alanı ve bilişsel yeterliliklerine uygun içerikleri kapsamaktadır. Bir kitap okuyucu açısından kişisel olarak önemliyse ve anlaşılması kolaysa, muhtemelen ilgi çekici olarak değerlendirilir (Schraw, Bruning & Svoboda, 1995, s. 12-13). Sınıf ortamında öğrencileri okumaya motive edecek metin unsurları ders kitaplarındaki metinler ve öğreticilerin ek materyal olarak sunduğu metinlerdir. Ayrıca sınıf ve okul kütüphaneleri de öğrencilere farklı türlerde zengin okuma içerikleri sunmaktadır. Sınıf ve okul kütüphanelerinin bulunmadığı durumlarda ise öğrenciler okul dışı ortamlarda ilgilerini çekecek metinlere ulaşmak durumundadırlar. Günümüzde basılı ve dijital metinlerin sınırsız sayıda olduğu düşünüldüğünde öğrencinin hoşlanacağı metinlere ulaşması kolay gibi görünmektedir. Ancak öğrenci öğrenim ortamının dışına çıktığında algısı, dikkati ve ilgisi başka bağlamlara yönelme eğilimindedir. Bu bakımdan gerek sınıf ve ders içinde gerekse okul içindeki ders dışı okuma ortamlarında (kütüphane, çalışma salonu, dinlenme alanları vb.) öğrencinin ilgisini çeken metinlere ulaşmasında yapılacak rehberlik okuma motivasyonu açısından önem arz etmektedir.

2.1.2.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Okuma Motivasyonu

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde öğrenciler ve öğreticiler çoğunlukla okuduğunu anlama becerilerine odaklanmaktadır. Bunun sebebi anlamanın okumanın temel hedeflerinden olması ve öğrencinin okuma başarısının bilişsel becerilere odaklanmasıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerilerinin doğasını ve gelişimlerini tanımlama çabalarının çoğunun, okumanın bilişsel yönlerine -bir bireyin akıcı okumayı gerçekleştirdiği mekanizmalara- odaklandığı söylenebilir. Bu sebeple okumanın anlamlandırma ile ilgili yönlerinde çok ilerleme sağlanmıştır ve bu yönler dikkate alınmadan okuma gelişimi tartışılmaz. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çeşitli milletlere mensup öğrencilerin Türkçe okuma becerilerinde önemli farklılıklar vardır ve bu farklılıkların tamamı, yalnızca bilişsel yeteneklere ve onların gelişimine bağlı değildir. Bu farklılık bireylerin farklı eğitim düzeylerine, hedeflere, beklentilere ve desteklere sahip bir aile birimi içinde; farklı hedeflere, kaynaklara ve fırsatlara sahip okul ortamlarında; farklı öğretici,

akran ve etkileşim özelliklerine sahip sınıf ortamlarında okumayı öğrenmeleriyle de ilişkilidir.

Ayrıca öğrencilerin Türkçe okumayı öğrendikleri ortamlarda politik, dini, etnik, ekonomik, sosyal ve kültürel bağlamlardan da etkilenmelerinin okuma motivasyonlarıyla doğrudan bağlantısı vardır. Kuşkusuz, popüler kültürün de okumayı öğrenen farklı yaş grupları üzerinde derin etkileri ve yansımaları bulunmaktadır. Okumanın gayriresmi boyutunu da göz ardı etmemek gerekir. Bu değişkenlerin, yabancı dilde okuma sürecinde farklı kültürlerdeki öğrencilerin yabancı dil ve ikinci dil gelişimlerini etkilemesi doğaldır.

Türkiye ve Türkiye dışındaki dil öğretim ortamlarında Türkçe öğrenenler bireysel özelliklerinden ötürü okumaya karşı farklı düzeylerde motive olmaktadır ve bu motivasyon düzeyleri okumaya dair hissettiklerinden dolayı değişime uğramaktadır. Okumaya karşı motivasyonsuzluk diğer dil becerilerini, Türkçeye karşı yaklaşımı ve günlük yaşamdaki durumlara karşı genellemeleri olumsuz etkileyebilir. Dolayısıyla okuma motivasyonu, Türkçe öğrenme düzeyinin şekillenmesinde oldukça belirleyici bir faktördür.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma motivasyonu kaynakları farklılık göstermektedir. Birçok öğrenci sadece ders kitaplarındaki ya da ödevlerindeki metinleri anlama seviyelerini gerçekleştirmeye odaklanarak okumaktadır. Bu şekilde motive olan öğrenciler kur sınavları öncesinde sınavlardaki metinleri doğru anlayıp iyi puanlar almak için okuma eğilimindedirler. Okuma becerisinin zayıf olduğunun farkında olan öğrenciler ders dışı zamanlarda okuma çalışmalarına ağırlık vermektedirler. Bunun içsel ve dışsal motivasyona dönük iki sebebi vardır: Okuma yeteneklerinin farkında olup bu yetenekleri geliştirmeye çalışmak, okuma sınavında iyi puanlar alıp başarılı olmak. İçsel motivasyona sahip olan bireyler okuma etkinliğinin kendisine karşı olumlu tutum besledikleri için Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken okuma etkinlikleriyle daha çok ilgilenirler. Bu öğrenciler, okuma yeteneklerini yazılı ürünlerin anlamlandırılmasında verimli bir şekilde kullanırken yazmaya karşı motivasyonlarının düşük olması gerekçesiyle yazma etkinliklerine katılımda isteksiz olabilirler. Metin türü de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde motivasyonun oluşmasında bireysel farklılıklardan biridir. Bazı öğrenciler bilgilendirici metinlere karşı ilgi duymaktayken bazılarını anlatıya dayalı metinler daha ilgi çekici gelmektedir. Anlatıya dayalı metinlerde bile okuma motivasyonu türe dayalı değişkenlik göstermektedir. Hikâye türündeki metin bir öğrenci için ilgi çekiciyken başka bir öğrenci roman okumaya daha isteklidir. Ayrıca polisiye, psikolojik, tarih, macera,

bilimkurgu gibi farklı içerikler bu türlere ilgi duyan öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde etkili olabilmektedir.

Yabancı öğrencilerin dışsal okuma motivasyonlarından biri de sosyal ilişkilerle ilgilidir. Günümüzde git gide artan farklı okuma ortamları aracılığıyla öğrenciler sosyalleşmektedirler. Özellikle kafelerde birçok öğrencinin birlikte ders çalıştığına ve kitap okuduğuna şahitlik etmekteyiz. Birçok okuyucu bir şiirde beğendiği ifadeyi sosyal medya aracılığıyla diğer insanlarla paylaşmaktadır. Bu bakımdan diğer insanlar tarafından beğenilme ve okuma etkinliği aracılığıyla farklı kişilerle sosyal ilişkileri geliştirme, okumaya ilişkin motivasyon kaynaklarından biri haline gelmiştir. Öğrencilerin birbirleriyle kitap değiş tokuşu yapmaları ve bu kitaplara ilişkin görüşlerini paylaşmaları da buna örnek teşkil etmektedir.

Farklı kültürlerin bir arada olduğu sınıflarda rekabetin olması kaçınılmazdır. Öğrenciler kişilik yapıları ya da milletlerini başarılı bir şekilde temsil etmeleri güdüsüyle rekabet içerisine girebilirler. Bunun sonucunda başka arkadaşlarından daha iyi sesletim ve anlamlandırmaya dönük okuma motivasyonu taşımaktadırlar. Özellikle kur sınavlarında öğrencilerin birinci olma ya da diğerlerinden daha başarılı olma güdüsünün ortaya çıktığını gözlemlemek mümkündür. Okuma motivasyonu da bu rekabetçi güdülenmeden nasibini almaktadır.

Okuma başarısı beraberinde başkaları tarafından takdir edilmeyi de getirir. Öğreticinin, ailenin, arkadaşların okuma başarısına dönük teşvikleri okuyucuları motive etmektedir. Eccles (1993, s. 146-147) beklenti-değer teorisiyle öğrencilerin aile ve sosyal çevrenin öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkisini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Örneğin A1 düzeyinde öğrencinin anlamaya yönelik sorusuna doğru cevap verdiğinde öğreticinin ona: “Çok iyi.” şeklinde olumlu dönüt vermesi öğrenciyi okumaya karşı daha da isteklendirecektir. Benzer şekilde bir arkadaşlarından “O, okumada başarılı.” yorumunu duyması okuma becerisini geliştirmede teşvik edici olacaktır.

Okuma motivasyonu Türkçe öğrenen bütün yabancı öğrencilerde var olan ve gelişen bir durum değildir. Bazı öğrenciler okumaya karşı motivasyonsuzdur. Motivasyonsuzluk beraberinde okuma işinden kaçınmayı ve okuma işini sevmemeyi getirmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bazı öğrenciler anlamamanın gerçekleşmeyeceği ve başarısız olacakları düşüncesinin yarattığı kaygıları nedeniyle okuma etkinliklerinden kaçınmaktadırlar. Wigfield (2002, s. 50) bu durumu beklenti-değer teorisinde öğrencilerin

başarı beklentilerine dayalı motivasyonlarıyla açıklamaktadır. Dil öğretiminde de bazı öğrenciler okudukları metinlerdeki kelimeleri anlamadıkları ya da daha önce öğrendikleri kelimeleri hatırlamakta zorlandıkları için okumaya karşı motivasyonsuzdur. Bazıları da ilgi duymadıkları metin türlerini okumak istememektedir. İleri düzey kurlarda (B2-C1) metin türleri daha karmaşık hâle geldiği için öğrencilerde bu metinleri okuma isteksizliği giderek artmaktadır. C1 kurundan sonra bazı gruplara (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığına bağlı Türkiye Bursları öğrencileri) akademik Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Bu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden bazılarının karmaşık akademik metinlere karşı, bazılarının da gelecekte öğrenim görecekleri alanların dışındaki metinlere karşı motivasyonsuz oldukları sıklıkla gözlemlenmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerilerinin düzgün bir şekilde kazandırılması için okumanın duyuşsal boyutu olan motivasyonun göz ardı edilmemesi gerekir. Öğrencilerin A1'den C1'e kadar her düzeyde okumaya olan motivasyonu, okumaya olan ilgilerini olumlu etkileyecek, bu etki diğer dil becerilerinin de geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Böylelikle Türkçeye karşı ilgiyle birlikte olumlu bir tutum gelişerek yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreci nihai hedeflerine ulaşacaktır.

BÖLÜM 3

METİN

Metin, bir bireye zihinsel süreçlerle anlamlı içerikler aktaran herhangi bir unsurdur. Metinler, daha çok yazılı sembollerden oluşan yapılar olarak düşünülse de filmler, resimler, radyo yayınları, şarkılar, afişler, haritalar, reklamlar, logolar gibi ürünler de metin niteliğindedir. Bu ürünlere bakarak ve kulak vererek anlamlandırmak mümkündür. Dolayısıyla metin, dil göstergeleri ve dil dışı göstergelerle oluşturulan bir iletişim ürünüdür. Bir yapıyı algılayıp, anlamlandırıp onu yorumlayabiliyorsak o yapıyı metin olarak kabul edebiliriz. Bloome ve Egan-Robertson (1993), insanların deneyimlerini ve yaşadıkları dünyayı metin haline getirdiğini ve bu göstergeyi bir dil sisteminin parçası haline getirdiğini savunmaktadır. Onlara göre metin oluşturma sürecinin sonucunda kelime, cümle gibi dil göstergeleri ortaya çıkmaktadır. Ancak genellikle metinlerle ilişkili olmayan başka biçimler ve ürünler de metin olarak kabul edilebilir: Mimari bir yapı, kaya oluşumları, gökyüzündeki yıldızlar, rüzgâr, okyanus vb. bu örneklerin hepsi metin olarak kabul edilebilir, ancak metin olmaları insanların onlara hangi anlamları yüklediklerine bağlıdır. (s. 311)

Günay'a göre (2013) metin, belirli bir düzen içerisinde, ardışık, kendi içerisinde tutarlı ve bildirişim niteliğine sahip cümleler bütünüdür. Günay, bildirişimin bulunmadığı söz dizimsel yapıları metin olarak kabul etmemektedir (Günay, 2013, s. 45). Güneş (2014), Günay'ın (2013) ardışıklık kavramına karşı çıktığı tanımlamasında dil yapılarının bir sıralamadan ziyade mantıklı bir şekilde organize edilmiş biçimini metin olarak adlandırmaktadır. Ona göre metin, bir mesajı ileten somutlaştırılmış dil yapılarıdır (s. 249-250). Akyol (2014) ise metni bir kitaba ait küçük ya da büyük yapılarla nitelerken bu yapıların belirli ana fikirlere sahip olduğunu belirtmektedir (Akyol, 2014, s. 233).

Amaçları ve yapıları göz önüne alındığında metinler, hem bireysel hem sosyal; hem sabit hem de dinamiktir. Metin onu yazan kişinin bireysel duygu ve düşüncelerinin yazılı veya

sözlü olarak ifade edilmesidir. Bununla birlikte, yazarların metinlerde ifade ettikleri düşünceler boşlukta değildir. Sahip oldukları anlayışın çoğu diğer seslerden, diğer yazarlardan gelmektedir (Bazerman, 2010, s. 89). Örneğin, yazarlar kendi fikirlerini geliştirirken başkalarının yazılarından alıntı yapabilir, başka kelimelerle ifade edebilir veya özetleyebilir. Metinler hem sabit hem de dinamiktir. Kitaplar; evlerde, okullarda ve kütüphanelerde raflarda duran kalıcı, sabit eserlerdir. Öte yandan, metinlerin dinamizmi, insanlar metinleri inşa ettiğinde ve metinle etkileşime girdiğinde ortaya çıkar. Yazarlar metinler oluştururken kendi ihtiyaçlarını toplumun ihtiyaçlarıyla birleştirir. Bu yüzden toplum tarafından yeniden yapılandırıldıkça zamanla değişir (Berkenkotter & Huckin, 1995, s. 4). Metinler ayrıca yazarla okuyucu arasındaki etkileşim bakımından dinamiktir. Metnin anlamlandırma süreci okuyucunun sosyokültürel ön bilgilerini kullanarak metinle etkileşime girmesiyle gelişir.

O halde metinler, insanların kendileri veya başkaları için bir anlam yaratmak için ürettikleri veya kullandıkları organize yapılardır. Metinler yayın haline dönüştürülüp kalıcı olabilir, kitap veya konuşma olarak çoğaltılabilir ve ticari ürün olarak satılabilir. Ayrıca resmi olmayan biçimde kısa süreli yazılan listeler, karalanıp hızla atılan notlar, yalnızca ses veya video kayıtları veya diğer insanlara sözlü olarak aktarıldıklarında kalıcı hale getirilen konuşmalar ve performanslar da metin niteliğindedir.

Okuma, dile hâkimiyetimizi arttırmak için oldukça etkili bir araçtır. Bu sebeple metin, dil öğrenmenin merkezi amaç olduğu sınıflarda önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte, öğrencilerin de anlama için okumayı öğrenmeleri gerekir ve her iki amacı da gerçekleştirmek metinle mümkündür.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen herhangi bir bireyin Türkiye’de yapılan bir araştırmayı takip etmek, Türkçe konuşan bir kişiyle ticari ilişkiler geliştirmek gibi özel ihtiyaçları olabilir. Metinler farklı ihtiyaçlara sahip olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için bir araç niteliğindedir. Ancak ana dilinde veya yabancı dilde okuma öğretiminde kullanılan metinler temel amaçları açısından birbirinden farklıdır. Okuma öğretimi sürecinde bilgilendirmek, eğlendirmek vb. için yazılmış metinler kullanılmaktadır. Ancak dili öğretmek için kullanılan metinler daha özel metinlerdir. Dil öğrencilerin seviyesine uyacak şekilde değiştirilmiş olsa bile, metnin amacı her şeyden önce bir mesajı iletme. Ayrıca dil öğretimi için hazırlanan metinlerde öğreticinin amaçları ve dolayısıyla süreçler de çok farklıdır. Mesela dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilirken, kelime veya yapıya odaklanılır, çünkü öğrencinin öğrenmesi hedeflenen unsur budur; bu derslerde metnin

anlamı ikinci plandadır. Metin odaklı bir okuma dersinde ise, öğrencinin dili metinlerden mesajlar türetmek için kullanması beklenmektedir. Öğreticilerin ve öğrencilerin sosyokültürel bağlamları, metni nasıl kullandıklarını ve metinle etkileşim kurmalarını, müfredatı ve dil öğretim ortamlarının nasıl düzenleneceğine karar verme süreçlerini etkilemektedir. Bu bakımdan okuma sosyokültürel bir uygulamadır ve öğrencilerin hem kültür hem de durum bağlamları belirli bir metne yaklaşırken bireysel olarak oluşturacakları anlamları belirler (Halliday, 2004, s. 28-29). Öğrenciler için dil öğretiminde kullanılan herhangi bir metnin zorluğu veya ilgi çekiciliği, yalnızca öğrencilerin dil becerilerine değil, aynı zamanda kültürel bağlam ve metinle karşılaştıkları durum hakkındaki anlayışlarına bağlı olarak değişmektedir. Spencer (1988) yetkin okuyucuların okuma süreci hakkında bütün tecrübelerine rağmen şiir, zaman çizelgesi veya uyarı notu gibi bütün metinleri aynı tarafsız bakış açısıyla ele aldıklarını ifade etmektedir. Ona göre anlamamanın tam olarak gerçekleşmesi için sosyal koşullar ve çevre de önemlidir. Okuma süreci, her zaman metinler ve bağlamlar açısından ve okuyucuların gerçekte ne yaptığı ortaya konularak açıklanmalıdır (s. 5-6).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma metinlerinin seçilmesi titizlikle yürütülmesi gereken bir süreçtir. Nuttall’a göre (2005) yabancı dil öğretiminde okutulacak metinlerin seçiminde altı farklı ölçüt bulunmaktadır: içeriğin uygunluğu, kullanılabilirlik, okunabilirlik, özgünlük, sunuş biçimi ve çeşitlilik.

Metnin içeriği öğrencilerin ilgilerini çekecek onları motive edecek nitelikte olmalıdır. Öğrencilerin okuma etkinliğinden hoşnut olması metnin “uygun” olması anlamına gelmektedir. Okumaktan hoşnut olunan her metin “uygun” olarak kabul edilemez. Bu metinlerin aynı zamanda sınıf içinde dil öğretim çalışmalarına da uygunluğu esastır (Nuttall, 2005, s. 170-171). Farklı kültürlerin bulunduğu sınıflarda metin seçiminde öğrencilere olumlu örnekler sunulması ve öğrencilerin manevi değerlerine dikkat edilmesi de gerekmektedir. Öğrenciler tarafından olumsuz genellemeler yapılmasına ve yanlış anlaşılmalara oluşturulmasına sebep olacak metinler kullanılmamalıdır.

Kullanılabilirlik, metinlerin dil öğretimini kolaylaştırmasıyla ilgilidir. Bir metnin okuma amaçlarına ulaşmaya yardımcı olması, okuma becerilerinin ya da stratejilerinin geliştirilmesini desteklemesi o metnin öğretim sürecinde kullanılabilir olduğunu göstermektedir. Berardo’ya (2006) göre öğretim amaçlı olmayan metinler hedef dilde yazılmış olsalar da dil gelişimine faydalı olmayacaktır (s. 62). Nuttall (2005) kullanılabilir bir metnin gerçek yaşam durumlarını yansıtacak işlevsel özelliğe sahip olması gerektiğini

ifade etmektedir. Ona göre farklı okuma yöntemlerinin ve stratejilerinin kullanımına imkân sağlaması açısından uygun uzunluktaki metinlerin seçilmesi önemlidir (s. 173-174). Güneş (2013) ise metinde yeterli miktarda kelime, cümle, paragraf, olay ve durumların bulunmamasının başarısız bir okuma öğretimi süreci oluşturacağına değinerek uzun metinlerin önemini vurgulamaktadır (s. 9).

Okunabilirlik, cümle ve metin yapılarının zorluğuna ilişkin ölçütü ifade etmektedir. Bu zorluk metnin öğrencilerin seviyesine uygunluğu, metinde yer alan yeni kelime sayısı, okunabilirlik indeksi gibi kavramlarla ilgilidir. Öğrencilerin seviyesine uygun metinler anlama sürecini kolaylaştırmaktadır. Öğrencilerin seviyelerinin üstündeki materyaller okuma motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Çünkü öğrenciler zor metinleri anlayamadıkları zaman hedef dilde okuyamayacaklarını düşünebilirler (Arias, 2007, s. 133). Metinler öğrencilere yeni bilgiler sunmalıdır. Her metin öğrenciye belirli bir sayıda yeni kelime öğretmelidir. Öğrenciler bu kelimelerin anlamlarını metnin bağlamından hareketle keşfetmeli ve her metin öğrencilerin anlama sürecini olumsuz etkilemeyecek kadar yeni kelime içermelidir. Okunabilirlik indeksi ise öğrencilerin metinleri hızlı okuma ve anlamlandırma düzeyleri olarak tanımlanabilir. Okunabilirliği belirleyen pek çok özellik bulunmaktadır. Metinde bulunan cümlelerin sözcük sayıları, sözcüklerdeki hece sayıları, cümlelerde anlatılmak istenen düşünce sayısı ve düşüncelerin devamlılığı okunabilirlik özelliklerinden bazılarıdır (Tekbıyık, 2006, s. 443). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile ilgili bu formüllerin yalnızca sayısal verileri değerlendirmesi, metnin anlaşılabilirliğini etkileyen diğer faktörleri göz önüne almaması bakımından eleştiriye açıktır. Ancak okunabilirlik değerlerinin metinlere yönelik sayısal birtakım veriler sağladığı da göz ardı edilemez.

Özgün (otantik) metinler pedagojik amaçlar için yazılmayan gerçek hayat metinleri olarak tanımlanmaktadır (Wallace, 1992, s. 145). Özgün metinler ana dili konuşucuları için yazılmıştır ve “gerçek” dili içerirler. Ayrıca dil topluluğundaki bazı sosyal amaçları gerçekleştirmek için üretilmiş metinlerdir (Peacock, 1997, s. 146). Özellikle dil öğrenme amaçları için tasarlanmış özgün olmayan metinlerdeki dil yapaydır, öğretilmesi gereken bir şeye odaklanır ve dilin gerçek hayattaki zenginliğinden ve esnekliğinden yoksundur. Sınıfta özgün metinlerin kullanılmasıyla öğrenci güvenli ve kontrollü dil öğrenme ortamının dışında, sınıfın yapay diliyle değil, hedef dilin gerçek dünyadaki haliyle karşılaşacaktır. Özgün metinlerden metin türleri bölümünde daha ayrıntılı biçimde bahsedilecektir.

Metinlerin sunuş biçimi okumanın bilişsel ve duyuşsal boyutunu etkilemektedir. Metinle ilgili görsellerin kullanımı, kullanılan görsellerin çekiciliği okuduğunu anlama ve motivasyon üzerinde etkilidir. Öğretici kullanılacak materyali sınıfın ihtiyaç ve ilgisine göre yeniden düzenleyebilmelidir. Bu bakımdan öğretici, metin işleme süreçlerine farklı etkinlikler ekleyebilir, materyallerden okuma ihtiyaçlarına cevap vermeyecek etkinlikleri çıkarabilir (Nuttall, 2005, s. 178-179).

Okuyucuların bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda metinlerin çeşitliliği okuma öğretiminde bir ihtiyaçtır. Öğrencilerin birçoğu dil öğretim sürecinde sürekli aynı türdeki metinlerle karşılaştıklarında sıkılabilirler. Bu yüzden derslerde farklı türlere ait metinlere yer vermek öğrencileri motive etmektedir. Ayrıca farklı türlerde metinler kullanmak anlamının derinlemesine gelişmesini olumlu etkilemektedir (Nuttall, 2005, s. 177).

Metinler, oluşturuldukları farklı ihtiyaçlar ve amaçlar ile bu seçimleri gerçekleştiren yapılar ve dil bilgisi özellikleri ile tanımlanabilir. Bu sebeple, farklı metin türlerinin okuyucu üzerinde farklı etkilerinin bulunduğunu ve bu etkilerin, özellikle okuyucunun duyuşsal gelişimini desteklediğini ve metnin konusuna ilişkin arka plan bilgisi kazandırdığını kabul etmek önemlidir.

3.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Metin Türlerinin Önemi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesinde ve kültürlerarası etkileşimin sağlanmasında en çok kullanılan araç metinlerdir. Sınıf içerisinde genellikle ders kitabı içeriğinde öğrencilere sunulan metin türlerine geçmeden önce ders kitaplarının dil öğretimindeki yerine kısaca değinmek gerekir.

Ders kitapları dil öğretimi programlarının vazgeçilmez bileşenidir. Öğretim sürecinde çoğu zaman öğrencilerin aldıkları dil girdisinin ve sınıfta gerçekleşen dil uygulamalarının temelini oluşturmaktadır. Derslerin içeriği, öğretilen becerilerin dengesi ve öğrencilerin dâhil oldukları dil deneyimleri için temel oluşturma görevindedir. Bununla birlikte ders kitabı öğreticiye rehberlik de etmektedir. Öğrencileri ve öğreticileri dağınıklıktan kurtararak onlara öğrenme ve öğretme süreçlerini yürütmeleri için destek olmaktadır. Richards'a (2001) göre dil öğretiminde ders kitaplarını kullanmanın avantajları şunlardır:

1. Bir dil öğretim programı için yapı ve müfredat sağlarlar.

2. Öğretimin standartlaştırılmasına yardımcı olur. Farklı bölgelerde farklı imkânlarla sahip öğrencilerin aynı şekilde öğretim almalarını sağlarlar.
3. Ders kitapları oluşturulma, denetim ve basım süreçlerinden ötürü belirli düzeyde bir kaliteye sahiptir.
4. Farklı öğrenme kaynaklarına yönlendirirler. Dil öğretiminde kullanılan ders kitapları öğrencilere çalışma kitapları, ses ve video kayıtları gibi ek materyaller sunarak onları içeriğinde bahsedilen kitaplar, filmler, şarkılar vb. bağlamında çeşitli kaynaklara yönlendirir.
5. Etkili ve ekonomiktirler. Bir ders kitabı, alan uzmanları tarafından farklı dil öğretim yöntemleri temel alınarak hazırlandığı için öğreticiye hedef dil yapılarını kısa sürede verimli bir şekilde öğrencilere aktarma imkânı sunar.
6. Öğreticinin eğitimine de katkıda bulunur. Ders kitabı ve öğretici kitabının etkin bir şekilde kullanımı mesleğinde yeni olan bir öğreticinin gelişimini de sağlarken yeni yaklaşımlarla hazırlanan ders kitapları tecrübeli öğreticinin bu yaklaşımlara uyum sağlamasını destekler.
8. Görsel olarak ilgi çekicidirler. Öğrenciler ve öğretmenler bir dil öğretim kitabını ellerine aldıklarında sayfalarını gözden geçirerek bu sayfalardaki görsellere göz atarlar. Ayrıca görseller, dil öğretiminde hedef kültürün aktarımında etkili bir araçtır (Richards, 2001, s. 1-2).

Dil öğretiminde en yaygın ders araçları olmalarına rağmen ders kitaplarının da sınırlılıkları vardır, bu sınırlılıklar öğretmenlerin ve öğrencilerin derste motivasyonsuzluğuna yol açabilir. Graves'e (2000) göre yalnızca ders kitaplarını kullanmanın dezavantajları şunlardır:

1. Metinler veya etkinlikler, hedef kitleye uygun olmayabilir. Ders kitapları geniş coğrafyalar için yazıldığından çoğu zaman özel bir grubu temsil eden öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını yansıtmayabilir.
2. Metinler, diyaloglar ve diğer içerikler özel dil öğretim hedeflerine yönelik yazıldığından ve gerçek dil kullanımını temsil etmediğinden, özgün olmayan bir dil içerebilirler.
3. İçerik öğrencilerin seviyesine uygun olmayabilir. Etkinlikler öğrenme alanlarına dengeli biçimde dağılmayabilir ya da bir alana daha çok odaklanabilir. Öğreticilerin yapmayı planladığı birçok etkinliği içermeyebilir.
4. Müfredatın sıralaması gerçek hayatla ilgili ihtiyaçlara uygun olmayabilir.

5. Metinler, etkinlikler, görseller vb. sıkıcı olabilir.
6. Ünitelerin veya bölümlerin planlanan öğretim süresinde tamamlanması gerçekçi olmayabilir.
7. Öğrencilerin arka plan bilgilerini hesaba katmayabilir (s. 174-175).

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hâlihazırda okutulan ders kitaplarının dil programına tam olarak uymadığını vurgulamak gerekir. Her öğretim seti kendi içerisinde birtakım üstünlüklere veya eksikliklere sahiptir. Bu yüzden her ihtiyaca, her hedef kitleye, her öğretim ortamına ve her öğreticiye uygun ideal bir ders kitabından bahsetmek mümkün değildir. Ayrıca, öğretmenlerin ve öğrencilerin bu ders kitaplarına karşı yaklaşımları değişkenlik arz etmektedir. Pek çok öğreticiye göre öğretim sürecinde ders kitabına sıkı sıkıya bağlı kalınması gerekmektedir ve dil öğretiminin bütün hedeflerine ulaşmada ders kitapları yeterlidir. Öte yandan, bazı öğretmenler ders kitabının yabancı dil öğretiminin belirli alanlarında yeterli olmadığı yaklaşımını kabul etmekte ve kullanmaları gereken ders kitabında önemli değişiklikler yapmak istemektedir. Bir ders kitabını hedef kitlenin gerçek ihtiyaçlarına uyacak şekilde uyarlamak zorlu ve zaman alıcı bir süreç olduğu için birçok öğretici dil öğretim süreçlerinde ders kitaplarına ek materyallere (farklı metinler, görsel-ışitsel araçlar vb.) başvurumaktadırlar. Graves (2000, s. 176), dil öğretimi sürecinde ders kitapları ile ilgili karşılaşılan zorlukları en aza indirmek için öğretmenlere; ders kitabını tek kaynaktan ziyade bir rehber gibi kullanmalarını, ders kitabındaki metinleri değerlendirme, geliştirme ve değiştirme gibi adımlarda esnek olmalarını ve ders kitabını ek okuma materyalleriyle desteklemelerini önermektedir. Ders kitaplarının kullanımı ve değiştirilmesinde önemli bir etkiye sahip olanlar sadece öğretmenler değildir; öğrencilerin ders kitaplarına ve içeriklere ilişkin tutumları dikkate alınmalıdır. Öğrenciler için ders kitabı, hedef dilde sahip oldukları en önemli iletişim kaynaklarından biridir. Öğrenmelerini organize etmelerine yardımcı olan bir çerçeve veya rehberdir. Bu bakımdan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan metinler öğrencilerin farklı dil becerilerini geliştirmekte etkili, dil alanlarının geliştirilmesinde motive edici nitelikte olmalıdır.

Farklı kültürlere ait öğrencilerin bulunduğu sınıflarda dil öğretim sürecinde kullanılacak materyallerin farklı kültürlere hitap etmesi kültürlerarası iletişimsel yeterliliğin gelişimi açısından da önemlidir. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitapları tek kültürlü değil çok kültürlü bir şekilde tasarlanmalıdır.

Çok kültürlü kitaplar, günümüzün farklı öğrencilerine okudukları kitaplarla ilişki kurmaları için zengin fırsatlar sağlar. Kitaplar bunu farklı coğrafyalardan farklı kültürlere yer vererek gerçekleştirmektedirler. Resim, şiir, kurgu ve kurgusal olmayan metinleri içeren çok kültürlü kitaplar, tüm öğrencilerin sınıfta benzersiz kültürleri öğrenmesine yardımcı olabilir. Öğrenciler edebiyat aracılığıyla aile, ahlak, cinsiyet rolleri, kıyafet ve değerlerle ilgili kültürel normlara ilişkin anlayışlar geliştirebilirler. En önemlisi de çok kültürlü edebiyat belirli bir grubun insanlarını ortak noktada buluşturarak öğrencilerin farklılıklarına rağmen tüm insanların birçok ortak duygu, hayal ve umut paylaştığını anlamalarına yardımcı olabilir. Çeşitli kültürleri temsil eden karakterlerle etkileşimler yoluyla gençler, benzer kültürlerin üyelerini benzersiz ve yine de evrensel duygu ve deneyimlere sahip bireyler olarak görmeye başlarlar (Vacca & Vacca, 2002, s. 174-175).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi süreci boyunca ders kitaplarında anlama becerilerinin geliştirilmesinde farklı metin türlerine yer verilmektedir. Okuma; okuyucu ve metin arasındaki etkileşimi içerdiğinden, mantıksal olarak okunan metnin özellikleri de yabancı dil okuma süreçlerinde etkilidir.

Hiçbir metin tam olarak aynı olmasa da metinleri ortak özelliklerine veya iletişimsel amaçlarına göre farklı türlerde sınıflandırmak mümkündür. Swales'e (1990) göre bir türe ait metin, bu türe ait diğer metinlerle ortak iletişim amaçlarını paylaşarak buna ilişkin içeriklere sahip olabilir. Bu amaçlara ait söylem dil konuşucuları ve uzmanları tarafından kabul görmektedir ve böylelikle söylem metin türünün mantığını oluşturur. Metin türünün mantığı, söylemin şematik yapısını şekillendirir, içerik ve üslup seçimini etkileyerek onu sınırlandırır. Bir türün örnekleri yapı, tarz, içerik ve hedef kitle açısından çeşitli benzerlikler sergiler. Aynı şekilde amaç, yapı, içerik ve üslup vb. unsurlar yazılmış ya da ifade edilmiş bir metnin türünü belirlemeye yardımcı olur (s. 58).

Hyland (2003) türü sadece “sosyal özelliklere sahip dili kullanma yolları” olarak ifade etmektedir (s. 21). Livingstone (1994) ise her türün, okuyucu ile metin arasında müzakere edilen bir "sözleşme" olduğunu belirtmektedir. Ona göre farklı metin türleri, farklı şekillerde metin-okuyucu etkileşimi ve okumaya katılımı ortaya çıkarmaktadır. Bu etkileşim ve katılım esnasında okuyucu eleştiren veya kabul eden, direnen veya onaylayan, dikkatsiz veya odaklanmış, kayıtsız veya motive olmuş bir roledir (Livingstone, 1994, s. 253). Başka bir deyişle, bir metnin belirli bir türe ait olduğunun tanınması okuyucuda farklı okuma davranışları ortaya çıkarmaktadır. Metin türleri ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki vardır. Çünkü her metin türü farklı düzeylerde söylem yapısı sunmaktadır. İyi

okuyucular, türlerin ihtiyaçları ve hedefleriyle ilgili belirli özelliklerini tanıma yeterliliklerine sahiptir. Bu tip okuyucular farklı türlerdeki metinlerle karşılaştıklarında o türe özgü nitelikleri hızlı bir şekilde belirleyip verimli bir anlamlandırma süreci yürütürler.

Metinle ilgili bilinmesi gereken bir husus da türlerinin tasnifi konusudur. Alan uzmanlarının bazıları “öyküleyici metin” ve “açıklayıcı metin” şeklinde (Celce-Murcia & Olshtain, 2014, s. 433-434; Grabe, 2009, s. 249; Hudson, 2009, s. 179) bir ayrıma giderken; bazıları da bu iki ana metin türüne “şiiri” de eklemektedirler (Akyol, 2014; Balcı, 2013, s. 94; Güneş, 2014, s. 267). Dil öğretiminde metinlerin temel sınıflandırılma biçimlerinden biri de “özgün metinler” ve “yapay (kurgu) metinler” olarak görülmektedir (Berardo, 2006, s. 61; Taylor, 1994, s. 1; Tomlinson, 2012, s. 162).

Açıklayıcı metinler esas olarak bilgilendirme veya açıklama amaçlıdır. Açıklayıcı metin oluşturan yazarlar bir konuyu veya konuyla ilgili bilgileri ortaya koyarken, öyküleyici (anlatıya dayalı) metinler bir olay ve durumu anlatmaktadır (Smith, 2003, s. 40). Anlatı içeriğinde olayların bir başlangıç noktası, merkezi ve bitişi yer alır, metinde karakterler, çatışma ve sahne unsurları bulunmaktadır. Anlatı metinleri bilinmeyen bilgiler içerebilirse de çoğu okuyucu önceki deneyimlerinden elde ettiği şemalarla sahneyi, olayları ve durumları anlamlandırır (Coté, Goldman & Saul, 1998, s. 43). Açıklayıcı metinlerin tipik olarak sebep-sonuç, karşılaştırma-karşıtlık, listeleme, problem çözme ve tartışma gibi işlevleri daha ağır basmaktadır (McGee & Richgels, 1985, s. 740). Öyküleyici metinlerin aksine açıklayıcı metinler yapısal karmaşıklık ve bilgi yoğunluklarından ötürü daha ileri düzey okuyucu yeterlilikleri gerektirir. Bu bakımdan açıklayıcı metinler genellikle soyut ve mantıksal ilişkiler içerir, okuyucular bu ilişkileri yorumlamakta zorlanabilirler.

Açıklayıcı metinler birtakım yapısal özelliklere sahiptir. Piccolo (1987) bu metinlerin yapılarını şu şekilde sınıflandırmaktadır:

Açıklayıcı metin yapısı: Belirli bir konu hakkında bilgileri sunar ve bu konunun özelliklerinden bahseder. Bu tip yapıların anahtar kelimesi yoktur.

Sayısal metin yapısı: Bu metinlerde konunun içerdiği ana fikir belirtilir ve bu ana fikri desteklemek için sayısal olarak anlamlı bir sıralama ortaya konur. Anahtar kelimeleri sayısal ifadeler, birinci, üçüncü ve sonuncu gibi kelimelerdir.

Sıralama metin yapısı: Anlamlandırmanın doğru bir şekilde oluşturulması için belirli bir sıraya konulması gereken ifadelerin bulunduğu yapılardır. Yemek tariflerinde yer alan

paragraflar bu tip için örnek teşkil etmektedir. Anahtar kelimeleri “önce, sonra, daha sonra” gibi kelimelerdir.

Sebep-sonuç metin yapısı: Konuyu destekleyici, ikna edici ifadelerle anlatan metinlerdir. Bu yapılarda açıklamanın sebebi belirtilir. Anahtar kelimeleri “çünkü, bunun sonucunda” gibi kelimelerdir.

Karşılaştırma-karşıtlık metin yapısı: Bu metinlerde iki veya daha fazla konunun birbirilerine benzer veya birbirlerinden farklı yönleri belirtilir. Anahtar sözcükleri “daha, en, benzer şekilde” gibi ifadelerdir.

Problem çözme metin yapısı: Konu cümlesindeki bir sorunu belirtir; bu sorunu destekleyici ayrıntıları, sorunun sebeplerini ve çözümlerini açıklar. Anahtar kelimesi ise çözümdür (s. 839).

Birçok araştırmacı tarafından açıklayıcı (bilgilendirici) ve öyküleyici (anlatıya dayalı) metinlere ek olarak kabul edilen diğer bir tür de şiirdir. Şiir var oluşu bakımından kendine dönük olan bilgilendirme, ispat etme gibi amaçlar içermeyip sezdirme esasına dayalı olan metindir. Yapısı gereği ses benzerlikleri, ölçü, uyak ve ahenk gibi unsurları barındırmaktadır. Ancak manzum hikâyeler içerikleri gereği şiirlerden ayrılır (Gündüz ve Şimşek, 2011, s. 133). Temizkan’a göre (2009) şiirin duygusal ve estetik tarzı bulunmaktadır. Bu sebeple şiirin diğer metin türleri gibi ele alınması doğru değildir. Şair, şiirde dilin günlük yaşamdaki işlevinin dışına çıkarak kelimelere farklı anlamlar ve metaforlar yüklemektedir (Temizkan, 2009, s. 221).

Şiir, yabancı dil öğretiminde sıklıkla göz ardı edilen elverişli bir metin türüdür. Doğru bir metin işleme süreci yardımıyla, yabancı dil sınıfında şiir okutmak, öğrenciler arasında çoklu beceri gelişimi ve etkileşimin yanı sıra motivasyonu, yaratıcılığı ve kendini ifade etmeyi geliştirmeyi desteklemektedir. Bununla birlikte, şiiri yabancı dil sınıfında kullanmak titiz bir zaman planlamasını, öğretici-öğrenci çabalarını ve doğru içerik seçimini gerektirmektedir (Kuru Gönen, 2018, s. 28).

Günay (2013) yukarıdaki sınıflamalardan farklı olarak metin türlerini temelde ton, tip ve tür kavramları altında incelemektedir. Ona göre metnin tonu okuyucu-yazar etkileşimindeki duygusal boyutlarla ilgilidir. Metnin tonu okuyucunun hissettiği sevinç, coşku, hüzn, heyecan gibi duygularla alakalıdır. Bu bakımdan ton kavramı altında yer alan metinler didaktik, esenlikli, içe dönük, dokunaklı, dramatik, ağlatıcı, trajik, destansı, hayale dönük, kalem kavgasına yatkın ve güldürü biçiminde gruplanmaktadır. Metnin temel niteliği

yazarın metni yazma amacına ve metni oluşturma biçimine göre belirlenmektedir. Günay’a göre metnin tipi; anlatısal (öyküleyici), betimleyici, açıklayıcı, önceden haber verici, kanıtlayıcı, söyleşimsel, buyurucu ve sözbilimsel şeklinde açıklanabilir. Metin türleri ise öğretici, içsel, özyaşamöyküsel (biyografik), içsel, mektup, aytamlık (belirli bir sav ortaya atan), polemik, destansı, romanesk, olağanüstü düşlemsel, ağılatıcı, güldürü ve dramatik olmak üzere on iki kavramın etrafında toplanmaktadır (Günay, 2013, s. 219-391).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretim süreçlerinin planlanmasına, seviyelerin oluşturulmasına ve müfredatların hazırlanmasına kaynaklık eden Diller Avrupa Ortak Çevre metninde ise metin türleri sözlü ve yazılı metinler olarak ele alınmaktadır. Tablo 1’de bu metin türleri alt başlıklarla birlikte görülmektedir.

Tablo 1

COE’ye (2001) Göre Metin Türleri

Sözlü Metinler	Genel duyurular ve talimatlar		
	Halka açık konuşmalar, ders anlatımları, sunumlar ve vaazlar		
	Ayinler ve adet haline gelen konuşmalar (geleneksel ve dini törenler)		
	Eğlence (drama, gösteriler, okumalar, şarkılar)		
	Spor yorumları (futbol, boks, at yarışı gibi)		
	Haber bültenleri		
	Kişiler arası sohbetler veya tartışmalar		
	İş görüşmeleri		
	Telefon konuşmaları		
Yazılı Metinler	Kurgu veya kurgu olmayan kitaplar, edebi dergiler, dergiler	Reklam metinleri/afişleri/levhaları	Çevirili ya da açıklamalı sözlükler
	Gazeteler	El ilanları	İş mektupları ya da belgegeçerler
	Kullanım kılavuzları (yemek kitapları), birleştirme kılavuzları	Tabelalar ve levhalar	Makaleler, denemeler ve alıştırma
	Ders kitapları	Market, mağaza, tezgah işaretleri	Muhtıra, raporlar ve belgeler
	Çizgi roman	Ürünlerin ambalaj ve etiketlerindeki yazılar	Notlar ve mesajlar
	Broşürler	Formlar ve anketler	Veri tabanları (haberler, literatür veya genel bilgiler)
	Prospektüsler		

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Syndicate of the University of Cambridge. s. 95’ten alınmıştır.

2020 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında (MEB, 2020, s. 8-11) metinler; özel (kişisel) alan, kamusal alan, mesleki alan ve eğitim alanı başlıkları altında toplanmış ve 60 türe ayrılmıştır. Tablo 2’de ilgili başlıklara ait metin türleri gösterilmektedir.

Tablo 2

Dil Kullanım Alanlarına Göre Metin Türleri

1. Özel (Kişisel) Alan	Teleteks, garantiler, tarifler, kılavuzlar, romanlar, dergiler, gazeteler, reklamlar, broşürler, özel mektuplar, gönderilmiş ve kaydedilmiş konuşulmuş metinler			
	Çevrim içi duyurular			
	Konut/sigorta poliçesi, kira/ipotek, istihdam veya sağlık hizmeti ile ilgili politika, yönetmelik veya prosedür metinleri			
	TV programı akışı			
2. Kamusal Alan	Restoran menüleri			
	Kamu duyuruları	Programlar	Sipariş formları	Yasaklar, uyarılar veya talimatlar
	Etiketler ve paketler	Kontratlar	Kamuya açık toplantılardaki sunumlar	Bilgi panoları
	El ilanları	Yemek listesi	Politika değişikliklerini açıklayan kamuya açık belgeler	Kulüp/dernek programları
	Duvar yazıları	Çevrim içi forumlar	Politik konuşmalar	Seyahat programları
	Yolcu biletleri, yol planları	Çevrim içi ilanlar		Hava raporları
	Afişler, yönetmelikler			Konut veya vergi kanunları
3. Mesleki Alan	Ticari mektup		Çevrim içi prosedür metinleri	
	Rapor, bildiri		Çevrim içi seminerler	
	Güvenlik yönergesi		Çevrim içi formlar	
	Kullanım kılavuzları ve el kitapları		İş raporları	
	Reklam yazıları		Ticari teklif şartnameleri	
	Etiket ve afiş yazıları		Güvenlik prosedürleriyle ilgili talimatlar	
	İş yeri anlatımı		Genelgeler	
	Levhalar		E-posta siparişleri	
	Kartvizitler			
4. Eğitim Alanı	Asıl metinler		Özetler	
	Öğretici kitaplar, okuma kitapları		Sözlükler	
	Kaynak kitaplar		Ödev listeleri	
	Tahta yazıları		Ders taslağı	
	Bilgisayar ekranındaki metin		Sınav yönetmelikleri	
	Teleteks		Sınavlar	
	Alıştırmalar		Okul takvimi	
	Gazete makaleleri		Grafikler ve diyagramlar	
			Değişim programına katılım şartlarını içeren belgeler	

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*. Ankara: MEB. s. 8-11'den alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programında metin türlerine ilişkin kazanımlar da yer almaktadır. Tablo 3'te seviyelere göre ilgili metin türlerine ilişkin okuma kazanımlarına yer verilmiştir.

Tablo 3

MEB’de (2020) Yer Alan Metin Türlerine Göre Okuma Kazanımları

A1	A1.O.3. Toplumsal yaşam alanlarına yönelik metinlerde kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanır.
	A1.O.4. Hava durumuyla ilgili kavram ve kalıp ifadeleri tanır.
	A1.O.11. Günlük hayatta sıklıkla karşılaşılan bilgilendirme, yönlendirme ve uyarı içeren levha ve simgeleri tanır.
	A1.O.12. Temel betimleyici ifadeleri tanır.
	A1.O.15. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
	A1.O.18. Afiş, bilet, broşür, duyuru, ilan, menü vb. metinlerden temel/ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
	A1.O.24. Hobi/ilgi alanlarının anlatıldığı basit metinleri anlar.
	A1.O.25. Basit, kısa e-posta ve iletileri anlar.
	A1.O.29. Kutlama/tebrik/temenni/davet/teşekkür içerikli basit metinleri anlar.
	A2.O.3. Hava durumuyla ilgili bilgileri belirler.
A2	A2.O.7. Kişisel bilgiler içeren metinleri anlar.
	A2.O.8. Günlük hayattaki basit yönergeleri takip eder.
	A2.O.9. Bir durum/işin yapılışına ilişkin tarif ve yönergeleri takip eder.
	A2.O.10. Bir ürünün tanıtımı ve/veya kullanımıyla ilgili metinlerdeki bilgileri sıralar.
	A2.O.12. Günlük hayatta sık karşılaşılan bilgilendirme yönlendirme ve uyarı içeren levha ve simgeleri tanır.
	A2.O.16. Bilgisayar vb. teknolojik araçlardaki yönerge ve bildirimleri anlar.
	A2.O.17. Bilinen/güncel konularda yazılmış basit metinleri anlar.
	A2.O.20. Afiş, bilet, broşür, duyuru, ilan, menü vb. metinlerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
	A2.O.21. Yardım talebi/izin/rica/özür içeren ifadeleri tanır.
	A2.O.23. Yol, yön ve adres tarifi içeren metinleri anlar.
	A2.O.25. E-posta veya mektuplardaki kalıp ifadeleri belirler.
	A2.O.26. E-posta veya mektuplardaki iletileri anlar.
	A2.O.30. Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, temenni, taziye, bayram, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri ve anlamlarını belirler.
	A2.O.38. Kişisel bilgi ve görüş isteyen/bildiren metinleri (röportaj, anket vb.) anlar.
	A2.O.42. Öyküleyici metinlerdeki olay örgüsü, yer, zaman ve kişileri belirler.
	A2.O.43. Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
	A2.O.47. Biyografi metinlerini anlar.
	A2.O.48. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
	A2.O.49. Planlama içeren metinleri anlar.
	A2.O.50. Karikatür veya mizah içerikli basit metinlerin iletilerini belirler.
	A2.O.57. Görsellerle desteklenmiş öyküleyici bir metnin iletisini anlar.
	A2.O.58. Görsellerle desteklenmiş ilgi alanına giren metinlerin iletilerini anlar.
	A2.O.61. Toplumsal yaşam alanlarına yönelik metinlerde kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanır.
B1	B1.O.5. Resmî veya özel yazışmalardaki kelime ve kalıp ifadeleri belirler.
	B1.O.6. Sayısal ifadeleri tanır.
	B1.O.7. Talimat içeren yönlendirmeleri takip eder.
	B1.O.8. Kullanım kılavuzlarındaki yönlendirmeleri takip eder.
	B1.O.10. Karmaşık betimleyici ifadeleri belirler.
B1	B1.O.11. Bilgisayar vb. teknolojik araçlardaki yönerge ve bildirimleri anlar.
	B1.O.14. Aynı konuda yazılmış metinleri içerik açısından karşılaştırır.

Tablo 3 (devam)

MEB’de (2020) Yer Alan Metin Türlerine Göre Okuma Kazanımları

	B1.O.17. Karmaşık bilgiler içeren duyuru, ilan, afiş/broşür veya reklam metinlerinden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
	B1.O.19. Bir haber metnindeki yer, kişi, konu/olay ve zamanla ilgili bilgileri belirler.
	B1.O.20. Görsellerle oluşturulmuş bir metindeki iletileri belirler.
	B1.O.21. E-posta veya mektuplardaki iletileri anlar.
	B1.O.23. İş mektuplarındaki iletileri belirler.
	B1.O.26. Bir şeyin/işin yapılışına ilişkin tarif ve yönergeleri takip eder.
	B1.O.29. Kişisel bilgi ve görüş isteyen/bildiren metinleri (röportaj, anket vb.) anlar.
	B1.O.31. Tartışma içeren metinlerdeki temel düşünceleri belirler.
	B1.O.32. Eğitim veya iş hayatıyla ilgili metinleri anlar.
	B1.O.34. Gerekçelendirilmiş görüş ve önerileri belirler.
	B1.O.35. Metinlerde olay ve bilgileri zaman ve mantık akışına göre sıralar.
	B1.O.36. Öyküleyici metinlerdeki olay örgüsü, yer, zaman ve kişileri belirler.
	B1.O.37. Öyküleyici bir metnin konusunu, ana fikrini belirler.
	B1.O.38. Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
	B1.O.39. Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ilgi alanına giren metinleri bulur.
	B1.O.40. İlgi alanlarına yönelik sosyal medya metinlerini takip eder.
	B1.O.46. Okuduklarında biyografik bilgileri belirler.
	B1.O.47. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
	B2.O.4. Resmî veya özel yazışmalardaki kelime ve kalıp ifadeleri belirler.
	B2.O.5. Talimat içeren yönlendirmeleri takip eder.
	B2.O.6. Kullanım kılavuzlarındaki yönlendirmeleri takip eder.
	B2.O.7. Karmaşık betimleyici ifadeleri belirler.
	B2.O.10. Aynı konuda yazılmış metinleri içerik açısından karşılaştırır.
	B2.O.12. Karmaşık bilgiler içeren duyuru, ilan, afiş/broşür veya reklam metinlerinden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
	B2.O.13. Reklam metinlerinin ayırt edici dil özelliklerini belirler.
	B2.O.15. Görsellerle oluşturulmuş bir metindeki iletileri belirler.
	B2.O.16. Kişisel veya resmî yazışmalarla iletilen mesajlardaki ayrıntıları belirler.
	B2.O.19. Kişisel bilgi ve görüş isteyen/bildiren metinleri (röportaj, anket vb.) anlar.
	B2.O.22. Tartışmacı metinlerdeki iddiaları, destekleyici ve karşıt görüşleri ayırt eder.
	B2.O.23. Eğitim veya iş hayatıyla ilgili metinleri anlar.
B2	B2.O.26. Öyküleyici/edebî metinlerdeki olay örgüsünü, yer, zaman ve kişilerle ilgili ayrıntıları belirler.
	B2.O.27. Öyküleyici/edebî metinlerde yer alan kişilerin özelliklerini belirler.
	B2.O.28. Öyküleyici/edebî metinlerdeki temel çatışmayı/çatışmaları belirler.
	B2.O.29. Öyküleyici/bilgilendirici metinlerin tema, konu ve ana duygusunu belirler.
	B2.O.30. Metnin türünü ve türün temel özelliklerini belirler.
	B2.O.31. Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ilgi alanına giren metinleri bulur.
	B2.O.32. İlgi alanlarına yönelik sosyal medya metinlerini takip eder.
	B2.O.33. Sosyal medyadaki mesaj dizgesini takip eder.
	B2.O.41. Okuduklarında biyografik bilgileri belirler.
	B2.O.42. Grafik, tablo, diyagram gibi unsurlarla sunulan terim, kısaltma, kavram ve bilgileri belirler.
	B2.O.47. Metinleri tür özelliklerine uygun biçimde okur.
	B2.O.51. Okuduklarını anlatım, tür ve içerik açısından değerlendirir.

Tablo 3 (devam)

MEB’de (2020) Yer Alan Metin Türlerine Göre Okuma Kazanımları

	B2.O.56. Bir uzmanlık alanıyla ilgili metinlerde gerekçelendirilmiş görüş ve önerileri belirler.
	B2.O.58. Bilgisayar vb. teknolojik araçlardaki yönerge ve bildirimleri anlar.
	C1.O.4. Edebî metinlerdeki örtülü anlamları, göndermeleri belirler.
	C1.O.5. Edebî metinlerdeki söz sanatlarını belirler.
	C1.O.6. Resmî veya özel yazışmalardaki kelime ve kalıp ifadeleri belirler.
	C1.O.7. Talimat içeren yönlendirmeleri takip eder.
	C1.O.8. Kullanım kılavuzlarındaki uzun ve karmaşık talimatları uygular.
	C1.O.9. Karmaşık betimleyici ifadeleri belirler.
	C1.O.12. Metin içi ve/veya metinler arası karşılaştırmalar yapar.
	C1.O.13. Karmaşık bilgiler içeren duyuru, ilan, afiş/broşür veya reklam metinlerinden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
	C1.O.15. Kişisel veya resmî yazışmalarla iletilen mesajlardaki ayrıntıları belirler.
	C1.O.17. Kişisel bilgi ve görüş isteyen/bildiren metinleri (röportaj, anket vb.) anlar..
	C1.O.18. Herhangi bir etkinliğe ilişkin eleştiri/yorum veya değerlendirme ifadelerini ayırt eder.
	C1.O.19. Tartışmacı metinlerdeki iddiaları, destekleyici ve karşıt görüşleri ayırt eder.
C1	C1.O.22. Öyküleyici/edebî metinlerde yer alan kişilerin özelliklerini belirler.
	C1.O.23. Öyküleyici/edebî metinlerdeki temel çatışmayı/çatışmaları belirler.
	C1.O.24. Öyküleyici/edebî metinlerin yapı unsurlarını ve işlevlerini belirler.
	C1.O.25. Öyküleyici/edebî metinlerin tema, konu ve ana duygusunu belirler.
	C1.O.26. Öyküleyici/edebî metinlerde anlatıcılığı ve bakış açısını belirler.
	C1.O.27. Edebî metinlerin gönderimde bulunduğu toplumsal ve tarihî unsurları belirler.
	C1.O.28. Metnin türünü ve türün temel özelliklerini belirler.
	C1.O.29. Sosyal medyadaki mesaj dizgesini takip eder.
	C1.O.34. Bir uzmanlık alanına ilişkin metinlerin ana düşünce ve yardımcı düşüncelerini belirler.
	C1.O.35. Bilimsel bir metindeki grafik, şekil ve tabloları yorumlar.
	C1.O.36. Bilimsel metinlerde kanıtlamaya yönelik anlatım özelliklerini belirler.
	C1.O.40. Metinleri tür özelliklerine uygun biçimde okur.
	C1.O.50. Bilgisayar vb. teknolojik araçlardaki yönerge ve bildirimleri anlar.

İltar (2018) ise metin türlerini oluşturulma amaçları ve işlevleri açısından ele almaktadır. Oluşturulma amaçları bakımından metinler kurgu (yapay) ve özgün (otantik) metinlerdir. Otantik metinler ise kendi içerisinde gündelik metinler ve yazınsal (edebî) metinler olarak sınıflanmaktadır (s. 70). İşlevleri açısından metinler Tablo 4’te sunulmaktadır:

Tablo 4

İşlevlerine Göre Metin Türleri

Kullanım İşlevli metinler	Resmi yazılar	Öğretici metinler	İletişimsel metinler
	Dilekçe	Ders notu	Söylev
	Garanti belgesi	Bulmaca	Blog
	Özgeçmiş	Harita	Broşür
	Sözleşme/Anlaşma	Kroki	Afiş
	Hukukî metinler (Yasa, yönetmelik, yönerge vb.)	Haber metni	E-posta
	Rapor	Kullanım kılavuzu	Reklam
	Tebliğat	Talimatname	Kartpostal
	Reçete	Turizm rehberi	Mektup
	Belge/Diploma/Sertifika	Hava durumu	Duvar yazısı
		Ansiklopedi/Sözlük maddesi	Döviz
		Katalog	Slogan (Motto)
		Yemek Tarifi	Sosyal medya mesajları
		Çizelge/Grafik	İlan (Emlâk Günlük ve iş ilanları, duyuru, el ilanları)
		Program (Schedule)	Form
		Tanıtım Yazısı	Röportaj
		İbare	Menü
			Davetiye
			Maç Anlatımı
			Diyalog
			Günlük
			Yer/yön Tarifi
Edebî metinler	Öğretici Metinler	Anlatmaya/Göstermeye dayalı metinler	Nazım
	Hatıra	Söyleşi	Mânî
	Biyografi	Deneme	Ninni
	Otobiyografi	Mektup	Şarkı
	Bilimsel makale	Çizgi roman	Türkü
	Köşe yazısı Fabl (PBM, sohbet, fıkra)	Hikâye	Şiir
	Karikatür	Masal	Tekerleme
	Atasözü	Efsane	Sayısmaca
	Deyim	Mizahî Fıkra	Bilmece
	Özdeyiş	Destan	
	Eleştiri	Roman	
	Gezi yazısı		
	Dinî metin		
	Anekdot		
Diğer	Herhangi bir sınıflandırma içerisinde yer verilemeyen ve birden fazla türün özelliğini taşıyan metinler		

İltar, L. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir. s. 71'den alınmıştır.

Oluşturulma amaçları bakımından özgün metinler (yazılı veya sözlü) ana dili Türkçe olanlar için tasarlanmış metinlerdir. Bu metinler esas olarak dil öğrencileri için değil, söz konusu dili konuşan kişiler için tasarlanmış gerçek metinlerdir (Harmer, 2001, s. 10). Yani herhangi bir Türkçe gazetesinin gerçek Türkçe unsurlarını barındırdığını, benzer şekilde Türkçe bir radyo programında da gerçek bir dilin kullanıldığını söyleyebiliriz. Burada özgün metin için esas teşkil eden unsur, dil öğretimi amacıyla özel olarak üretilmemiş herhangi bir metin olmasıdır (Nunan, 1989, s. 54). Buna karşılık yapay metinler dil becerilerinin doğru bir şekilde kazandırılması için yazılmıştır. Miller (2003), özgün olmayan materyallerin öğrenme amacıyla özel olarak tasarlanmış, içeriklerinde kullanılan dilin her zaman mükemmel oluşturulmuş yapay cümleleri içerdiğini ve bu yönüyle dil bilgisi öğretimine fayda sağlayacağına vurgu yapmaktadır. Ders kitabı, çalışma kitapları ve çalışma kâğıtları yapay metinlere örnek gösterilebilir (s. 16). Morrison (1989) özgün olmayan metinlerin kültürel bilgiyi yansıtmada muhtemelen yetersiz, müfredata uyarlanmasının zor, yüksek maliyetli ve hazır bir şekilde bulunmasının zor olduğunu vurgulamaktadır (s. 14). Ayrıca yapay metinler sıklıkla zor okunan metinlerdir (Berardo, 2006, s. 62). Bu bakımdan özgün metinlerin kültürel içerikler sunması ve daha akıcı biçimde okunma avantajları sağladığı söylenebilir.

Widdowson (1979) ise özgünlüğü metinlerde bulunan bir nitelik değil, alıcının tepkisiyle oluşturulan ve metinlere yüklenen bir nitelik olduğunu öne sürmektedir. Burada özgünlüğün fark edilmeyi bekleyen bir unsur olmaktan ziyade metin yorumlandığında ortaya çıkan bir ürün olduğunu belirtmektedir (s. 165). Ona göre dil öğrenme etkinliği ile dil kullanma etkinliği arasında bir ayrım yapmamız gerekmektedir. Özgün olmayan dil metinleri, dil öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine dönüktür (Widdowson, 1990, s. 45-47). Yapay metinlerin bir bölümü özgün metinlerin okuyucular için daha kolay anlaşılır hale getirilmiş olan uyarlanmış/değiştirilmiş halleridir. Özgün olmayan metinlerin sadeleştirilmesi yaklaşımı Krashen (1991) tarafından belirtilen girdi hipotezine dayanmaktadır. Girdi hipotezi mesajları anlayarak dilin edinildiğini belirtir. Bu “anlaşılır girdi” temel çevresel içerikle gerçekleşen dil edinimidir. Dil edinimi için anlaşılır girdi gereklidir, ancak bu yeterli değildir. Dil alıcısı girdiye "açık" olmalıdır, yani düşük duygusal filtreye sahip olmalıdır (Krashen, 1991, s. 409-410). Bu da dil girdilerinin anlamlı parçalara bölünüp dil öğrencisinin algılamasına ve anlamasına hazır hale getirilmesi demektir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde birçok özgün metin genişletilir ya da sadeleştirilir. Metin uyarlama işlemi sırasında okuyucunun seviyesine, bu seviyede yer alan dil bilgisi

yapılarına, kelimelere ve metinsellik öğelerine dikkat edilir. Ancak metin uyarlama işleminde uzmanların hemfikir oldukları ölçütler bulunmadığı için ortaya çıkan okuma metninin öğrenciler tarafından doğru bir şekilde anlaşılması şüphelidir.

Günümüzdeki iletişimsel yeterlilik teorilerinin merkezinde, iletişimin etkileşimli doğası bulunmaktadır. İletişim sırasında çoğu anlam, muhataplar iletişim kurmaya çalışırken, müzakere etme, verme ve alma yoluyla oluşmaktadır. Bu sebeple, dilin iletişimsel amacı dil öğrencilerini sınıfta gerçek etkileşim için fırsatlar yaratmaya zorlar. Etkileşimli sınıflarda bulunması gereken temel nitelikler ise şunlardır:

- Çok sayıda ikili çalışma ve grup çalışması yapmak.
- Gerçek dünya bağlamlarında özgün dil girdisi almak.
- Anlamli iletişim için gerçek dili üretmek.
- “Dışarıdaki” gerçek dil için sınıf etkinlikleri uygulamak.
- Gerçek konuşmaların verilmesi, alınması ve doğallığı yoluyla sözlü iletişim çalışmaları yapmak.
- Yapay metinler değil, okuyucular ve dinleyiciler için gerçek içerikler üretmek (Brown, 2007, s. 48).

Oluşturulma amaçlarına göre özgün metinler gündelik metinler ve edebî metinler olarak ikiye ayrılmaktadır (İltar, 2018, s. 70). Geltrich-Ludgate ve Tovar (1987) gündelik özgün metinleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Gazetede ki reklamlar
- Radyodaki duyurular
- Banka dekontları
- Fişler/ faturalar
- Broşürler
- Yapraklı duvar takvimleri
- Dergi manşetleri
- Etiketler
- Reklamlar

- Araba çıkartmaları
- Seyahat rehberleri
- El ilanları
- Başvuru formları
- Dizi/film altyazıları
- Kaynakça/ dizin
- Sözlükler
- Haritalar
- Menüler/ fiyat listeleri
- Haberler (televizyon ya da gazete)
- Duvar yazıları/ sloganlar
- Posterler
- Prospektüsler
- Anketler
- Biletler
- Ambalajlar (Geltrich-Ludgate & Tovar, 1987, s. 81-93).

Özgün metin türü olarak edebî metinler; duygu, düşünce ve hayallerin okuyucuda beğeni ve heyecan oluşturacak biçimde estetik bir yapı etrafında ifade edilmesiyle oluşan ürünler olarak tanımlanmaktadır. Edebî metinler, yazıldığı dile ait toplumun sosyokültürel niteliklerini barındırmakta ve sanatsal bir dille yazılmakta, dilin mecaz gibi soyut yapılarına yer vermektedir (Güneş, 2013, s. 4). Aktaş'a (2010) göre edebî metinler güzel sanatların bir türüdür. Ona göre edebî metinlerin öğretici yönünden daha çok sezdirme, hissettirme, düşündürme ve anımsatma nitelikleri ağır basmaktadır. Edebî metinler güzel sanatlarla birlikte kalıplaşmamıştır; genişlemeye, değişmeye ve zenginleşmeye devam etmektedir (s. 192). Güzel sanatların bir dalı olan edebî metinlerin anlamlandırması ve yorumlanması tek bakış açısından ziyade çoklu bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Çünkü edebî metnin yorumu kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Yorumlamadaki bu farklılıklar her okuyucunun farklı

algı ve deneyimlerle sahip olmasından kaynaklıdır (Budiono, 2010, s. 14). Dil öğretimi açısından edebî metinler sonraki bölümlerde incelenecektir.

Türkçe özgün metinlerin kullanımı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dili doğal haliyle anlamalarını sağlayacaktır. Yabancı öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde en çok yakındıkları hususlardan biri sınıfta öğrendikleri Türkçe ile günlük hayatta karşılaştıkları Türkçenin farklılık arz etmesidir. Özellikle okuma metinleri işleme sürecinde öğrencilere sunulacak otantik materyaller öğrencilerin anlamlandırma becerilerini geliştirmekle birlikte, bu metinlere aşina olmalarından ötürü yaşamda benzer metinlerle karşılaştıklarında daha kolay anlamlandırmalarını sağlayacaktır. Öğrenciler özgün metinleri anladıkça okumaya karşı öz güvenleri ve motivasyonları gelişecektir. Ayrıca yabancı dil öğretimi için düzenlenmiş Türkçe yapay metinleri anlamının özgün Türkçe metinlerin anlaşılmasını yordayıcı bir etkiye sahip olup olmadığı kesin değildir.

3.1.1. Özgün Metin Türü Olarak Edebî Metin

Edebî metinler, yazarın ya da şairin hayal dünyasını yansıtan ürünlerdir. Ders kitaplarındaki yapay metinlerle karşılaştırıldıklarında özgün edebî metinlerin dili çok daha zengin ve çeşitlidir. Cümlelerin farklı şekilde oluşumu, kelimelerin farklı işlevleri, dil yapıların çeşitliliği ve fikirleri birbirine farklı bağlama yolları gibi yazı dilinin pek çok özgün özelliği birçok zorluk seviyesinde edebî metinlerle sunulmaktadır (Collie & Slater, 1991, s. 4-5). Özgün edebî metinlerle yapılacak bir dil öğretiminde öğrencilerin farklı dil kullanımları, işlevleri veya kuralları ile tanışmaları teşvik edilir. Bu tür bir etkileşim, öğrencilerin özellikle dil gelişimleri için gereklidir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler böylelikle dilin zenginliğini ve çeşitliliğinin farkına varıp gerçek dünyadaki özelliklerine daha duyarlı hale gelebilirler.

Edebî metinler bireysel kaygılardan ölüm, aşk, kültürel çatışmalar gibi sosyal konulara kadar değişen ortak temalara ve değerlere değinmektedir. Bu bakımdan edebî metin türleri, metin türlerini oluşturma kuralları ve araçlarının evrensel olduğu söylenebilir. Örnek olarak şiirin bir ritmi, kafiye ve metaforlu kullanımı vardır. Benzer şekilde kısa öyküler ve romanlar krizler, çatışmalar ve çözümlerle dolu olay örgülerine sahiptir. Bu konular ve örtük sözleşmeler yabancı dil öğrencileri tarafından ana dil deneyimleri aracılığıyla kolayca tanınabilir (Maley & Duff, 1989, s. 8). Ayrıca edebî metinler özünde ilginç olabilecek tüm konu ve dil çeşitlerini içerir. Edebî metinler çok değerlidir. Çünkü çoğu yabancı dil ders kitabında eksik olan birçok önemli temayı ve bağlamı kapsar (Duff & Maley, 1990, s. 6).

Edebiyat, öğrencileri yeni temalarla ve aşına olmadıkları bir dille tanıştırır. Bu anlamda özgün edebî metin bağlamı gerekçesiyle içindeki gerçek dildir ve bu gerçek dille doğrudan etkileşime girilir (Brumfit & Carter, 1986, s. 15). Özgün edebî metinlerin dil öğretiminde kullanılmasının önemi şu şekilde özetlenebilir:

- a) Otantik ve kültürel açıdan değerli bir materyaldir (Collie & Slater, 1987, s. 3-4; Lazar, 1993, 14-17).
- b) Öğrencilerin dilin yapısı hakkındaki farkındalığını hem bilgi düzeyinde (dil kuralları bilgisi) hem de kullanım düzeyinde (bu kuralların verimli bir şekilde iletişim kurmak için nasıl kullanılacağı) genişletir (McKay, 1987, s. 191; Moss, 2003, s. 14).
- c) Kelime dağarcığını genişletir (Collie & Slater, 1991, s. 4-5; Lazar, 1993, s. 17-18).
- ç) Öğrencilerin farklı kültürlere açık olmaları için bir fırsattır (Lazar, 1993, s. 16- 17).
- d) Öğrencilerin yorumlama becerilerini geliştirir (Lazar, 1993, s. 19).
- e) Öğrencilerin kendilerini yaratıcı bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olur. Okuyucunun yaratıcı rolü ve bu rolün yarattığı yaratıcı katılım, okuyucuyla metin ve dış dünya arasında dinamik bir etkileşimi teşvik eder. Okuma etkinliğinde öğrenci sürekli olarak metin dünyasının tutarlı bir resmini oluşturmaya ve bu sahneyi korumaya çalışmaktadır (Brumfit, 1987, s. 14-15).
- f) Edebî metinleri okuyan öğrenciler, çok çeşitli insan deneyimlerine ve yansımalarına erişebilir ve bu onların insan ilişkileri hakkında bilgi edinmelerine ve kendileri hakkında daha fazla şey anlamalarına yardımcı olur (Collie & Slater, 1991, s. 5-6).
- g) Edebî metinler öğrencileri istekli okuyucular olmaya motive eder, çünkü iyi bir kitap, olay örgüsünün sonu ortaya çıkana kadar okuyucuyu içine alma ve büyüleme gücüne sahiptir ve bu kesinlikle öğrencileri daha fazla okumaya motive edecektir. Bu metinler sadece öğrencileri motive etmekle kalmaz, metin içi tartışmalar için fırsatlar sunar ve öğrenci metni salt haliyle anlamaktan zevk alır. Ama aynı zamanda öğrencilere edebî metinleri orijinal haliyle okuduklarını bilmenin memnuniyetini de verir (Ur, 1996, s. 155).

Özgün edebî metinlerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde avantajları kadar dezavantajları da olabilir. Dil öğretiminde kullanılacak edebî metinlerin seçiminde yapılacak hatalar yabancı öğrenciler için zorlu bir anlamlandırma sürecini beraberinde getirebilir.

Örneğin metinde yer alan deyimlerin ya da edebi sanatların fazla olması öğrencilerin anlamlandırmasını zorlaştırıp onları okumadan uzaklaştırabilir.

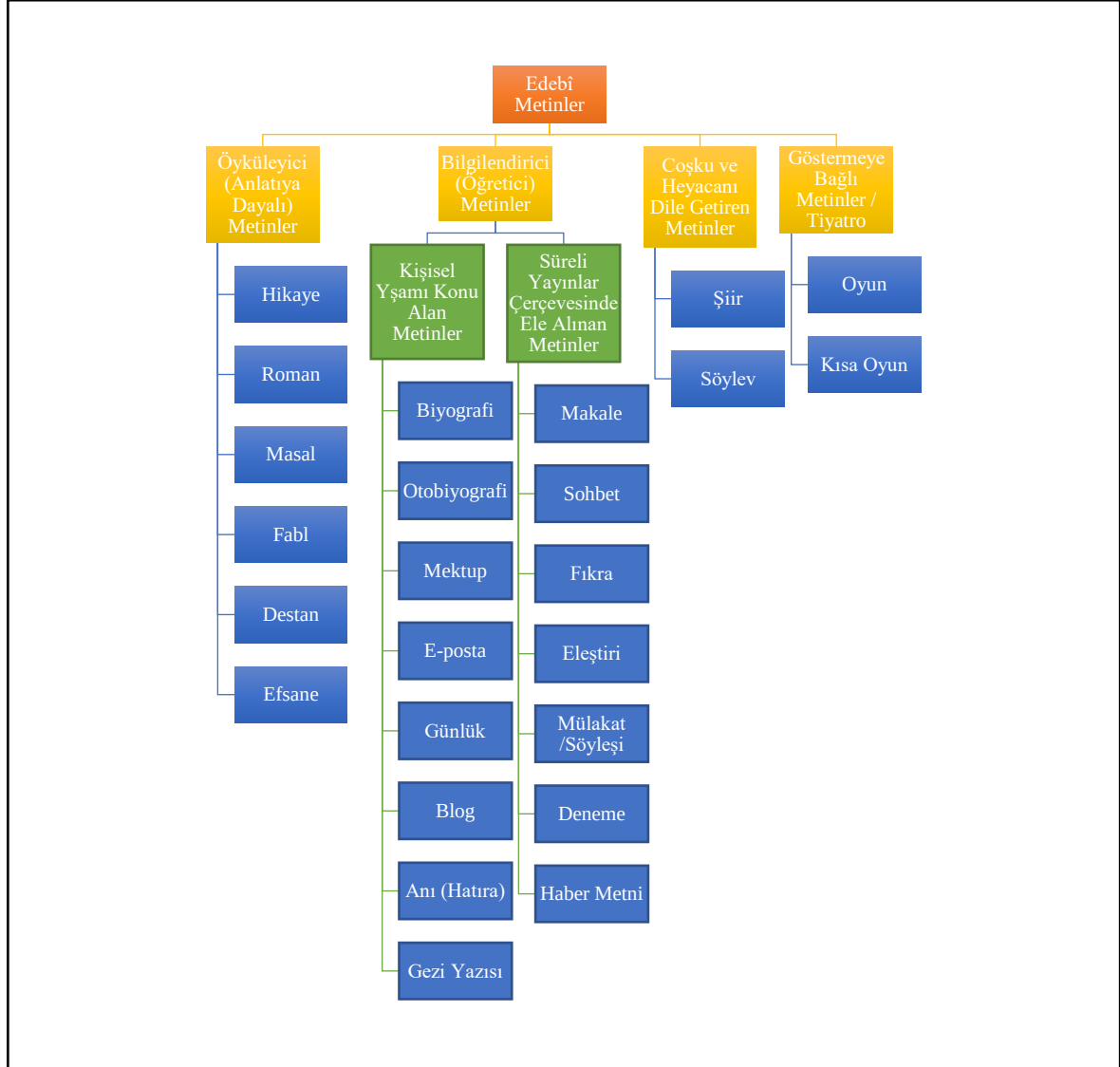
Edebî metinlerin okuma derslerinde uygulanması ciddi bir hazırlık gerektirir. Metin işlenmeden önce metinde yer alan sosyokültürel durumlarla ilgili öğrencilerin bilgilendirilmesi ve metne hazırlık süreçleri zaman alabilir. Bu bakımdan öğreticiye önemli görevler düşmektedir. Ders kitabında yer alan metin işleme etkinliklerinden ziyade öğreticinin kendi ders planını hazırlaması ve bu metin işleme sürecini, zamanı ekonomik bir şekilde kullanarak en verimli şekilde yürütmesi gerekmektedir. Burada planlanacak ve uygulanacak metin işleme sürecinde öğrencilerin metinle ve birbirleriyle etkileşime girip metne motive olacakları öğrenme ortamlarının da yaratılması edebî metinlerin işlenmesinde öğretmenlere düşen önemli görevlerdendir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda Türkiye Türkçesinin İstanbul ağzı esas alınmakta ve bütün beceriler bu ağız özellikleri ile kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ancak özgün edebî metinler gerçek dil ürünleri oldukları için içeriğinde farklı ağız, konuşma dili ve argo gibi unsurları barındırabilir. Bu durum da öğrencilerde kafa karışıklığına sebep olabilir.

Metnin uzunluğu da öğrenci ve öğretmenlerin sıklıkla karşılaştıkları zorluklardan biri olarak görülmektedir. Bazı öğrenciler için daha uzun metinler daha zor görünebilir, bazıları için de daha kısa metinler daha zordur. Daha uzun metinlerin geniş bağlam ve tekrar unsurları sunarak anlamlandırmayı kolaylaştırırken; kısa metinlerin anlam yoğunluğu içermesi anlamlandırmayı zorlaştırabilir (Duff & Maley, 1990, s. 7).

Özgün edebî metinleri okuma esnasında öğrenciler metin türünün farkında olduklarında bu metin türüne göre okuma stratejileri yürüteceklerdir. Çünkü her edebi türün okuma ve anlama süreçlerine ilişkin karakteristikleri farklılık göstermektedir. Öğrenci okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrasında metin türüne göre farklı stratejileri işe koyacaktır. Ayrıca okuma öncesinde büyük yapıyı temsil eden metin türünün farkına varılması okumaya bilişsel ve duyuşsal hazırlığı kolaylaştırırken; metin türlerinin farkında olmamak öğrencilerin kafasını karıştırabilir. Zaman kaybına yol açacak sesli ve tekrarlı okuma davranışları ortaya çıkabilir ve öğrenci okuduğu metin türünün farkında olmadığı için metnin içindeki önemsiz ayrıntılara takılabilir. Özgün edebî metin türünün açık bir şekilde kavratılması söz dizimi, metin ve bağlam unsurlarının anlamlandırılması açısından oldukça önemlidir.

Özgün edebî metin türleri farklı yaklaşımlara göre çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (2018) Türk dili ve edebiyatı öğretim programının okuma bölümünde edebî metinleri “Öyküleyici (anlatmaya bağlı) edebî metinler”, “tiyatro” ve “bilgilendirici (öğretici) metinler” ve “Şiir” şeklinde sınıflandırmaktadır (s. 18). Programda bu sınıflandırmaya bağlı 24 farklı metin türü bulunmaktadır. MEB’e (2018) göre edebî metin türleri Şekil 6’daki gibi gruplandırılabilir:



Şekil 6. MEB’e (2018) göre edebî metin türleri

Bu çalışmanın uygulama sürecinde, anlatıya dayanan metinler arasından hikâye; öğretici metinler arasından kişisel yaşamı konu alan anı, gezi yazısı ve mektup; coşku ve heyecanı dile getiren metinler arasından şiir; göstermeye bağlı metinler arasından da kısa oyun türlerine yer verilmiştir. Bu bakımdan bu edebi türlerin dil öğretimindeki yerinden söz etmek gerekmektedir.

3.1.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Özgün Edebî Metne Bakış

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilere, dil programından mezun olduklarında günlük hayatlarında, lisans/lisansüstü eğitimlerinde, iş ortamında veya mesleki kariyerlerinde etkili bir şekilde kullanacakları iletişim becerilerinin kazandırılması amaçlanır. Öğrencilerin çok yönlü dil gelişimlerinin desteklenmesinin temel sebebi mezun olduklarında hangi dil ortamlarıyla etkileşime gireceklerinin tam olarak ön görülememesidir. Bu yaklaşımın benimsenmesindeki resmi dayanak ise yabancı dillerin öğretiminde uluslararası ölçütleri temsil eden Avrupa Ortak Çerçeve Metnidir.

Özgün edebî metinlerin dil öğretiminde gerçek, zengin, kültürlerarası etkileşime açık ve motive edici materyaller olduğu göz önünde bulundurulduğunda Avrupa Ortak Çerçeve Metninde benimsenen iletişimsel yaklaşıma uygun olduğu ifade edilebilir. Günümüz yabancı dil öğretiminde yaygın bir şekilde benimsenen iletişimsel yaklaşımda dile maruz kalma ilkesi ve odaklanmış etkileşim ilkeleri bulunmaktadır. Dörnyei (2009) öğrencilerin örtük öğrenme mekanizmalarını besleyecek büyük ölçekte yabancı dil girdisine kapsamlı bir şekilde maruz bırakılması gerektiğini savunmaktadır. Öğrencilerin örtük mekanizmalarını destekleyecek kapsamlı dil materyallerinin sunumunda öğretici uygulama öncesi, uygulama esnası ve uygulama sonrası süreçleri dikkatle planlamalıdır. Dörnyei odaklanmış etkileşim ilkesiyle de öğrencilerin yabancı dilin gerçek doğasıyla etkileşime girmesini önemsemektedir. Bu etkileşim aynı zamanda dil hedeflerini de destekler nitelikte olmalıdır (Dörnyei, 2009, s. 41). Özgün edebî metinlerin dilin farklı anlam dünyalarını içeren gerçek materyaller olduğu düşünüldüğünde bu metinlerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımı iletişimsel yaklaşımın ilkeleriyle örtüşmektedir. Ayrıca edebî metinler, dil becerilerini geliştirmekte ve öğrencilere hedef dilin kültürüyle etkileşime girme imkânı sunmaktadır. Bu bakımdan da iletişimsel yaklaşımla uyum gösterdiği söylenebilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine resmi kaynaklık eden Avrupa Ortak Çerçeve Metninde edebî metinlere de yer verilmektedir. Programın iletişimsel amaçlar ve görevler bölümünde yer alan dilin estetik kullanımı bölümünde edebî metinlerden bahsedilmektedir. Programa göre dilin yaratıcı ve sanatsal kullanımı hem eğitim açısından hem de kendi başına önemlidir. Estetik etkinlikler üretkenlik, alıcı olma, etkileşimli olma ve aracılık etme niteliğine sahiptir. Bu estetik etkinlikler ise şunlardır:

- Şarkı söylemek (tekerlemeler, halk şarkıları vb.)
- Hikâyeleri yeniden anlatmak ve yeniden yazmak vb.

- Ses dâhil olmak üzere yaratıcı metinleri dinlemek, okumak, yazmak ve konuşmak (hikâyeler, tekerlemeler vb.)
- Senaryolu veya senaryosuz oyunlar oynamak vb.
- Edebî metinleri (kısa öyküler, romanlar, şiir, vb.) okumak ve yazmak; tiyatro, drama, opera, vb. izlemek veya dinlemek (COE, 2001, s. 56).

Ulusal ve bölgesel edebî ürünler, Avrupa Konseyi tarafından Avrupa kültür mirasına büyük katkı sağlayan, korunması ve geliştirilmesi gereken değerli bir ortak kaynak olarak görülmektedir. Edebî metinlerle çalışma, salt estetikten ziyade eğitim hedeflerine; entelektüel, ahlaki, duyuşsal, dilsel ve kültürel bilginin edinilmesine hizmet etmektedir (COE, 2001, s. 56). Bu kapsamda çerçeve metinde okuma becerisine ilişkin yeterliliklerde edebî metinleri anlamlandırma yeterliliklerine de yer verilmektedir. Tablo 5'te çerçeve metinde yer alan ortak referans düzeylerinde edebî metinlere ilişkin okuma yeterlilikleri görülmektedir.

Tablo 5

Okuma Ortak Referans Düzeylerinde Edebî Metinlerin Yeri

Seviye	Okuma Yeterlilikleri
B1	Yazarların belirli tutum ve bakış açılarını benimsedikleri çağdaş sorunlarla ilgili makaleler ve raporları okuyabilirim. Çağdaş edebî düzyazıları anlayabilirim.
B2	Üslup farklılıklarını takdir ederek uzun, karmaşık, olgusal ve edebî metinleri anlayabilirim. Alanımla ilgili olmasalar bile özel makaleleri ve daha uzun teknik talimatları anlayabilirim.
C1	El kitapları, özel makaleler ve edebî eserler gibi soyut, yapısal veya dilsel olarak karmaşık metinler dâhil olmak üzere yazı dilinin neredeyse tüm biçimlerini kolaylıkla okuyabilirim.

(Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Syndicate of the University of Cambridge. s. 26'dan alınmıştır.)

Türkçeyi öğrenen bireylerin dil öğrenme amaçları ve sebepleri farklılıklar göstermektedir. Ancak bütün dil öğrencilerinin ortak paydası dil edinimidir. Günümüzde dil öğretme eğilimleri dili öncelikle iletişim için öğretmeyi amaçladığı için Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmenin en iyi yolu sınıf içerisindeki iletişimsel etkinliklerden geçmektedir. Öğrenciler sınıfta bir sohbete katılmaya teşvik edileceklerse, onlara ilgilerini artıracak, hayal güçlerini yakalayacak ve onlara konuşacakları önemli bir şey verecek anlamlı bir içerik sunulmalıdır. Widdowson'un (1983) belirttiği gibi herhangi bir seviyedeki öğrencinin bir postaneden pul satın alma hakkında bir diyaloga ilgi duyması ve motive olması zordur. Çünkü metinde konu, gizem ve karakter gibi unsurlar bulunmamaktadır. Metindeki iletişim sorunsuz bir şekilde ilerliyor olarak görülmektedir. Bu yüzden öğrencilerin bu şekildeki metinlerle etkileşime girmesi zordur (s. 33). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Chan'ın (1999) da ifade

ettiği üzere öğrencilerin 'dil'in işlevi ve üslubuna ilişkin dar bir algı geliştirmelerine' engel olmak için onları, yanıtlamaya, tepki vermeye, sorgulamaya ve değerlendirmeye davet eden çok çeşitli özgün edebî metinler kullanmakta fayda vardır (s. 2). Öğrenciler edebî metinleri okuma süreçlerinde metinle etkileşimde bulunacak, duygusal ve yaratıcı bir şekilde okumaya dâhil olacak ve bunu kendi deneyimleriyle ilişkilendireceklerdir. Edebiyatın dil sınıfında temel işlevi budur. Ayrıca motivasyonun dil öğrenimi ve edinimi için kilit faktörlerden biri olduğu düşünüldüğünde öğrenciler okumaya daha derin bir düzeyde katılacak ve bu katılım onlarda dili gerçek amaçlar için öğrendikleri hissini yaratacaktır. Böylelikle okuma başarılarıyla birlikte okuma motivasyonları da gelişim gösterecektir.

Stern (1987) edebî metinlerin okuduğunu anlamada materyal olarak kullanılmasının birçok avantaj sunduğunu belirtir. Dilbilimsel olarak edebî metinler, öğrencilerin metinler içinde yeni kelime dağarcığı kazanmalarına yardımcı olmanın yanı sıra okuduğunu anlamalarını geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır. Kültürel olarak edebî metinler, içerikleri aracılığıyla başkalarının kültürleri hakkında bilgi ve anlayış sağlar. Ayrıca kişisel olarak edebî metinler, öğrencilerin birey olarak kendilerini ve çevrelerindeki insanlarla ilişkilerini daha iyi anlamalarına yardımcı olur, onları daha olgun ve düşünceli okuyucular haline getirir. Her şeyden önce, okuduğunu anlamada materyal olarak edebî metinlerin seçilmesinin temel sebebi öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini sağlamak içindir (Stern, 1987, s. 47).

Iser (1978), edebî metinlerin tüm unsurlarının - olay örgüsü, karakter, ortam ve tema - belirli okuma stratejilerini uygulamaya koymaları beklenen okuyuculara özel zorluklar sunarak öğrencilerin okuduğunu anlamalarını teşvik etmelerine yardımcı olacağını ifade etmektedir. Ayrıca edebiyat, öğrencilerin okumalarını uzun süreli olarak devam ettirmelerine yardımcı olmaktadır. Yani edebiyatın öğrencilerin boş zaman okumalarını motive ettiği söylenebilir (Iser, 1978, s. 147).

Guthrie ve diğerlerine (1996) göre de okuma motivasyonunu oluşturan faktörler arasında edebî metinler de yer almaktadır:

- Merak, diğer ifadeyle bir konu hakkında bilgi edinme arzusu,
- Edebî bir metni deneyimlemenin zevkini tatma ile estetik katılım,
- Metinden karmaşık fikirleri öğrenme yöneliminde olduğu gibi meydan okuma,
- Okumadaki başarı için somut bir ödül alma memnuniyeti olarak takdir,
- Bir öğreticinin olumlu değerlendirmeleri olarak notlar (Guthrie vd., 1996, s. 3).

Brumfit (1981) açısından okuma bütünleşik bir süreç olarak ele alındığında, okuma öğretimi hedef dilde okuma etkinlikleri yapmaktan daha fazlasını içermelidir. Edebî metinler, dil yeterliliğin artırılmasına yönelik kullanıldığı takdirde, motive edilmiş bir dil öğretim sürecinin temelini oluşturacaktır (Brumfit, 1981, s. 248).

Clandfield (2006) edebî metinlerin dil eğitiminde kullanılmasına bütüncül bir bakış açısıyla bakmaktadır. Ona göre edebî metinlerin dil öğretiminde kullanılmasının işlevleri şunlardır:

- Edebî metinler özgün bir malzemedir. Öğrencileri sınıftaki bu değiştirilmemiş dil kaynağına maruz bırakmak iyidir, çünkü zor veya bilinmeyen dille başa çıkmada edindikleri becerileri sınıf dışında da kullanılabirler.
- Edebiyat etkileşimi teşvik eder. Edebî metinler genellikle zengindir, birden çok anlam katmanlıdır. Tartışmalar, duyguların veya fikirlerin paylaşılması için etkili bir şekilde kullanılabir.
- Edebiyat bütün insanları eğitmektedir. Edebî metinlerdeki değerleri inceleyerek, öğreticiler öğrencileri onlara karşı olumlu tutumlar geliştirmeye teşvik eder. Bu değerler ve tutumlar, sınıf dışındaki dünyayla ilgilidir.
- Edebî metinler motive edicidir. Edebiyat birçok kültür ve ülkede yüksek statüye sahiptir. Bu sebeple, öğrenciler çok saygın bir edebiyat parçasını anlayarak gerçek bir başarı duygusu hissedebilirler. Ayrıca edebî metinler, ders kitaplarında bulunan (dil öğretimi için hazırlanmış) metinlerden daha ilgi çekicidir (Clandfield, 2006).

Okuma öğretimine edebî metinlerin diğer bir katkısı, öğrencileri hedef dille daha çok deneyim yaşamalarını sağlayan kapsamlı okumaya yönlendirmesidir. Nuttall (1982) yabancı dil bilgisini geliştirmenin en iyi yolunun gidip onu konuşanlar arasında yaşamak olduğunu ifade etmektedir. Ona göre bir sonraki en iyi yol ise hedef dili kapsamlı bir şekilde okumaktır. İlk seçenek, yabancı dil öğrenenlerin çoğunluğu için mevcut olmadığından, öğreticiler öğrencilerinden isteyerek ya da onları teşvik ederek onların sınıf dışında daha fazla kitap okumalarını sağlamaya çalışmalıdır (Nuttall, 1982, s. 168). Öğrencilerin okuyacağı kitaplar iyi seçilirse, öğrenciler iyi okuma becerileri ve stratejileri geliştirirse ve öğreticiler okuma sevgilerini öğrencilerle paylaşırsa, öğrenciler okumayı bir görev ya da zorunluluk yerine zevkli ve tatmin edici bir etkinlik olarak görecektirler (Sinclair, 1996, s. 142).

Avrupa Ortak Çerçeve Metni edebî metinlere ilişkin yeterliliklerin ileri seviyelerde kazandırılmasını tavsiye etmektedir. Ancak öğreticinin doğru planlaması ve öğrencilerin seviyelerine uygun farklı zorluk düzeylerindeki ve uzunluklardaki metinleri seçmesiyle dil öğretiminde öğrencileri edebî metinlerle başlangıç düzeylerinde tanışmak mümkündür. İlerleyen zamanlarda öğrenciler farklı türlerdeki daha kapsamlı metinlerle etkileşime girerek okuma zevklerini ve okumaya katılımlarını arttırırlar. Böylelikle okuma başarıları da artarak daha çok motive olurlar.

Özetle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde özgün edebî metinler, sınıftaki dil girdisini zenginleştirir ve yeni dili işlemek ve yorumlamak için anlamlı ve akılda kalıcı bağlamlar sağlayarak dil öğrenimini teşvik eder. Edebî metinlerin yorumlanması duyuşsal olarak öğrencilerin hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını uyandırır. Onların dil girdisine olumlu tepkiler vermesini sağlar. Türkçe öğretimi sınıfında özgün edebî metinlerin kullanılması, öğrencilerin öğrendikleri Türkçe hakkında daha bilinçli olmalarını sağlayabilir, birçok farklı durum ve bağlamda uygulayabilecekleri beceri ve stratejiler geliştirmelerine yardımcı olabilir, ilgi ve motivasyonlarını artırabilir ve dil öğrenimlerini kolaylaştırabilir. Onlara daha keyifli ve değerli bir deneyim sunar.

BÖLÜM 4

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜRLERARASI YAKLAŞIM

Bir dili anlama ve üretme becerilerini kazanmak, o dili konuşan insanların tarihi, coğrafyası ve günlük yaşam dinamiklerini anlamakla ayrılmaz bir şekilde bağlantılıdır. Kültürel unsurları da içeren bir yabancı dil öğretimi, iletişimsel yaklaşıma dayanarak eğitimin hedefi olarak iletişimsel yeterliliği ileri düzeye taşımayı gerektirir.

Kültürel bilgiler; inançlar, davranışlar ve değerlerden oluşan “küçük k” kültürü ve edebiyat, sanat ve kurumlar kavramlardan oluşan “büyük k” kültürü başlıkları altında toplanmaktadır. Ürünlere, bir topluma ve onun seçkin bireylerine katkıya odaklanan kültür, genellikle siyaset, ekonomi, tarih, edebiyat, güzel sanatlar dâhil olmak üzere “büyük k” kültürünü temsil etmektedir (Chastain, 1988, s. 303). Lafayette (1997), “büyük k” kültürü hakkındaki açıklamasında, bu sınıflamaya uyan kültür öğelerini önemli coğrafi şekiller, tarihi olaylar, önemli kurumlar (siyasi, dini, idari, eğitim vb.), büyük sanat eserleri olarak örneklemektedir (s. 123). Yemek, tatil, yaşam tarzı, gelenek ve değerler gibi yaşam tarzı, günlük yaşam ve yaşamın rutin yönlerini içeren kültür kalıpları ise “küçük k” olarak bilinmektedir (Pulverness, 1995, s. 9; Tomalin & Stempleski, 1993, s. 6). Lafayette'e (1997) ise, “küçük k” kültürünü alışveriş yapma, insanları selamlama, sosyal tabakalaşma, evlilik ve iş hayatına ilişkin kalıplarla örneklemektedir (s. 123).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek ve öğrenmek ses bilgisi, şekil bilgisi, kelime bilgisi ve sözdizimi gibi sadece dil becerilerinin doğrudan öğretilmesine ve öğrenilmesine indirgenemez. Türkçeyi iyi düzeyde öğrenmek için Türk kültürü hakkında bilgilere ve duygulara sahip olmak gerekir. İletişimsel yaklaşım açısından bakıldığında, uygun kültürel içeriğe sahip olmayan iletişim, mizahi olaylara yol açabilir veya ciddi bir yanlış iletişim veya yanlış anlamalara sebep olabilir. Bu yüzden dil öğrenme sürecinin iletişimsel yönelimi farklı

kültürler arasındaki öğrenmelerle ve anlayışlarla yakından ilgilidir. Başka bir deyişle, yabancı dil öğretimi, yabancı düşmanlığının ve mevcut kalıp yargıların üstesinden gelmeyi amaçlayan, yabancıyı nasıl anlayacağını kavratran kültürlerarası bir öğretim sürecidir.

4.1. Dil Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım

Yabancı dil öğrenen bireylerin kültürlerarası iletişimsel yeterliliklere sahip olması için, onlara yalnızca Türk kültürünü değil, kendi kültürlerinin ve başka kültürlerin de sunulduğu kapsamlı ve sistematik bir kültürlerarası eğitim sağlamak gerekir. Yabancı öğrenciler, farklı dünya kültürleri hakkında bilgiler edinirken aynı zamanda kendi kültürlerini diğer kültürlerle karşılaştırma, eleştirel olarak değerlendirme imkânı bulacaklardır. Bu tür karşılaştırmaların sonucunda, yorumlama ve bu bilgileri yazılı ve sözlü olarak başarılı bir şekilde ifade etme becerileri de gelişecektir.

Uluslararası iletişimin sağlıklı yürütülebilmesi için kültürlerarası yaklaşımın Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda benimsenmesi esastır. Ayrıca Şahingöz ve Bilalli'nin (2018, s. 178) belirttiği gibi pek çok ülkede, diğer uluslara ve kültürlere karşı hâlâ çok fazla hoşgörüsüzlük ve önyargı olduğu düşünüldüğünde kültürlerarası eğitim, hoşgörü, kabul, anlayış ve saygıyı oluşturmada etkili bir yol olarak görünmektedir.

Kültürlerarasılık ve dil öğretimi hususlarından bahsetmeden önce kültürlerarasılıkla ilgili temel kavramları açıklamakta yarar vardır. Bu kavramlar birbiriyle karıştırılmakta veya birbirinin yerine kullanılmaktadır.

Kültürlerarasılığın baştan sona doğru gelişen bir süreç olduğu düşünüldüğünde bu sürecin başlangıç dönemi “çok kültürlülük”tür. Schneider ve Heinecke'ye (2019) göre çok kültürlülük sınıflarda ve farklı kültürel köklere sahip insanların birlikte yaşadığı, öğrendiği veya çalıştığı dünyanın büyük şehirlerinde gözlemlenebilir. Çok kültürlülükte bireylerin içinde yer aldıkları kültürel grup birbirlerine bağlı ve etkileşimli gibi görünse de, diğer kültürlerden bireyler veya gruplarla etkileşime girmeleri gerekmez. Çok kültürlülük, ortak noktalar eksik olduğu için sözlü iletişimden yoksundur. Bu sebeple çok kültürlü ortamlarda iletişim tekil (kişisel veya kültürel) olma eğilimindedir (Schneider & Heinecke, 2019, s. 13). Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu Türkçe hazırlık sınıfları A1 seviyesinin başlarında genel olarak “çok kültürlü” bir yapıya sahiptir. Hazırlık sınıfına gelen bütün öğrencilerin yaygın bir yabancı dili bilmedikleri varsayıldığında, birbirleriyle iletişim kuracakları Türkçeleri belirli bir düzeye gelene kadar etkileşimde bulunmayabilirler. Bu etkileşimden

kaçınma davranışını etkileyen unsurlardan biri de bireylerin farklı kültürlere ilişkin ön yargıları ve çekinceleridir. Birçok öğrencinin A1 seviyesinde ilk defa yurt dışı hayatını ve çok uluslu ortamı deneyimlediği düşünüldüğünde öğretim sürecinin başında öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurmadıkları çok kültürlü bir yapıya sahip olmaları olağandır.

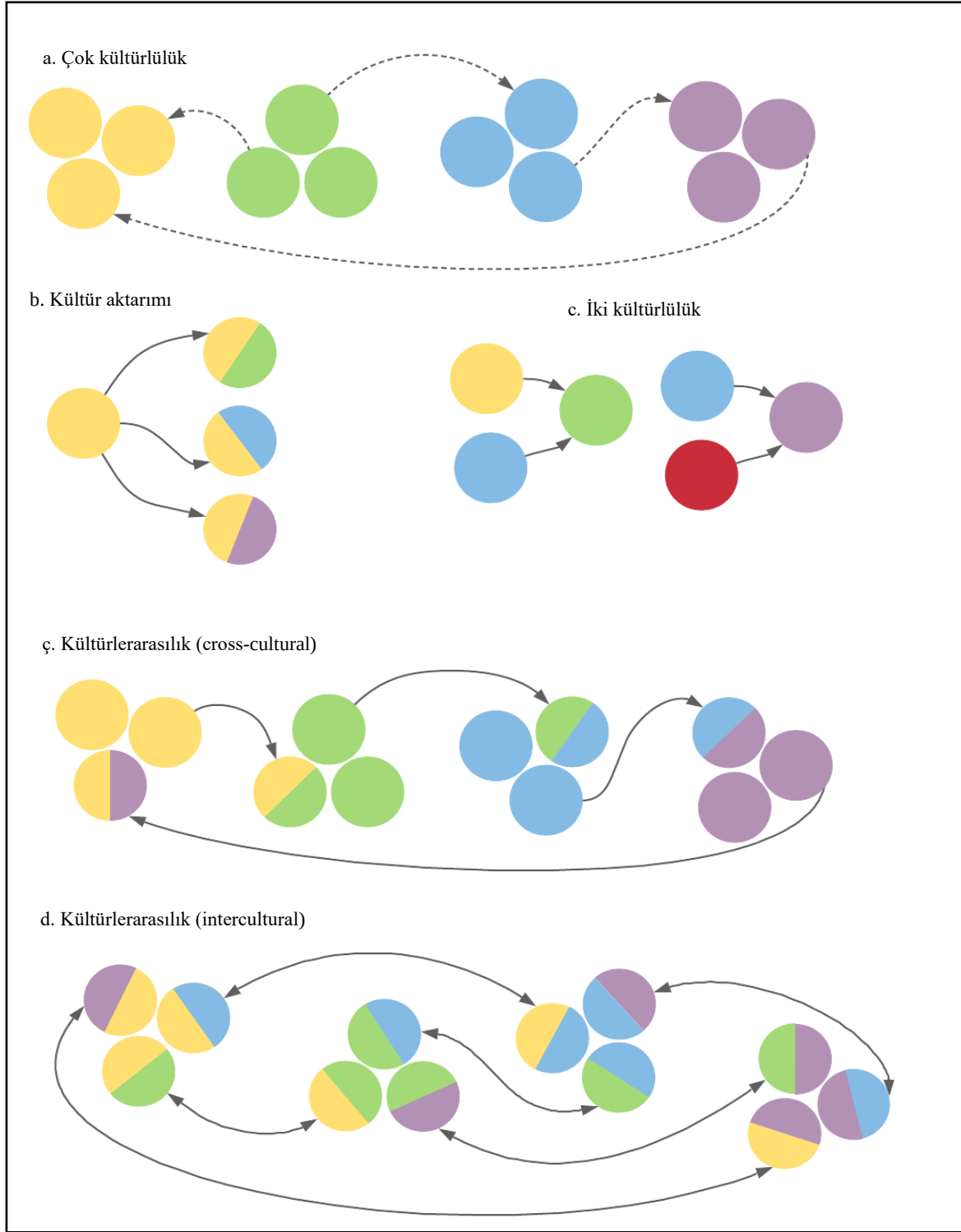
Kültür aktarımı; tutumlar, değerler, inançlar ve davranışsal senaryolar biçimindeki kültürel öğelerin bireylere ve gruplara aktarıldığı ve öğretildiği süreçtir (Patanella vd., 2011, s. 448). Kültür aktarımı hedef kültürün ya da güçlü bir kültürün bir bireye öğretilmesi veya bireyin yaşantılarıyla bu unsurları edinmesine işaret etmektedir. Bu bakımdan kültür aktarımında alıcı bireyin kendi kültürünü paylaşmadan farklı bir kültürü edinmesi veya öğrenmesi söz konusudur. Dil öğretiminde kültür aktarımı hedef dile dair kültürel dünyayı öğretmek üzerine kuruludur.

Farklı kültürlerin bulunduğu topluluklarda bireylerin birden fazla kültüre de eşit seviyede sahip olması mümkündür. İki dillilikle ilgisi olan bu durum iki kültürlülük kavramıyla açıklanmaktadır. İki kültürlülük, kişinin hem ana diline ait kültürü hem de yerleştiği ülke veya bölgenin kültürü hakkında rahatlığa ve yeterliliğe sahip olmasını temsil etmektedir. Bu açıdan iki kültürlü bireyler, hem atalarının kültürel mirası olan dili hem de kabul ettikleri kültüre ait dili yetkin bir şekilde konuşabilmektedir. Ayrıca her iki kültürden arkadaşları varsa, her iki kültüre ait televizyon programlarını ve dergileri takip ederlerse de iki kültürlü olarak kabul edilmektedirler (Schwartz & Unger, 2010, s. 26-27). Mesela Almanya’da yaşayan Türklerin Türk kültürüne ait bir yemek olan döneri Almanların soslarıyla ve ekmekleriyle yemeyi tercih etmeleri ve bunu günlük hayatlarının bir parçası haline getirmeleri iki kültürlülük için bir örnek teşkil etmektedir. Bu yemek temelde tam olarak Türkiye’de servis edilen döner olmamakla birlikte Türklere özgü et pişirme biçimi açısından da özünde Alman kültürüyle ilgisizdir. Dolayısıyla iki kültürlülük eşit düzeyde gelişen dil ve kültür bağamlarıyla birlikte ortaya çıkan kişisel ve özgün bir kültür biçimini temsil etmektedir.

İnsanların birbirleriyle daha çok etkileşime girmesiyle birbirlerinin dilini ve kültürünü öğrenme bağlamında ortaya çıkan kültürlerarasılık kavramı farklı literatürlerde farklı biçimlerde ele alınmaktadır. Fransızca’da kültürlerarasılık yalnızca “l’interculturel” kavramı ile ifade edilmektedir (De Carlo, 1998, s. 39). Ancak İngilizce literatürde “cross-cultural” ve “intercultural” kavramlarıyla ifade edilen iki aşamalı bir kültürlerarasılıktan bahsedilmektedir. “Cross-cultural” olarak ifade edilen kültürlerarasılık bağlamında toplumun içinde yer alan farklı kültürdeki bireylerin birbirleriyle belirli küçük gruplar

halinde kültürel alışverişi ya da kısıtlı oranda etkileşimi söz konusudur (Schneider & Heinecke, 2019, s. 14). Bu bağlamda farklı kültürlerin karşılaştırılması ile farklılıklar anlaşılır ve kabul edilir. Öte yandan bireysel değişim ortaya çıkmakla birlikte kolektif bir dönüşüm söz konusu değildir. Kültürlerarası toplumlarda, bir kültür genellikle "norm" olarak kabul edilir ve diğer tüm kültürler baskın kültürle karşılaştırılır (Schrieffer, 2016). Günümüzde kültürlerarasılık anlayışını ifade eden “intercultural” kavramı farklı kültürlerin varlığı ve eşitlikçi etkileşimi ile diyalog ve karşılıklı saygı yoluyla paylaşılan kültürel ifadeler üretme yönelimini ifade eder (UNESCO, 2005, s. 14). Kültürlerarası iletişime kaynaklık eden bu anlayışta, karşılıklı fikir alışverişi ve kültürel normlar hakkında derinlemesine bir söylem arayışı söz konusudur. Bu niteliklere sahip kültürlerarası topluluklarda ise topluluğa ait bütün bireyler bütüncül olarak değişim gösterir. Bu değişim, sosyal normların, değerlerin, ihtiyaçların ve taleplerin sürekli ve dinamik olarak yeniden inşasıyla gerçekleşmektedir. Kültürlerarası iletişime sahip bireylerin birbirleriyle olan diyalogları sürdürülebilirdir. Bu süreçte bireyler birbirlerinden farklı bakış açılarını öğrenerek diğer bireylerin yorumlarını ve endişelerini takdir edip kabul edebilir (Schneider & Heinecke, 2019, s. 14). Yabancı dil öğretiminde “intercultural” kavramının oluşturduğu bağlamların öğrencilerin duyuşsal becerilerini daha derin bir şekilde geliştiren bir kültürlerarasılık anlayışına atıfta bulunduğu, bu bakımdan en güncel ve en kapsayıcı anlayış olduğu çıkarımı yapılabilir.

Çok kültürlülük, kültür aktarımı, iki kültürlülük ve kültürlerarasılık kavramları karakteristikleri bakımından bu çerçevede değerlendirilebilir. Şekil 7’de bu kavramlara ait karakteristikleri görmek mümkündür.



Şekil 7. Kültürlerarasılığın temel kavramları (Schneider, S. & Heinecke, L. (2019). The need to transform science communication from being multi-cultural via cross-cultural to intercultural. *Adv. Geosci.*, 46, s. 14'ten uyarlanmıştır.)

Son yıllarda sosyal bilimler ve eğitim bilimleri, etkileşimde kültürlerarası bir yaklaşım benimseyerek, farklı kültürlerin üyelerinin bir araya geldiklerinde ortaya çıkan durumları araştırmaktadır. Kültürlerarası karşılaşmalar, sıklıkla toplumun sosyokültürel doğasından

kaynaklı uyumsuzluk durumlarına neden olmaktadır. Uluslararası insan ilişkilerinin düzenli bir şekilde yürütülmesinin öncelikli olarak karşılıklı anlayışa bağlı olduğu düşünüldüğünde kültürlerarası yaklaşım kavramı giderek önemini arttırmaktadır.

Kültürlerarası yaklaşım, etkileşimi, değiş tokuşu, engellerin ortadan kaldırılmasını, karşılıklılığı ve gerçek dayanışmayı benimsemektedir. Kültürlerarası yaklaşımda bireylerin kültürü kabul etmesi, başkalarıyla ilişkilerinde ve dünya anlayışlarında kültürel değerleri, yaşam tarzlarını ve toplumsal sembolleri tanımaları anlamında gelmektedir (Conseil de l'Europe'dan akt. De Carlo, 1998, s. 41). De Carlo'ya (1998) göre kültürlerarası yaklaşımın temelleri, 1970'lerin başında Fransa'daki göçmen çocuklara Fransızca öğretimi aracılığıyla ortaya çıkan Fransız kültürüne uyum sağlama sürecine dayanmaktadır. De Carlo, o yıllarda yaklaşımın etkileşimden ziyade kültürel asimilasyon amacına dönük uygulandığını belirtmektedir (s. 41).

Kültürlerarası yaklaşımda, farklı kültürlerden insanlar birbirleriyle etkileşime girmektedir. Bireyler fikir ve değerlerin paylaşılması yoluyla güçlü ilişkiler, karşılıklı saygı ve anlayış geliştirmektedirler. Bu yaklaşım başka bir kültürü öğrenmekten daha fazlasıdır, öz kültürel değerlerinin farkında olmak, bu değerlerin diğer insanlardan nasıl farklı olabileceğini anlamak ve bu farklılıkları takdir etmekle ilgilidir (Melbourne Polytecnic, 2018).

Kültürlerarası yaklaşım kavramına yönelik tutumlar, yabancı dil öğretimine yönelik değişen yaklaşımlarla birlikte değişmektedir. Ancak, her zaman karmaşık bir bağlam olarak görülmüştür. Yabancı dil öğretimi uygulamasında kültürlerarası yaklaşımın gelişim sürecinde ortaya çıkan üç ayrı yaklaşımdan bahsetmek mümkündür: Kültürel bilgiye dayalı yaklaşım, karşılaştırmalı yaklaşım ve kültürlerarası iletişimsel yeterlilik yaklaşımı.

Yabancı dil öğretimi geleneğinde uzun zamandır geçerliliği devam eden kültürel bilgiye dayalı yaklaşımın ana varsayımı, dil ve kültürün iki ayrı dil öğrenme alanı olduğu ve dil yeterliliğinin sağlanması için doğru bir kültür öğretimi sürecinin yürütülmesi gerekliliğidir. Kramsch'a göre (1993) bu bakış açısı, kültürel geçmişlerine bakılmaksızın tüm insanların aynı olduğu ve benzer ihtiyaçları sergilediğini benimsemektedir. Bunun sonucunda, yabancı dil öğretiminde dil bilgisi-çeviri yöntemine yansıyan kültürel bilgiye dayalı yaklaşım yaygın bir şekilde belirli bir dili konuşanları anlamak için o dilin özünü yani o dilin kültürünü bilmek gerektiğine inanmaktadır (Kramsch, 1993, s. 1). Hedef dilde iletişimsel olarak yetkin hale gelmek için, öğrencilerin hem kodları hem de bu kodların çeşitli bağlamlarda uygun şekilde nasıl kullanılması gerektiğini öğrenmeleri gerekmektedir. Hinkel (2001) bu

yaklaşımına göre dil öğreniminin, dört beceri ve dil unsuruna, yani gramer ve kelime bilgisine hâkim olmaya odaklandığını vurgulamaktadır. Ona göre bu yaklaşım, yüksek ve düşük kültür arasında bir ayrım yapmaktadır. Yüksek kültürde belirli bir kültürün edebiyat, tarih, mimari veya sanat yönlerine atıfta bulunulur ve alt kültürde ise gelenek, bayram, giyim tarzları yönlerine atıfta bulunulur (Hinkel, 2001, s. 444). Diğer bir ifadeyle kültür bilgisine dayalı yaklaşım büyük “k” kültürü ve küçük “k” kültürü unsurlarının öğretimi odaklıdır. Yaklaşımına göre kültürel yeterliliği geliştirmek, öğrenenlere edinmeleri gereken hedef dilin kültürü hakkında bilgi sağlamakla aynı şeydir. Bu yaklaşımda öğrencilerin kendi kültürlerinin ve hedef dilin kültürünün analiz edilmemesi ve etkileşimin dikkate alınmaması yaklaşımın sınırlılıkları arasında kabul edilir.

Yabancı dil öğretiminde kültürlerarasılığın gelişiminde karşılaştırmalı yaklaşım, öğrencilerin dikkatini kendi kültürleri ile hedef dil kültürü arasındaki benzerliklere ve farklılıklara çekmeyi amaçlamaktadır. Guest’e (2002) göre öğrencilerin kültürel yeterliliğini oluşturmadaki ana odak noktası, onların bağlantıları aramalarını ve kendi kültürleriyle hedef dil kültürü arasında köprü kuran bir boşluk bulmalarını sağlamaktır. Bu yaklaşımda hedef kültür tek parça bir varlık olarak algılanırken etkileşim bir bütün halindeki kültürle gerçekleşmektedir (Guest, 2002, s. 157). Hasse’nin (2015) ifade ettiği gibi kültürel bilgiler öğreniminde, bu genellikle önceden öğrenilen bağlantılarla örtük karşılaştırmalar yaparak gerçekleşir. Bu karşılaştırmalar sonucunda kültürel farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerde bu farklılıkları tespit etme davranışı genellikle bir şaşırma tepkisinden doğmaktadır. Öğrenciler, şaşırma tepkisi sonucunda aldıkları kültürel bilgiyi var olan şemalarıyla birlikte karşılaştırmalı şekilde analiz ederek içselleştirmektedirler. Böylelikle kültürel değişim ortaya çıkmaktadır (Hasse, 2015, s. 204). Karşılaştırmalı yaklaşım, dinamiklerindeki kısıtlı etkileşimler açısından kültürlerarasılığın “cross-cultural” boyutunu temsil etmektedir.

Kültürlerarası iletişimsel yeterlilik açısından kültürlerarasılık, dinamik bir kavramdır ve kültürel gruplar arasında gelişen ilişkileri ifade eder. Kültürlerarasılık farklı kültürlerin varlığı, etkileşimi, diyalogu ve karşılıklı saygı yoluyla paylaşılan kültürel ifadeler üretme durumu olarak tanımlanmıştır. Kültürlerarasılık, çokkültürlülüğü gerektirmekte ve yerel, bölgesel, ulusal veya uluslararası düzeyde kültürlerarası değişim ve diyaloglar aracılığıyla ortaya çıkmaktadır (UNESCO, 2006, s. 17). Bu bakımdan kültürlerarası iletişimle durumların ve sorunların yorumlanmasının altında yatan, kişinin kendi kültürel değerlerinin farkında olmasının yanı sıra farklı kültürel bakış açılarının bilgisi ile kişilere

zenginleştirilmiş bilgileri düşünme ve inceleme becerisi kazandırmasıdır (UNESCO, 2006, s. 37).

Kültürlerarası iletişimsel yeterlilik kavramı kültürlerarası yaklaşımın gelişen güncel biçimi olarak kabul edilmektedir. Kültürlerarası dil öğrenimi, daha çok sınıf içinde ve dışında gerçekleşen etkileşimlerin ayrılmaz bir parçası olarak anlaşılmaktadır (Zhou, 2017, s. 4).

İngiltere ve Galler'deki modern dil öğreticileri aracılığıyla gözden geçirilmiş bir ulusal müfredat hazırlayan bir çalışma grubu, modern dil öğretiminin müfredat amaçlarını kültürlerarası bir yaklaşımın hedeflerine tamamen uygun bir şekilde tanımlamıştır. Çalışma grubu, öğrencilerin şu fırsatlara sahip olması gerektiğini ifade etmiştir:

- Hedef dilin konuşulduğu toplulukların / ülkelerin kendi kültürleri ile diğer kültürler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları takdir etmek.
- Hedef dilin konuşulduğu ülkelerdeki ve topluluklardaki insanların deneyimleri ve bakış açıları ile özdeşleşmek.
- Bu bilgileri kendi gelenekleri ve düşünce tarzları hakkında daha objektif bir bakış açısı geliştirmek için kullanmak (DES, 1990, s. 36'dan akt. Byram & Morgan, 1994, s. 15).

Dil öğretiminde kültürlerarası yönelim, anlam oluşturma eyleminde etkileşimli katılım alanları olarak dillere ve kültürlere odaklanmakta ve öğrencinin öğrenme eylemine dönüşümsel katılımı anlamına gelmektedir. Bu yaklaşımla öğrenci farklı kültürle etkileşime girerek anlamlandırma sürecinde birden fazla yorumlama deneyimi yaşamaktadır (Kramsch & Nolden, 1994, s. 28). Briere'e (1984) göre yabancı dil ve kültür öğretiminin ilk amacı, bu ifadenin en geniş anlamıyla iletişimde bir yetkinliğin kazanılmasıdır. Yabancı dil alanı, kültürlerarası iletişim alanıyla eş değerdir. Kültürlerarası iletişim, etnik merkezcilikten kurtulmak için kültürel anlayışı benimsemektedir. Bu, geniş anlamda bireyin diğerlerini kültürel bir nesne olarak değil, kültürel bir özne olarak algılama yeteneği olarak tanımlanabilir. Böyle bir kültürel anlayış, açık bir kültürlerarası yaklaşım gerektirir. Kültürel anlayış aynı zamanda kişinin kendi kültürü için de geçerli olan bir ölçüttür (Briere, 1984, s. 82). Kramsch (1993) dil öğretiminde kültür bağlamını dört temel anlayış kapsamında ele almaktadır:

1. *Bir kültürlerarasılık alanı oluşturmak:* Yabancı bir kültürü anlamak, bireyin o kültürü kendi kültürüyle ilişkilendirmesini gerektirir. Sosyal etkileşimlerde ve yazılı metinlerle etkileşimde görüldüğü gibi, anlam ilişkiseldir. Bu sebeple, kültür öğretiminde

kültürlerarası bir yaklaşım, kültürler arasında bilgi aktarımından kökten farklıdır. Hem hedef hem de öz kültür üzerine bir yansımayı içeren eğitimsel bir süreçtir.

2. *Kişilerarası bir süreç olarak kültürü öğretmek:* Anlam sosyal etkileşim yoluyla ortaya çıkıyorsa, dil kullanımının sabit formlarını öğretmek yetersizdir. Bunun yerine, birçok eğitimcinin savunduğu gibi, yabancılık veya 'ötekiliği' anlamaya çalışan bir bağlamda öğretim süreci gereklidir.
3. *Kültürü farklılık olarak öğretmek:* Milliyetçiliğin son zamanlarda yeniden canlanmasıyla ve aynı zamanda, tüm dünyada ulusal kimlikler sorgulanırken, kültüre sadece ulusal özellikler açısından bakmak oldukça ilgi çekicidir. Fransızlar ve Almanlar bunu: “Fransız olmak, Alman olmak ne demektir?” gibi sorularla yürütürken çok kültürlülük dikkate alındığında bu soruya oluşturmaları zor görünmektedir. Ulusal karakteristikler önemli olmakla birlikte bir kişinin 'kültürünün' birçok yönünden yalnızca biri olduğu unutulmamalıdır.
4. *Disiplin sınırlarını aşmak:* Kültür veya medeniyet öğretimi akademik olarak antropoloji, sosyoloji ve göstergebilim disiplinleriyle ilişkilidir. Dil öğreticileri kültür öğretiminde edebiyatın yanı sıra etnografya, sosyolengüistik gibi alanları okuyarak dil öğretiminde disiplinler arası bir yaklaşım benimsemelidir (Kramsch, 1993, s. 205-206).

Corbett’a (2003) göre edebiyat ve antropoloji disiplinlerine ilişkin çalışmalar kültürlerarası yaklaşımı desteklemekte geçerliliğini kanıtlamıştır. Ancak medya ve diğer kültürel çalışmalar hala gelişimini sürdürmektedir. Kültürlerarası yaklaşıma göre düzenlenen bir dil öğretiminde, öğrencilerin kültürel beceriler edinmelerine yardımcı olmak için okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye odaklanılmalıdır. Kültürlerarası niteliklere sahip bir öğrenci farklı dilleri ve lehçeleri konuşan farklı sosyal gruplar arasında bir aracı görevi görür. Dolayısıyla dil eğitimine kültürlerarası bir yaklaşımın nihai amacı hedef dil konuşucuları yeterlilikleri değil, daha çok kültürlerarası iletişim yeterliliğidir (Corbett, 2003, s. 2).

Kültürlerarası yaklaşıma dayalı yabancı dil öğretimi çok kültürlü sınıf dinamikleri açısından oldukça karmaşıktır. Çok kültürlü sınıf ortamında, öğrencileri kültürel farklılıkları tanıma ve kabul etmeye teşvik etmek işbirlikli bir çabaya dayanmaktadır. Ancak bu iş birliğini oluşturmak oldukça zordur. Farklı coğrafyalardan gelen bireylerin birbirlerini hiç tanımamaları, az tanımaları veya birbirlerinin kültürlerine ön yargılı olmaları olasılıkları dikkate alarak öğretim tasarlanmalıdır. Örneğin ülkeleri arasında diplomatik sorunlar

bulunan Hintli ve Pakistanlı öğrenciler birbirleri hakkında olumsuz tutumlara ve ön yargılara sahip olabilirler. Hatta aynı sınıftaki iki Hintli öğrencinin farklı dinlere mensup olmalarından ötürü birbirlerine bu duyguları beslemeleri mümkündür. Bu açıdan dil öğretimi sınıfında kültürlerarası yaklaşım esas alındığında tüm öğrencilerin görüşlerini ifade etme fırsatı bulmalarını sağlamak gerekir. Öğretici bu noktada öğrencileri görüşlerini ifade etmeye teşvik etmeli ve öğrencilerin düşüncelerini dikkate almalıdır. Öğreticinin rolü sınıf içerisinde kültürlerarası iletişimi ve etkileşimi destekleyen arabulucu bir liderliktir. Kültürlerarası bir sınıf ortamında dil öğreticileri için zor olan öğrencilerin öğreticileri otorite olarak konumlandırmasıdır (Johnson, 2006, s. 243). Öğreticiler bunun üstesinden gelmek için, eylemlerinin altında yatan düşünceye ve sınıf ortamı dışındaki daha büyük topluluğun düşüncelerine ilişkin bilinçli bir yansıtma yapmalıdır (Larsen-Freeman, 1999, s. 3). Bu uygulama, dil öğrencilerini, iletişim için ikinci bir dil kullanırken kendi özel “varoluş yollarını” geliştirmeye motive eder (Hill, 2005, s. 357). Kültürlerarası iletişim kurabilmek için, ikinci dil öğreticilerinin kültür yapıları ve kültürel kimlik ve ideallerin öğrenci davranışlarını nasıl etkilediği hakkında ilgi ve yeterliliklere sahip olması gerekir (Barer-Stein, 1993, s. 164-165). Öğreticiler kültürel bilgileri öğrencilerine aktaracaklarsa, öğrencilerine bu kültürel bilgileri kendi kültürleriyle nasıl ilişkilendirebileceklerini ve karşılaştıracabileceklerini göstermeli, öğrencileri kültürlerarası iletişim durumlarına hazırlayabilmelidirler. Bu bağlamda öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini daha iyi anlamaları için, yabancı dilin kültürünü de tam olarak anlamaya ihtiyaçları olacaktır (Ryan & Sercu, 2005, s. 39).

Kültürlerarası bağlamları anlamlı bir öğrenme ortamında sunmak, ilgili sosyal etkileşimlerdeki kültürel uygulamaları tanıma fırsatları sağlarken, öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. Öğrencilere kültürel bağlamlarda yargı ve müzakere becerilerini geliştirme fırsatı, onların davranışları hakkında derinlemesine düşünceleri ve belirli kültürel tutum veya eylemlere atfedilebilecek düşüncelerini sorgulamaları yoluyla sağlanabilir (Hill, 2005, s. 359). Dili yansıtan belirli kültürel davranış veya eylemlerin arkasındaki mantıkla ilgili tartışmalar, öğrencilerde dil ve kültür arasındaki bağlantı hakkında bilinçli bir merak uyandırır. Bilginin hafızada depolanan yapılar ek olarak yaşanmış uygulamaları da içermesi gerektiği anlayışına dayanarak, sınıf dışındaki gerçekliği yansıtan öğrenme durumları dil ve sosyo-kültürel dinamikler arasındaki bağlantıların keşfedilmesini teşvik eder. Böylelikle dilin kültür ve toplumsal rolünün tanınması için değerli bir fırsat meydana gelir.

Sonuç olarak teori ve uygulamaya dönük kaynaklar incelendiğinde “kültürlerarası yaklaşım” dil ve kültür öğretiminde genel bir bakış açısı ve ele alış biçimi olarak kullanılmakla birlikte günümüzde daha özel bir şekilde “kültürlerarası iletişimsel yeterlik” kavramıyla ifade edilmektedir.

4.2. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni Bağlamında Kültürlerarası İletişimsel Yeterlik

Kültürlerarası iletişim yeterliliği (KİY) teriminin, iletişimsel yeterlilik ve kültürlerarası yeterlilik kavramlarının sentezlenmiş bir biçimi olarak ortaya çıktığı bilinmektedir. Bu yeterliğin iletişimsellik ve kültürlerarasılık olmak üzere iki ayrı boyutundan bahsedilebilir. Kültürlerarası iletişim, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, E.T. Hall'ın, Sessiz Dil, Gizli Boyut ve Kültür Ötesi eserlerinden yola çıkarak ortaya atılmıştır. İlk uygulamaları esas olarak Barış Gönüllüleri platformunda görülmüş ve daha sonra iş adamları, sağlık çalışanları, sosyal hizmet uzmanları, yabancı öğrenciler, mülteciler ve bazı eğitimciler gibi farklı gruplarla yürütülmüştür (Rogers & Hart, 2002, s. 2-3). Dil öğretiminde iletişimsel yeterlik kavramı ilk kez 1970'lerin başında Hymes tarafından oluşturulmuştur (Hymes, 1972, s. 284). van Ek'e (1986) göre iletişim yeterliliğine ait altı yeterlilik bulunmaktadır:

Dil yeterliliği: İlgili dilin kurallarına ve konuşma anlamlarına uygun olarak oluşturulmuş anlamlı ifadeler üretme ve yorumlama becerisidir. Hedef dili konuşucularının dil yeterliliklerini ifade etmektedir (s. 39).

Sosyolengüistik yeterlilik: Dil biçimlerinin oluşumunda, ortam, iletişim paydaşları arasındaki ilişki ve iletişimsel niyet gibi koşulların farkında olmaktır. Sosyolengüistik yeterlilik, dil göstergesi ile iletişimin gerçekleştiği bağlam arasındaki ilişkiyi kapsar (s. 41).

Söylem yeterliliği: Metinlerin oluşturulması ve yorumlanmasında uygun stratejileri kullanma becerisini kapsamaktadır (s. 47).

Stratejik yeterlilik: İletişim sürecini kolaylaştıran ve bilginin anlaşılmasını netleştiren iletişim stratejilerinin kullanımını ifade eder (örneğin, yeniden ifade etme, açıklama isteme vb.) (s. 55).

Sosyo-kültürel yeterlilik: Her dile ait sosyo-kültürel bir bağlam bulunmaktadır ve sosyo-kültürel yeterlilik, hedef dil konuşucusunun özgün dil kullanımlarını ifade etmektedir. Sosyo-kültürel yeterlilik, bu açıdan belirli bir derecede özgün dil aşinalığı gerektirir (s. 35).

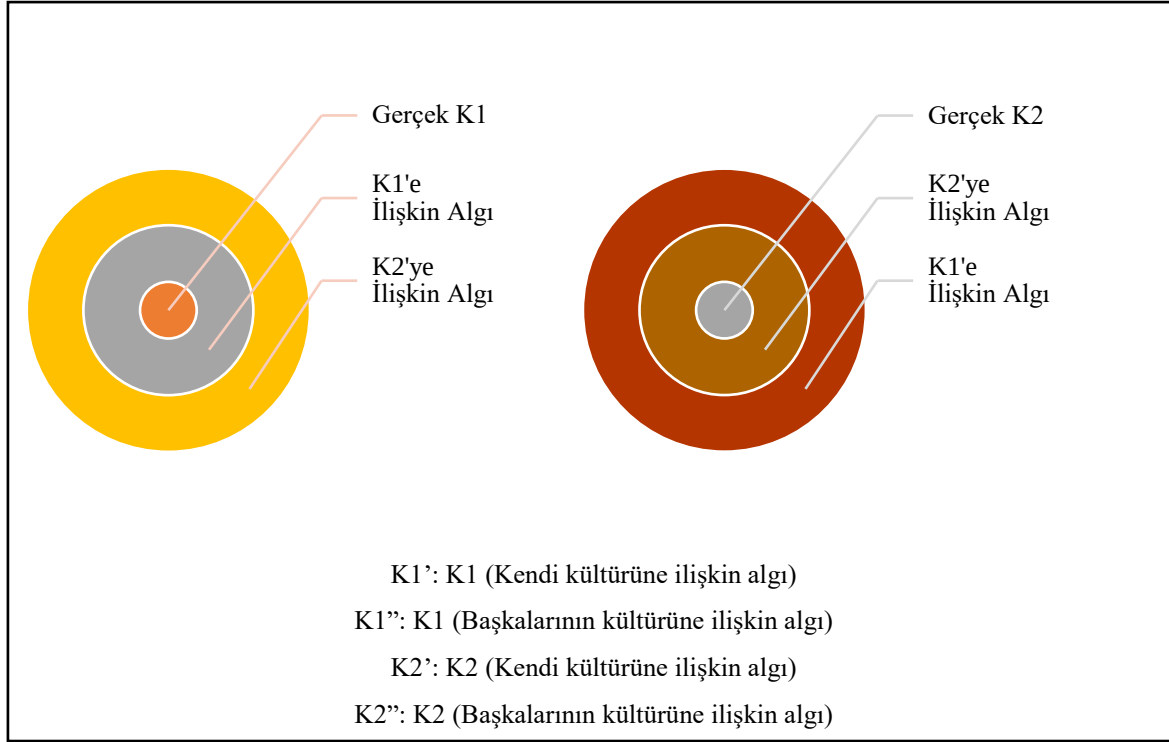
Sosyal yeterlilik: Motivasyon, tutum, kendine güven, empati ve sosyal durumlarla başa çıkma becerisini içeren başkalarıyla etkileşim kurma iradesini ve becerilerini içermektedir (s. 65).

İletişimsel yeterlilik yaklaşımında öğrencilerin genel olarak kültürel unsurları öğrenmesi gerektiği düşünülür. Bu kavramla birleşen kültürlerarası yaklaşım ise öğrencilere kültürel kaynaklardan ortaya çıkan olası yanlış anlamaları veya çatışmaları çözebilecekleri özgün durumlar sunmaktadır. Böylelikle iletişimsel ve kültürlerarası yeterlilik kavramlarının sentezi sonucunda KİY kavramı ortaya çıkmaktadır.

KİY, birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Byram (1997) kültürlerarası iletişimsel yeterliliği, bireylerin başka bir ülkeden ve kültürden gelen insanlarla yabancı bir dilde etkileşime girme, kültürlerarası iletişim hakkındaki bilgiler edinme, ötekiliğe ilgi duyma, olumlu tutum geliştirme, yorumlama, ilişkilendirme ve keşfetme; yani kültürel farklılığı aşma ve kültürlerarası temasın tadını çıkarmaları olarak tanımlamaktadır (Byram, 1997, s. 70-71). Beneke'ye (2000) göre KİY, önemli ölçüde farklı dil kodlarının kullanılmasını, farklı değerler ve dünya modellerine sahip insanlar arasındaki teması içermektedir. Ona göre KİY, başkalarıyla etkileşim içerisindeyken kendi kültürel geçmişiyse başa çıkma becerisidir (s. 108-109). Öte yandan Fantini (2000) KİY'i, bireylerin dilsel ve kültürel olarak kendisinden farklı olan başkalarıyla etkileşimde bulunurken etkili ve uygun şekilde iletişim kurabilmek için gereken karmaşık yetenekler olarak tanımlamaktadır. "Etkililik" genellikle, yabancı birinin hedef kültüre bakışında kendi iletişim performansına ilişkin görüşünü yansıtır ve "uygunluk", yabancı birinin iletişim performansının ev sahipleri tarafından nasıl algılandığıyla ilgilidir (s. 1). Camilleri'ye (2002) göre KİY, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikler içermektedir. Bu bakımdan yabancı dil öğrencisinin yeni kültürel ortamlarda bilişsel karmaşıklığının geliştirilmesi, yeni karşılaşmalara yönelik duyuşsal olarak motive edilmesi ve iletişime dönük davranışlarla ek sosyal gruplar içinde çeşitli etkileşimler gerçekleştirilmesi gereklidir (s. 23). Özetle KİY, yabancı dil öğrencilerine sınıfın ve öğrenilen hedef dilin ötesindeki kültürel ve iletişimsel bağlamlarda hizmet edebilen çok boyutlu bir beceridir.

Dil eğitimi ve kültürlerarası yaklaşım alanındaki kültürlerarası iletişimsel yeterliliğin tanımlarına bakıldığında, farklı yönlerin vurgulandığı görülebilir. Ancak, etkili ve uygun iletişim becerileri ve yeterliliğin davranışsal yönü gibi belirli özellikler üzerinde görüş birliğinden bahsetmek mümkündür. KİY tanımlarının çeşitliliğinin yanı sıra, aynı şekilde çeşitli KİY modellerinden de söz etmek gerekir.

Kramersch'in modelinde KİY, kişinin kendi kültürünü hedef kültürle ilişkilendirme yeteneğini kapsar ve bu, hedef kültürün daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunan bir adımdır. Kültürlerarası yabancı dil eğitiminde hedef kültürü öğretmek tek başına yeterli değildir. Kramersch (1993) bunun yerine, hem hedef hem de yerli kültür üzerine bir düşünme sürecinin kültürlerarası öğretimin önemli unsurları olduğunu öne sürer. Aynı şekilde, kültürlerarası dil öğretiminde yabancı kültürün dinamiklerini anlamlandırma stratejilerinin yanı sıra yaş, cinsiyet, din ve diğer kültürel faktörlere ilişkin kültür içi farklılıkların öğretim sürecine dahil edilmesi gerektiğini öne sürmektedir (s. 206-208). Kramersch (1993), öğrencilerin kendi (K1) kültürlerine ve aynı zamanda hedef (K2) kültüre üyeliklerine ilişkin algılarına dayalı bir kültürlerarası modeli ana hatlarıyla belirtmektedir. Bu dairesel modelde, en içteki daire, öğrencinin kendi kültüründeki gerçek üyeliği olan K1'i temsil eder. Bir sonraki daire, öğrencinin kendi benliğiyle ilgili algısına ilişkin K1'i temsil ederken, üçüncü daire K'' öğrencinin başkalarına, yani hedef dil topluluğuna ilişkin algısını temsil eder. Diğer bir ifadeyle K'', dil öğrenenlerin hedef kültür hakkında sahip olduğu, klişeleşmiş ve yanlış olabilecek imgeleri temsil eder (s. 208). Bu dairenin simetrik hali hedef kültür konuşucuları için de geçerli olup bu kültürdeki bireylerin gerçek kültürleri, benlik algıları ve farklı kültürlerle ilişkin algıları içermektedir. Bu dairede ise hedef kültür K2 olarak gösterilip hedef kültürdeki bireylerin kendi kültürlerine ve etkileşimde oldukları kültüre ilişkin algıları görselleştirilmiştir. Kramersch'in (1993) kültürlerarası yeterlilik modeli şu şekildedir:

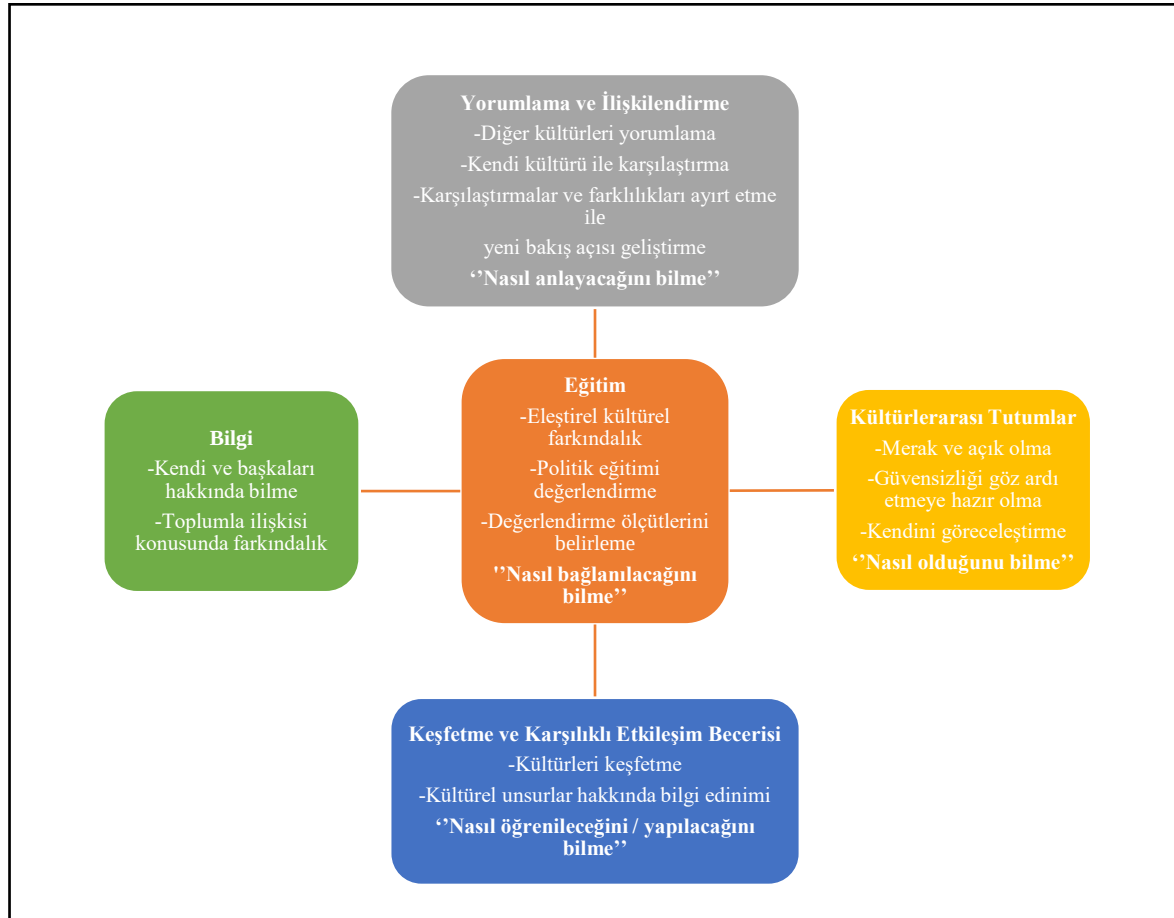


Şekil 8. Kramersch'in (1993) kültürlerarası yeterlilik modeli (Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University. s. 208'den uyarlanmıştır.)

Kramersch (1993) tarafından önerilen KİY modeli, üçüncü bir küme daha içermektedir. Bu üçüncü yer, Kramersch'in (1993) KİY anlayışının merkezinde yer alır. KİY modelinde üçüncü alan bir öğrencinin kendi kültürü ile öğrenim gördüğü sınıftaki, yurt dışı eğitiminde tanıştığı veya karşılaştığı diğer kültürler arasındaki kesişimi temsil etmektedir (s. 224). Kramersch (1993) KİY modelinde, iletişimsel boyutu, kültürle arasıyla bütüncül bir şekilde ele almak yerine modelinin ayrı bir boyutu olarak sunmaktadır. Ona göre iletişimsel bir dil öğretimi öğrencilerin birbirleriyle ve okudukları metinlerle özgün iletişim kurma süreçleridir. Bu iletişim kurma süreci öğrencilerin farklı kültürlerin bireyleriyle konuşarak ve hedef kültürün özgün metinlerini okuyarak gerçekleşmektedir (s. 185). Kramersch'in KİY modeli, iletişimsel yönü daha kısıtlı olmakla birlikte güncelliğini koruyan KİY modellerinden biri olarak kabul edilebilir.

Byram (1997) tarafından ortaya atılan KİY modeline günümüzde yabancı dil öğretiminde sıklıkla atıf yapılmakta ve dil öğretiminde kullanılmaktadır. Avrupa Ortak Çerçeve Metnindeki KİY modeline kaynaklık eden Byram'ın (1997) KİY modelinde kültürlerarası iletişim beş faktörden oluşmaktadır: bilgi, yorumlama ve ilişkilendirme, kültürlerarası tutumlar, keşfetme ve etkileşim becerisi, eğitim (Byram, 1997, s. 33). Byram (1997)

tarafından dil ve kültür öğrenimi için tasarlanan bu modele dayalı olarak belirli eğitim hedefleri Şekil 9’da görselleştirilmiştir.



Şekil 9. Byram'ın (1997) KİY modeli (Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. UK: Multilingual Matters. s. 34'ten uyarlanmıştır.)

Byram'ın (1997) KİY modelindeki bilgi boyutu; bir kişinin yabancı dildeki, dil yeterliliğine ek olarak farklı bir ülkeden biriyle sosyal olarak etkileşime girdiğinde söz konusu ülke hakkında coğrafi konum veya mevcut siyasi iklim gibi o kültüre ait dünya bilgilerini ve bu bilgilere ait yeterlilikleri içermektedir (s. 32). Tüm insan iletişimi, dünya hakkında paylaşılan bir bilgiye bağlıdır. Dil öğretimi ve kullanımı söz konusu olduğunda bireyler arasında yalnızca dil ve kültürle ilgili bilgiler paylaşılmaz. Akademik ve uygulamalı alanlarda ilgili yabancı dildeki metinlerin kullanılması önemli bir role sahiptir. Bununla birlikte dini inançlar, tabular, varsayılan ortak tarih gibi diğer ülke ve bölgelerdeki sosyal grupların sahip olduğu değerler ve inançlar hakkında bilgi, kültürlerarası iletişim için gereklidir (COE, 2001, s. 11).

Keşfetme ve karşılıklı etkileşim boyutu farklı kültürdeki yabancı dil öğrencilerinin kültürlerini birbiriyle paylaşmaları ve bu etkileşim sürecinin gerektirdiği becerileri yansıtmaktadır (Byram, 1997, s. 33). Kişinin kendi kültürü ile yabancı kültür arasındaki kültürel aracı rolünü yerine getirmesi, kültürlerarası yanlış anlama ve çatışma durumlarıyla etkin bir şekilde başa çıkma kapasitesini keşfetmesi ve karşılıklı etkileşim boyutu ile ilgilidir (COE, 2001, s. 105).

Yorumlama ve ilişkilendirme, öğrencilerin kendi kültürlerine ve farklı kültürlerle ilişkin farkındalıklarını geliştirdikleri; kültürleri karşılaştırma ve analiz etme süreçlerine dayanan becerilerini kapsayan KİY boyutudur (Byram, 1997, s. 33-34). COE (2001) açısından en genel anlamıyla, yeni deneyimleri gözlemleme ve bunlara katılma ve yeni bilgiyi mevcut bilgiye dâhil etme, gerektiğinde bilgileri güncelleme yeterlilikleridir. Dil öğrenme yeterlilikleri, öğrenme deneyimi sürecinde gelişmektedir. Öğrencinin yeni dil öğrenme zorluklarıyla daha etkili ve bağımsız bir şekilde başa çıkmasını, karşısına çıkan fırsatları daha iyi kullanmasını sağlar (COE, 2001, s. 106).

Kültürlerarası tutumlar boyutu öğrencilerin farklı sosyal gruplarla etkileşimlerinde kişilere yönelik örtük tutumlarıyla ilgilenmektedir. Bu tür tutumlar sıklıkla önyargı veya stereotip olarak nitelendirilir. Doğru bir etkileşim süreci diğer bireylere karşı doğrudan olumlu tutum veya ön yargı geliştirmemeyi gerektirmektedir. Bu süreçte yabancı dil öğrencilerinden - iletişime girilen bireyin ırk, kişilik gibi farklı özelliklerinden bağımsız olarak- meraklı olma, açık olma ve ön yargıya kapalı olma davranışları beklenmektedir (Byram, 1997, s. 32-34). Dil öğrencilerinin iletişimsel faaliyetleri, yalnızca bilgi, anlayış ve becerilerinden değil; aynı zamanda kendi kişiliklerine katkıda bulunan tutumlar, motivasyonlar, değerler, inançlar, bilişsel tarzlar ve kişilik tipleri ile karakterize edilen bireysel kişilikleriyle bağlantılı benlik faktörlerinden de etkilenmektedir (COE, 2001, s. 105). Burada motivasyon kavramı içsel-dışsal, araçsal-bütüncül olarak karakterize edilirken iletişim açısından motivasyonun iletişimsel dürtü ve iletişim kurma ihtiyacı kavramlarına atıfta bulunulmuştur (s. 105).

Byram (1997) ayrıca eleştirel kültürel farkındalığı içeren eğitim boyutunu; kişinin kendi kültürünü ve diğer kültürlerle ait bakış açılarını, perspektifleri, uygulamaları ve ürünleri temelinde eleştirel olarak değerlendirme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Ona göre yabancı dil ve kültür öğretimi ile politik eğitim arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (s. 53).

Fantini (1997), KİY modelini alan uzmanlarının üzerinde hemfikir olduğu "ilişkiler kurma", "asgari düzeyde kayıp veya çarpıtma ile iletişim kurma" ve "ileişime dâhil olanlar arasında

bir uyum seviyesine ulaşma” ana temaları etrafında karakterize etmektedir (Fantini, 1997, s. 3). Bu temalar altında Fantini (2000) beş bileşenden oluşan bir KİY modeli önermektedir: tutum, farkındalık, bilgi, beceriler ve hedef dil yeterliliği. Pek çok model, başarılı kültürlerarası iletişim için önemli olan "saygı, empati, esneklik, sabır, ilgi, merak, açıklık, motivasyon, mizah duygusu, hoşgörü ve ön yargıyı yok sayma" gibi belirli özellikleri içerirken, Fantini'nin modeli, KİY için gereken karakteristik belirli özellikleri içermez (Fantini, 2000, s. 28). Dil yeterliliği, Fantini'nin (2000) KİY modelinin önemli bir yönüdür çünkü dil, kişinin dünyayı nasıl algıladığı, yorumladığı, düşündüğü ve ifade ettiği konusunda bir yol haritası görevindedir (Fantini, 2000, s. 27). Fantini (2005), başka bir dili bilmeyen veya öğrenmeyen bireylerin, yalnızca kendi doğal sisteminde kalacağını ve bunun da bireyleri dünyanın en değerli yönlerinden biri olan kültürlerarası deneyimden mahrum ettiğini açıklamaktadır (Fantini, 2005, s. 2). Bu sebeple hedef dil yeterliliği, onun KİY modelinde büyük bir rol oynamaktadır. Fantini (2000), KİY'in gelişimsel bir süreç olduğuna ve ömür boyu devam ettiğine dikkat çekmektedir. Ona göre kişi her zaman olgunlaşma sürecindedir ve asla kültürlerarasılık açısından tamamen yetkin değildir (s. 29). Yine de KİY'in farklı gelişim düzeyleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Fantini'nin Kültürlerarası Yeterlilik Düzeyleri (2000)

Seviye	İsim	Örnek
1	Eğitim Gezgini	Kısa değişim programlarına katılanlar (4-6 hafta)
2	Misafir	Daha uzun kültürel dahiliyet (4-8 ay)
3	Profesyonel	Kültürlerarası bağlamda çalışan personel
4	Kültürlerarası Uzman	Uluslararası eğitim ve danışmanlık ile ilgili kişiler

(Fantini, A. E. (2000). A central concern: developing intercultural competence. *SIT Occasional Papers (Addressing Intercultural Education, Training & Service*, s. 30'dan uyarlanmıştır.)

Chen ve Starosta'nın (1996) KİY modelinde; iletişim yeterliliğinin tanımlanmasındaki sorunları hafifleten ve bunu kültürlerarası ortamlara uygulamayı sağlayan KİY, kültürel anlamları müzakere etme ve etkileşimde bulunanların çoklu kimlikleriyle kurdukları etkili iletişim ortamıdır. Bu tanım, yetkin kişilerin yalnızca insanlar ve çevre ile etkili ve uygun bir şekilde nasıl etkileşime gireceklerini değil, aynı zamanda etkileşimde bulundukları kişilerin kültürel kimliklerine saygı duymayı ve onaylamayı da kapsamaktadır (Chen & Starosta, 1996, s. 358-359). Chen ve Starosta'ya göre KİY'i üç alt başlıkta toplamak mümkündür: kültürlerarası farkındalık, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlerarası yeterlilik.

Bu boyutlardan kültürlerarası farkındalık bilişsel boyutu, kültürlerarası duyarlılık duyuşsal boyutu ve kültürlerarası yeterlilik davranışsal boyutu temsil etmektedir.

Chen ve Starosta'ya (1996) göre kültürlerarası farkındalık, insanların kendilerinin ve başkalarının kültürlerinin anlamasını ifade etmektedir. KİY'in bilişsel boyutunu temsil eden bu yeterlilik, insan davranışının ortak yönlerini ve kültürel kalıplardaki farklılıkları anlamayı içermektedir (s. 365). Başka bir deyişle, bir kişi tanıdık olmayan kişilerle etkileşiminde iletişim biçimini değiştirmeden önce var olan kültürel farklılıkları anlamalıdır (Hall & Whyte, 1963, s. 216). Bireyler daha fazla kültürel farkındalık ve öz farkındalık kazandıkça kültürlerarası iletişimde daha yetkin olma eğilimindedir (Chen & Starosta, 1996, s. 366).

KİY'in duyuşsal boyutu, kişisel duygulara veya belirli durumlar, insanlar ve çevrelerin sebep olduğu duygulardaki değişikliklere odaklanır (Triandis, 1977, s. 146). Bu duyuşsal süreç kültürlerarası duyarlılıkla ilgilidir. KİY'e sahip olan kişiler, kültürlerarası etkileşimler öncesinde, sırasında ve sonrasında olumlu duyuşsal tepkiler yansıtabilir ve alabilir. Etkileşim içindeki bireylerde ortaya çıkan olumlu duyuşsal tepkiler, kültürel farklılıkların kabul edilmesini ve bu farklılıklara saygı duyulmasını sağlayacaktır (Chen & Starosta, 1996, s. 362). Kültürlerarası duyarlılığı oluşturan dört temel nitelik bulunmaktadır: benlik kavramı, açık fikirlilik, yargılayıcı olmayan tutumlar ve sosyal rahatlama. Benlik kavramı, bir kişinin kendisini görme biçimini ifade eder. Bir bireyin benlik kavramı yalnızca iletişimin anahtarı değil, aynı zamanda kişinin dünyayla olan ilişkisinin aracı görevindedir. Açık fikirlilik, bireylerin uygun olduğunda kendilerini açıkça ifade etme ve başkalarının açıklamalarını kabul etmeye istekli olmaları anlamına gelmektedir. Yargılayıcı olmamak, kültürlerarası iletişim sırasında başkalarını içtenlikle dinlemekten alıkoyacak hiçbir önyargıya sahip olmamak demektir. Yargılayıcı olmamak aynı zamanda başkalarını psikolojik olarak tatmin etmeyi ve onları aktif olarak dinleme sonucunda diğer bireylerin mutlu olmalarını sağlar. Sosyal gevşeme ise kültürlerarası iletişimde endişe duyulmadan duyguları ortaya çıkarma yeterliliğini ifade etmektedir. Yabancıların ilk deneyimlerinde genellikle bir dizi krizin meydana geldiğini ve bireylerin kaygı duygularının yeni durumlara girerken hissettikleri psikolojik güven eksikliğinden kaynaklandığı vurgulanmaktadır (Chen & Starosta, 1996, s. 362-364).

Chen ve Starosta'nın (1996) KİY modelinde davranışsal boyutu temsil eden kültürlerarası yeterlilik kültürlerarası etkileşimlerde nasıl etkili davranılacağını yansıtmaktadır. Kültürlerarası yeterlilik, ulaşılmak istenen iletişim becerilerine karşılık gelmektedir. İnsanların etkileşimlerde etkili olmasını sağlayan sözlü ve sözsüz davranışlardan oluşur.

Kültürlerarası iletişimde bu tür davranışlar arasında mesaj becerileri, kendini uygun bir şekilde yansıtmaya, davranış esnekliği, etkileşim yönetimi ve sosyal beceriler bulunur. Mesaj becerileri, kültürlerarası iletişim bağlamında, kişinin kendi kültürünün dışındaki bir kültürün dilini iyi düzeyde kullanma yeteneğini ifade eder. Diğer bir deyişle dilbilimsel yeterlilikler de denilebilir. Kendini uygun bir şekilde yansıtmaya, uygun konuşma konuları ve uygun hitap biçimleri gibi kültürler arasında değişkenlik gösterebilen unsurları içermektedir. Kendini ifade sürecinde iletilen mesajların bilinçli olması ve iletişim kurulan kişi tarafından hiç bilinmeyen mesajlar olması önemlidir. Davranış esnekliği kavramı, kültürlerarası iletişim yeterliliğinin yaratıcılık veya esneklik boyutunu oluşturur. Davranışsal olarak esnek kişiler bilgiyi değişken olarak görmekte ve iletişim hedeflerine ulaşmak için farklı davranış stratejileri uygulayabilmektedirler. Etkileşim yönetimi, konuşmayı uygun şekilde başlatma ve sonlandırma becerisidir. İyi etkileşim yönetimi becerilerine sahip bireyler, bir tartışmadaki tüm katılımcılara katkıda bulunabilir. İletişim becerileri, empati ve kimliğini sürdürme gibi sosyal becerileri de içerir. Kültürlerarası duyarlı bireyler etkileşim esnasında kendilerini başkalarının yerine koyup onlar gibi düşünebilirler. Öte yandan kim olduğumuzu bilme ihtiyacı, başkalarıyla iletişim kurmamızın sebeplerinden biri olmakla birlikte etkileşim kurulan kişinin kim olduğu hususunda da belirleyicidir. Bu bakımdan kültürlerarası yeterliğe sahip olan bireylerin kimliklerini sürdürebilmeleri gerekmektedir (Chen & Starosta, 1996, s. 367-369).

KİY modelleri incelendiğinde yabancı dil öğretiminde bu yeterliliklerin geliştirilmesinin önemi açıkça görülmektedir. Kültürlerarası etkili iletişimi sağlayabilmek için KİY'e sahip olmak dil öğrenme deneyimlerini de daha ileri seviyelere taşıyacaktır. Ayrıca öğrencilerin özgün dil öğrenme tecrübeleri onları motive edecektir. Dil öğrencilerini KİY ile desteklemek hedef dilde yeterliliklerini arttıracaktır çünkü dil ve kültür birbirlerinden ayrılmaz iki unsurdur.

KİY'e dayalı dil öğretim sürecinin teorik boyutunun yanı sıra uygulama boyutundan da söz etmek gerekmektedir. Bu açıdan COE'de (2002) KİY hakkında uygulama süreçlerine ilişkin öğreticilere yönlendirmelerde bulunulmuştur. Bu öneriler genel çerçevesiyle şu şekilde sıralanabilir:

- Dil öğreticisinin rolü, belirli bir kültür veya ülke hakkında bilgi geliştirmenin yanı sıra değerlere ilişkin beceriler, tutumlar ve farkındalık geliştirmektir (s. 13).

- Öğretici, öğrencilerin yalnızca duyduklarının veya okuduklarının bir sonucu olarak hedef kültürle ilgili kendi deneyimlerinden sonuç çıkarmalarını ve tartışmalarını sağlamak için bir dizi etkinlik tasarlamaya çalışmalıdır. Öğretici, kültürdeki mevcut yaşam tarzları ve genellikle bu kültürlerin üyeleri tarafından takip edilen kalıplarla ilgili bazı olgusal bilgiler sunabilir. Ancak önemli olan, öğrencileri kendi kültürleriyle karşılaştırmalı analiz yapmaya teşvik etmektir (s. 14).
- Öğretici, öğrencileri kültürel davranışların inceliklerini gözlemlemeye teşvik edebilir. Öğrenciler, bu deneyimler sayesinde diğer kültürlerarası konuşmacılarla iletişim kurmaya, farklılıklara tahammül etmeye ve yabancı bir ülkede karşılaştıkları günlük durumlarla başa çıkmaya çok daha hazırlıklı olacaklardır (s. 15).
- Öğreticinin görevi hedef kültür konusunda bilgi sunan otorite olmak yerine bir rehber olarak öğrencileri soru sormaya ve cevapları yorumlamaya yönlendirmektir (s. 16).
- Öğreticilerin sınıftaki tutum, bilgi, beceri ve değerlere ilişkin tepkilere hazır olması gerekmektedir. Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal dünyalarına girebilmek sadece deneyime dayalı öğrenme ortamıyla mümkündür. Öğreticiden bu noktada olumlu bir kültür şoku oluşturacak adımlar atması beklenmektedir (s. 19).
- Dil bilgisi alıştırmaları, ön yargıları ve stereotip anlayışını pekiştirebilir veya onları azaltabilir. Örneğin kadın karakterler, klişeleşmiş kadın faaliyetleri veya eylemleriyle ilişkilendirilebilir (s. 21).
- Bununla birlikte, bir ders kitabı tek bir bakış açısı sunuyorsa, öğretmenler diğer bakış açılarının da mümkün olduğunu gösterebilir. Bu bakımdan ders kitabına ek olarak özgün materyaller bağlamları içinde sunulmalı veya ders kitabının bunu yapması sağlanmalıdır (s. 23).
- Öğrencilerin özgün metinleri analiz etmesi sağlanmalıdır (s. 24).
- Dil öğretiminde yürütülecek adımlar dikkatlice oluşturulmalı ve bu adımlar bilgi boşluklarının yanı sıra fikir boşluklarının araştırılmasını da içermelidir. Dil öğrenimi kültürlerarası bir boyutu geliştirmek için, bilgi paylaşımını ve fikirlerin tartışılmasını destekler (s. 25).
- Öğreticilerin kültürel konularda tarafsız olmaları zordur. Bu sebeple, kalıp yargılarının ve ön yargılarının bilinçaltında öğretimlerini nasıl etkileyebileceğini ve bunun öğrenciler üzerindeki etkilerinin ne olabileceğini empati kurarak düşünmeleri gerekir (s. 36).

4.3. Kùltùrlerarası Duyarlılık

Teknolojinin hızla gelişmesi, artan sosyal hareketlilik, ekonominin küreselleşmesi ve kùltürel çeşitliliğin ortaya çıkmasıyla birlikte, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde insan teması artmaktadır. İnsan ilişkilerinin geniş bir yelpazede genişlemesi, ister istemez insanların kùltürel çeşitliliğe olan duyarlılığını gerektirmektedir. Günümüzün çoğulculuğu artan toplumlarında kùltürlerarası duyarlılığa duyulan ihtiyaç açıktır. Bu durum kùltürlerarası duyarlılığı yalnızca teorik olarak değil, aynı zamanda uygulamada da faydalı bir unsur haline getirmektedir. Çok dilli ve çok kùltürlü bir bağlama sahip olan Türkçe hazırlık programlarında öğrenciler arasında sürdürülebilir kùltürel ilişkilere duyulan ihtiyaç etkili kùltürlerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesiyle giderilebilir. Bu durum, yabancı öğrencilerin kùltürel olarak farklı olan sınıf arkadaşları, sosyal arkadaşları ve Türk insanıyla temalarında ve etkileşimlerinde daha fazla kùltürlerarası duyarlılık göstermeleri gerektiği anlamına gelir. Günümüzde ülkeler ve milletler geçmişteki kùltürel yalıtılmışlık konumundan daha çok birbirlerinin kùltürüyle etkileşim halindedir. Bireylere kùltürlerarası temas ve etkileşim için daha fazla fırsat sağlayan gelişmeler göz önüne alındığında, sosyalleşme ve iletişim yeteneği olarak kùltürlerarası duyarlılık daha büyük bir rol üstlenmiştir.

Dolayısıyla kùltürlerarası duyarlılık, kùltürlerarası iletişim çalışmalarında büyük ilgi görmektedir (Bennett, 1986; Bhawuk & Brislin, 1992; Chen & Starosta, 1996; Hammer vd., 2003). Kùltürlerarası duyarlılık, bireyleri kùltürlerarası iletişimde uygun ve etkili davranışta bulunmaya teşvik eden kùltürel farklılıkları anlama ve takdir etmeye yönelik olumlu bir duygu geliştirme becerisine atıfta bulunan kùltürlerarası iletişim yeterliliğinin duygusal yönüdür (Chen & Starosta, 1997, s. 5).

Bhawuk ve Brislin'e (1992) göre kùltürlerarası duyarlılık, hem insanların farklı kùltürlere uyum sürecinin teorik analizinde hem de insanları kendi kùltürleri dışındaki kùltürlerde etkili bir şekilde yaşamaya ve çalışmaya hazırlamak için uygulanan programlarda sıklıkla atıfta bulunan bir kavramdır (s. 413). Bu sebeple kùltürlerarası duyarlılığın ölçülmesi için 46 maddelik bir envanter oluşturan Bhawuk ve Brislin (1992); kùltürlerarası duyarlılığı bireycilik ve kolektivizm, açık fikirlilik ve esneklik boyutlarıyla ele alan ölçekle üç yıldan fazla kùltürlerarası deneyime sahip olanların, daha az yıllık deneyime sahip olanlara göre daha duyarlı olduklarını tespit etmişlerdir. Kùltürlerarası duyarlılığın gelişiminde bireycilik, kolektivizm ve açık fikirlilik kavramları birlikte değerlendirilmelidir. Bhawuk ve Brislin'e göre insanlar tarafından geliştirilen kùltürlerarası duyarlılık, insanların kendi başlarına

denedikleri farklı etnik yiyeceklerle ilgilidir. Ayrıca diğer kültürlerden insanlarla zor görevlerde çalışmaktan zevk alma yeteneği, kültürlerarası duyarlılıkla önemli ölçüde ilişkilidir. Çok kültürlü şehirlerde ya da yurtlarda yaşanan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık geliştirme olasılıkları daha yüksektir (Bhawuk & Brislin, 1992, s. 432).

Bennett'in kültürlerarası duyarlılığı gelişimsel bir KİY modeli olarak ele almaktadır ve ona göre gerçekliğin inşasını, gelişimi oluşturan kültürel farklılığı gittikçe daha fazla karşılayabilen kavram “kültürlerarası duyarlılık”tır (Bennett, 1993, s. 24). Bennett (1986) tarafından ana hatları oluşturulan model, KİY'in boyutlarını kavramsallaştırmak için bir çerçeve vazifesi görür (Bennett, 1986, s. 181). Model, kişinin dünya görüşünün gelişimiyle paralel bir şekilde gözlemlenebilen kültürlerarası yeterliliğin gelişimindeki adımları ana hatlarıyla belirtir. Bu modeldeki kültürel dünya görüşü, belirli bir kültürü diğerinden ayıran unsurdur. Daha ilerici bir dünya görüşü ile bireyler, kültürlerarası karşılaşmaları daha başarılı bir şekilde deneyimleyebilirler. Model, bireylerin kültürel farklılıkların ayırımına vardıkça, kültürlerarası ilişkilerde de daha yetkin hale geldiklerini vurgulamaktadır. Bu sebeple bu modelin ana fikri, bireylerin kültürel farklılıklarla daha karmaşık veya ilgili bir şekilde yüzleşme becerisi sayesinde “kültürlerarası duyarlılıklarını” geliştirmeleridir. Modelde ana hatları verilen altı adım kültürlerarası duyarlılığın gelişimindeki üç adet etnikmerkezcilik ve üç adet etnorelativizm yönelimidir. Etnikmerkezcilik, inkâr, savunma ve en aza indirme aşamalarını içerirken; etnorelativizm kabul, uyum ve bütünleşme adımlarını barındırır (Bennett, 1986, s. 182). Bu modelin ilk üç aşamasında birey kendi kültürünü “gerçekliğin merkezi” olarak görürken ikinci üç aşamada kültürünü diğer kültürlerin daha geniş bağlamı içinde yaşamaktadır (Hammer vd., 2003, s. 421). İnkâr aşaması, bireylerin kendi kültürlerini tek gerçek kültür olarak kabul ettikleri bir ruh halini ifade eder, bu da kişinin bu noktada herhangi bir kültürel farklılığın ayırımında olmadığı anlamına gelir. Savunma aşaması, inkâr aşamasına benzer, ancak burada bireyler kültürlerini mümkün veya uygulanabilir tek kültür olarak algılamaktadırlar. Bu aşamadaki bireyler kültürel farklılıklar yaşayabilir, ancak diğer kültürleri genellikle zayıf ya da alt kültür olarak görürler. Minimizasyon aşamasında bireyler kültürlerarası benzerlikler görmeye başlar. Kabullenme aşamasında bireyler, kültürlerinin pek çok farklı kültürden sadece biri olduğunu fark etmeye başlarlar. Bireyler ön yargılı olmadan ve bir kültürü diğerinden üstün görmeden farklılıkların farkına varırlar. Bir sonraki aşama olan adaptasyon, bireylerin dünya görüşlerini diğer kültürel dünya görüşlerinden ilgili yapıları içerecek şekilde genişletebilecekleri noktaya getirir (Hammer, vd., 2003, s. 425). Bireyler artık nasıl empati

duyacaklarını ve diğer kişilerin duygularını nasıl hissedeceklerini öğrenirler. Davranışlarını, bilgilerini ve duygularını farklı kültürel deneyimlere uyarlayabilir hale gelirler. Son aşama olan entegrasyon, kişinin benlik deneyiminin farklı kültürel dünya görüşlerinin içine ve dışına doğru hareketi kapsayacak şekilde genişletildiği durumdur (Hammer, vd., 2003, s. 425). Hammer, Bennett ve Wiseman (2003) kültürlerarası duyarlılığı ölçmek için kültürlerarası gelişim envanteri geliştirmişlerdir. Beş faktörlü olan envanter reddetme/savunma, tersine çevirme, minimalizasyon, kabul etme/uyum sağlama ve kültürel marjinalite boyutlarını yansıtan 50 madde içermektedir (s. 435).

Chen ve Starosta (2000) kültürlerarası duyarlılığı KİY'in duyuşsal boyutu olarak ele alarak bu boyutun ölçülmesi için bir ölçme aracı ortaya koymuştur. Bu ölçek üç aşamadan oluşmaktadır. İlk ölçek 73 madde olup daha sonraki aşamada madde sayısı 44'e indirilmiştir. 44 maddelik ölçeğin gözden geçirilmesiyle güvenilirlik ve geçerlilik niteliklerine sahip ölçek 24 maddelik son şeklini almıştır. Ölçek beşli likert tipi olup 5 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin faktörleri ise etkileşime katılım, kültürel farklılıklara saygı duyma, etkileşimde öz güven, etkileşimden zevk alma ve etkileşime özen göstermedir. Ayrıca ölçeğin bakış açısı alma ölçeği, kültürlerarası etkililik ölçeği ve kültürlerarası iletişim tutum ölçeğiyle de yüksek düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Chen & Starosta, 2000, s. 5-11).

Chen ve Starosta'nın (2000) ölçme aracı günümüzde en yaygın biçimde kullanılan kültürlerarası duyarlılık ölçeklerinden biridir. Geliştirdikleri ölçek etkileşim, saygı ve duyuşsal özellikler bakımından çok faktörlü ve oldukça kapsayıcı bir ölçme aracıdır. Katılımcıların farklı duyuşsal özelliklerini ölçen tutum, motivasyon, kaygı gibi psikolojik ölçme araçlarında madde sayılarının genellikle 20-30 arasında olduğu, ilgili psikolojik testlerin kapsam geçerliliği ve uygun bir şekilde cevaplanabilirliği düşünüldüğünde Chen ve Starosta'nın (2000) kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin yeterli bir ölçek olduğu söylenebilir.

4.4. Kültürlerarası Yaklaşım Bağlamında Özgün Edebî Metinler

Özgün edebî metinlerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma başarısı ve motivasyonu açısından oldukça etkili bir araç olduğu görülmektedir. Edebî metinler kültürel unsurlar açısından zengin içeriklere sahiptir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine kaynaklık eden öğretim programlarında özgün edebî metinlere yer verildiği bilinmektedir. Bu öğretim programlarının KİY anlayışına göre hazırlandığı düşünüldüğünde (TMV, 2019, s. 14; MEB, 2020, s. 6), özgün edebî metinlerin KİY'in gelişiminde etkili olacağını söylemek

mümkündür. Nitekim bu görüşün otoriteler tarafından birçok bağlamda desteklendiği görülmektedir.

İletişim veya İngilizce dışındaki dillerde iletişim, ister yüz yüze, ister yazılı olarak veya edebî metinler yoluyla gerçekleşsin ikinci dil çalışmasının kalbidir. Öğrenciler diğer dilleri öğrenerek, o dili kullananların kültürleri hakkında bilgi ve anlayış kazanırlar. Aslında, öğrenciler dilin olduğu kültürel bağlamlarda ustalaşana kadar dile gerçekten hâkim olamazlar. Öğrenciler öğrenilen ilgili dille karşılaştırmalar yapma ve farklılıkları keşfetme yoluyla, kendi dilleri ve kültürleri hakkında daha fazla iç görü geliştirir, dünyayı görmenin birçok yolunun olduğunu fark ederler (American Council, 1996, s. 1).

Yabancı dil öğreniminde, kültürel içerik bakımından zengin oldukları için dil sınıfında özgün metinlerin kullanılması çok önemlidir. Bu açıdan, otantik bir öğrenme aracı olarak edebî metin, okurların hem bilişsel hem de duyuşsal katılımlarıyla kültürlerarası diyalogu kolaylaştırır (Aydınalp, 2020, s. 42). Edebiyat, kültürlerin kavşağı ve kültürlerarasılığın ayrıcalıklı alanıdır (Cuq, 2003, s. 159'dan akt. Aydınalp, 2020, s. 42).

Edebî metinler, herhangi bir dilin ifade ediliş biçimini sunan kültürün anahtarıdır. Hedef dilin edebiyatı, o ülkenin kültürü, ana dili konuşucusunda olduğu gibi yabancı öğrencilerde de kültürel farkındalığı oluşturacaktır (Povey, 1967, s. 42). Jašová'ya (2009) göre yabancı dil öğretiminde edebî metinlerin kültürlerarası iletişimsel işlevi vardır. Edebiyat, öğrencilerin iletişimsel yeterliliğini derinleştirir; daha iyi dil, sosyolinguistik, pragmatik ve kültürel yeterliliğine katkıda bulunur. Öğrenciler arasında düşünce farklılıklarına dayalı iletişimi geliştirir. Edebî metinler öğrenciler arasında etkileşimi oluşturur, dil farkındalığını artırır. Dil ve edebiyat, toplumu insanlaştıranın bir aracıdır, aynı zamanda kültürlerarası bilgi ve yabancı kültürler arasındaki ilişkileri de içerir, kültürel çeşitlilik duygusu geliştirir (Kyloušková, 2007, s. 17-18'den akt. Jašová, 2009, s. 12–13).

Dilidüzgün'ün (1995) belirttiği gibi çokkültürlülüğe açılmanın yolu yabancı kültürü en iyi yansıtan araç olan yabancı dili öğrenmekten geçer. Bu düşünceyle gelişen yabancı dil öğretimi alanındaki yeni yönelimler sonucu, dil öğretiminde kültürlerarası bildirişim üst amaç olarak benimsenmiştir. Dil öğretiminde en son yönelim olan kültürlerarası yaklaşım, yazınsal (edebî) metinlerin kültürlerarası etkileşimde etkin bir işlevi bulunduğunu ve yazının kültürlerarası iletişimi sağlayan bir araç olduğunu vurgulamaktadır (Dilidüzgün, 1995, s. 118).

Tapan (1995) KİY'in geliştirilmesinde kurmaca metinler yerine özgün metinlerle çalışmanın önemini vurguladığı çalışmasında özgün metinlerin dilin kullanıldığı doğal ortamı derse aktardığını, öğrencinin hedef kültürle doğrudan karşılaşmasını sağladığını ifade etmektedir. Ona göre kültürlerarası bildirişim iki farklı kültürün bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Özgün metinler bu bildirişimin oluşmasında oldukça etkilidir. Bunun sonucunda KİY'in geliştirilmesi için Almanca ders kitapları, farklı türlere ait özgün edebî metinlerle zenginleştirilmiştir (Tapan, 1995, s. 158-159).

Kırkılıç ve Sevim (2014), Tapan'ın (1995) görüşlerine ek olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde edebî metinlerin etkin bir şekilde kullanılmasının kültürlerarası bildirişim yeterliliğini ve kültürlerarası duyarlılığı geliştireceğini savunmaktadır (s. 505). Onlara göre Türk edebiyatına ait metinlerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmasının öğrenciler açısından kültürlerarası amaçları şu şekildedir:

- Türk kültürüne ait değerleri analiz etme,
- Türk kültür dünyası hakkında farkındalık oluşturma,
- Kendi kültürleriyle Türk kültürü arasında karşılaştırmalar yapma,
- Türk kültürü hakkında bilişsel ve duyuşsal beceriler geliştirme,
- Farklı kültürlere ait insanlar hakkında saygı ve hoşgörü anlayışını kazandırma,
- Türk kültürünün zenginliğini özümseyerek olumlu kültürel genellemeler oluşturma (Kırkılıç & Sevim, 2014, s. 504).

Corbett'e (2003) göre disiplinler arası yaklaşıma dayalı edebiyat disiplininin kullanımı, kültürlerarası bir yabancı dil öğretimi ile çeşitli şekillerde ilgilidir. Birincisi, dünyada dil öğretiminin ortak amaçlarından biri, öğrencilerin sözlü ve yazılı metinleri (geleneksel dil ürünleri anlamında) anlamalarını ve üretmelerini sağlamak ve "kültürel metinlerin" üstesinden gelmeye yardımcı olmaktır. Metin, hem geniş hem de dar anlamıyla, dil öğretimi ve edebiyat disiplininin merkezindedir. Diğer bir faktör, metinlerin yorumlanmasıdır. Yabancı dil öğretiminde son yıllarda becerilere dayalı metodolojilere ve özellikle okuma, yazma, konuşma ve dinlemeyi geliştirme stratejilerine odaklanılmıştır. Edebiyat, medya ve kültürel araştırmalar, okuma ve dinleme için hayati önem taşıyan, aynı zamanda konuşma ve yazma üzerinde etkili olan, yorumlama stratejilerini geliştirmiştir. Yorum, kültürel bilgimizi metinde yer alan kelimelerin "ötesine" geçmek ve onları daha zengin bir şekilde anlamak için kullanmayı içerir. O halde kültürlerarası sınıflarda, dili yorumlamanın önemli

becerilerini ve hedef kültürün daha geniş sosyal davranışını geliştirmek için edebiyat, medya ve kültürel çalışmalar metinler aracılığıyla kullanılabilir (Corbett, 2003, s. 168).

Bredella (1999) açısından kültürlerarası yaklaşımda, neyin farkında olduğumuzu ve ondan neler öğrenebileceğimizin farkına varmamızı sağlayacak karmaşık kültürlerarası karşılaşmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Edebî metinler bu karmaşık durumları sağlayabilir ve başkalarına karşı merak uyandırabilir, böylece öğrencilerin kültürlerarası karşılaşmalardan “zorluk çekmekten öte yararlanmasını” sağlayabilir (Bredella, 1999, s. 1).

Huck (1982) belirttiği gibi edebiyat, insan deneyiminin derinliklerini ve yüksekliklerini kaydeder. Akıllı olduğu kadar kalbi de eğiterek şefkat duygusunu geliştirir. Yeni fikirler edinilmesine ve daha önce hiç sahip olunmayan iç görüşler geliştirilmesine yardımcı olur. Hayal gücünü zorlayabilir, yeni deneyimler yaratabilir ve eskileri zenginleştirebilir. Edebî metinler, neyin doğru, adil ve güzel olduğuna dair bir fikir geliştirebilir (Huck, 1982, s. 317).

Nhung’un (2016) söylemiyle, edebî bir tür olarak hikâyelerin kullanımı kültürlerarası dil öğretim yaklaşımlarından biridir. Hikâyeler yoluyla, öğrenciler sadece dil bilgisi kullanımından fazlasını elde ederler ve dili anlamlı, ilgi çekici şekillerde duyma ve kullanma fırsatlarına sahip olurlar. Hikâye temelli öğretim, öğrencilerin edebiyattan zevk almalarının yanı sıra bir takdir duygusu geliştirmelerine yardımcı olur. Aynı zamanda sözlü ve sosyal becerilerin gelişimini destekler. Karakterlerin etkileşimleri ve davranışları aracılığıyla müzakereleri ve yaşam değerlerini öğretir. Dünyadaki birçok ülkenin sözlü geleneklerinden hikâyeler, öğrenenlere tanıdık ve aynı zamanda heyecan verici sosyal bağlamlar hakkında bilgi sunar. Bu hikâyeler, yeni dilin tanıtıldığı bağlamları betimler ve anavatanından uzakta olan öğrencilere bulundukları ülkedeki insanların nasıl yaşadığı ve birbirlerine karşı nasıl davrandığı, çatışmaları nasıl çözdüğü hususları hakkında iç görüşler sunar (Nhung, 2016, s. 24). Bu metinlerde anlatılan sosyal bağlamlar öğrenenlere, birçok ülkeden insanların daha önceki zamanlarda nasıl düşündükleri ve inandıkları hakkında, yerel sosyal ortamları ve belirli bir tarihsel zamana özgü olabilecek sosyal beklentileri, düşünme ve akıl yürütmeyi tanımlayan bilgiler sunar. Bu tür bağlamlar, hikâyelerdeki olayların yarattığı ve diğer metin türlerinde bulunmayan sosyal beklenti duygusuna katkıda bulunur (Zhou, 2017, s. 7).

Dil öğretimine kültürlerarası bir yaklaşımın temel amacı, bir kültürü öğrenmek onun değerlerini ve inançlarının nasıl ifade edildiğini öğrenmek demektir. Kuşkusuz 'kültürel metinlerin' bir avantajı -ister edebiyat, film ister diğer sosyal uygulamalar olsun- hedef değer sistemini gerilimlerini ve çatışmalarını göstererek dramatize etmeleridir ve bu gerçek, kendi

gerilimlerini ve çatışmalarını müzakere eden öğrencileri yeni kültürle karşılaştıkları zaman “motive” edebilir (Corbett, 2003, s. 174).

Öğrenciler yabancı dilde yazılmış kurgusal edebî metni okuyarak, oluşturarak bu metinlerle ilgili hipotezlere, karakterlere ve olay örgüsüne karşılık gelen bir son arayarak metni içselleştirmektedir. Diğer bir deyişle metnin bir parçası haline gelmektedir. Kendi kültürel deneyimlerinden edindikleri değer ve fikirler, tartışmalarına ve yazılı ürünlerine yansır, böylelikle bir tür “ara dünya”, bir tür üçüncü veya “ara” kültür oluşur. Bu dünya veya kültür sadece yabancı kültürlerin özgürce tartışılabilceği ve keşfedilebileceği, endişesiz bir bölgedir. Yabancı edebî metinlerle karşılaşmak, okumaya isteksiz olan ve genellikle iki veya çok kültürlü geçmişlerinden gelen; kendi deneyimlerini ve fikirlerini paylaşmaya istekli olan daha az deneyimli öğrenciler için bile oldukça faydalıdır (Burwitz-Melzer, 2001, s. 43).

Edebî metinlerin etrafında gelişen sosyal ritüeller de bulunmaktadır. Örneğin, çok kültürlü eğitim ortamlarında kitap kulüpleri genellikle edebi bir metne verilen tepkilerin paylaşılmasına değer veren bir sosyal ritüel örneğidir. Bu bakımdan metne verilen yanıtları paylaşma ortamları, edebî metinlerden keyif alma ve bunlarla ilgilenme konusunda motive edici bir faktördür. Forum biçimindeki bu ortamların kültürlerarası iletişim için değerli yerler olduğu ve farklı kültürlerden öğrencilerin farklı kültürel perspektiflerden konular hakkında daha fazla şey öğrendiği de açıktır (Locke vd., 2009, s. 156).

Edebî metinler, öğrencileri kültürlerarası yeterlilik üzerine düşünmeye ve geliştirmeye teşvik eden güçlü bir araçtır. Bununla birlikte, öğrencilerin onları anlamlandırabilmesi ve kendi deneyimlerini onlarla ilişkilendirebilmesi için dikkatli kullanılmalıdır. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin okuma deneyimine ve estetik okuma tepkilerine de odaklanmalıdır (Nemouchi & Byram, 2019, s. 199).

Özetle Türkçe öğretiminde özgün edebî metinlerin kullanılması öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarını arttırmada önemli bir rol üstlenmektedir. Kültürün en değerli yansıtıcılarından biri olan edebî metinlerin öğrencilerin bu metinlerle ve birbirleriyle daha fazla etkileşim kurarak birbirlerinin kültürel farklılıklarına saygı duymalarını sağladığı söylenebilir. Aynı zamanda etkileşimde öz güvenlerini geliştirerek, hoşnut oldukları kültürlerarası etkileşim sürecine daha çok özen gösterdikleri tespit edilmiştir.

BÖLÜM 5

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Cibaroğulları (2007), “Edebî Metinlerin Yabancı Dil Olarak Fransızcanın Öğretiminde Kullanımı” başlıklı yüksek lisans tezinde yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde edebî metinlerden yararlanmanın kalıcı öğrenmeler oluşturduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada edebî metinlerin yabancı dil öğretiminde bütün dil becerilerinin geliştirilmesini sağlayan benzersiz bir kaynak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca doğru bir şekilde seçilen edebî metinlerin yabancı dil öğretiminde kültürel yeterliliklerin sağlanmasında ve öğrencilerin dili öğrenmeye istekli hale getirilmesinde etkili olduğu vurgulanmıştır.

Köse (2008), “Yabancı Dil Olarak Fransızcanın Öğretiminde Yazınsal Metinlerin Seçimindeki Ölçütler ve Eğitsel Uygulamalara Yönelik Görüşler” başlıklı doktora tezinde edebî türlerin (hikâye, roman, şiir ve tiyatro) Fransızca öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yeterli sayıda bulunmadığını tespit etmiştir. Ayrıca Fransızca öğretiminde bu edebî türlerin kullanılmasının öğretim ve kültürlerarası etkileşim açısından oldukça önemli olduğu çıkarımında bulunmuştur.

Atun Ermağan (2016) “Fransızca Öğretiminde Edebî Metinlerin Kullanımı” adlı yüksek lisans tez çalışmasının sonucunda edebî metinlerin dil öğretiminde kullanılmasının öğrencilerde kültürlerarası iletişim duyarlılığını geliştireceğini ve bütün seviyelerde bu şekilde yürütülecek bir öğretim sürecinin Avrupa Ortak Başvuru Metninde öngörülen kültürlerarası yeterliliklere uyumlu olduğunu vurgulamıştır.

Uçar (1999) “Die Interkulturell Bedingten Verständnisschwierigkeiten Bei Literarischen Texten” adlı yüksek lisans tez çalışmasında edebî metinlerin Almanca öğretiminde kültürlerarası etkileşimi desteklediği, diğer kültürleri ve kendi kültürünü anlamayı kolaylaştırdığı, yeni bir kimlik ortaya çıkardığı, hoşgörü ve anlayışı geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Taş (2013) “Edebî metinler Yoluyla Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi” başlıklı yüksek lisans tezinde edebî metinlerle yürütülecek bir Almanca öğretiminde öğrencilerin dil becerilerinin ve kültürel yeterliliklerinin iyi düzeyde geliştirildiğini belirtmiştir.

Ingram (1990) “Evaluation of a Literature-Based Reading/Language Arts Program and Its Effect on Elementary Students' Reading Achievement and Their Attitudes Towards Reading” başlıklı doktora tezinde edebiyat temelli bir dil öğretiminin okuma becerilerini ve tutumlarını geliştirdiğini tespit edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin edebî metinlerle işlenecek derslere katılımını motive etmek ve okumaya karşı olumlu tutumu artırmak için öğretmenlerin dil öğretiminde roman, hikâye, şiir gibi zengin edebî metinleri hazırlayıp derslerde kullanması gerektiği vurgulanmıştır.

Bieger (1995) “Promoting Multicultural Education through a Literature-Based Approach” adlı çalışmasında edebî metinlerin, çok kültürlü eğitim ortamlarındaki öğrencilerin kültürel değerlerini analiz etmelerine, motivasyonlarını artırmalarına ve diğer insanları duyuşsal olarak anlamalarına katkı sağladığı çıkarımında bulunmuştur. Araştırmacı, iyi edebi eserlerin her okunduğunda okuyucusunu değiştirdiği ve onun dünyayı farklı şekilde anlamasını sağladığı için bu metinlerin farklı kültürleri ve yaşantıları anlamak için güçlü araçlar olduğunu vurgulamıştır.

Hur (2005) “Literature-Based Activities and Language Socialization in an Elementary ESL Classroom” adlı doktora tez çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce öğretilen sınıflardaki çok kültürlü ve çok dilli öğrencilerin dil sosyalleşme uygulamalarını, belirli bir düzene oturtulmuş edebiyat temelli faaliyetler aracılığıyla incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla edebî metinler aracılığıyla işlenen derslerdeki etkileşim ortamı araştırmacı tarafından kayıt altına alınmış, bu süreçlerle ilgili öğrenci ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın veri analizleri sonucunda, edebiyat temelli faaliyetlerin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde dil gelişimini kolaylaştırdığı ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme ortamında sosyalleşme işlevlerine katkıda bulunduğu ifade edilmiştir.

Zacharias (2005) “Developing Intercultural Competence Through Literature” adlı çalışmasında kültürlerarası yeterliliklerin kazandırılmasının kültür öğretimi boyutunda edebi metinlerin en etkili materyaller olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı kültürü öğretmek için edebiyatı kullanmanın, daha derin bir kültür anlayışına desteklediğini, öğrencilerin edebî metinlerdeki kültürel temalarla yaşantılarını ilişkilendirdiğini vurgulamıştır.

Yalçınkaya'nın (2011) "Yabancı Dil Olarak İngilizce Dil Sınıfında Edebî metinlerin Kullanımı" başlıklı yüksek lisans tezinde edebî metinlerin yabancı dil öğretiminin bütün aşamalarında yer alması gerektiği belirtilmiştir. Araştırmanın sonucunda edebiyatın; kültürel farklılıklar arasındaki köprü oluşturu işlevine vurgu yapılarak empatiyi, farklılıklara saygıyı ve motivasyonu desteklediği ifade edilmiştir.

Bae (2012) "Developing General Literacy Ability and Intercultural Sensitivity through English Literacy Instruction: Using Global Literature for Korean EFL Learners" başlıklı doktora tezinde İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen Koreli öğrencilerin okuryazarlık becerisini ve kültürlerarası duyarlılığını araştırmıştır. Çalışmada, akıcılık, kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile etkileşim katılımı, kültürel farklılıklara saygı, etkileşim güveni, etkileşimden zevk alma ve etkileşim dikkatini içeren kültürlerarası duyarlılık dâhil olmak üzere yabancı dilde okuryazarlık becerilerinin değişkenleri incelenmiştir. Araştırmada edebî metinlerle yapılan dil öğretimi küresel edebî metinler bağlamında ele alınarak bu uygulamanın yabancı dilde okuryazarlık becerileri ve kültürlerarası duyarlılık üzerindeki gelişimi üzerindeki etkileri gözlemlenmiştir. Çalışma sonuçları, yabancı dil öğrenenlerinin okuryazarlık becerilerini ve kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirmek için edebî metinlerin etkili ve güçlü bir öğretim yöntemi olduğunu ortaya koymuştur.

Civelekoğlu (2015) "Yabancı Dil Sınıflarındaki Öğrencilerin Kültürlerarası Farkındalığını Arttırmada Şiir Kullanımı" adlı yüksek lisans tez çalışmasında İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde özgün bir edebî metin türü olarak şiirin kültürlerarası farkındalığın gelişimine olan etkisini incelemiştir. Karma desende tasarladığı araştırmasında deney grubunda kültürlerarası nitelikleri barındıran 8 farklı şiiri işlemiştir. Çalışmanın sonucunda deney grubunun kültürlerarası farkındalık düzeyinin kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

Kaçmaz ve Aksu Ataç (2017) "Dil Öğretim Sınıflarında Edebî metinlerin Özgün Materyaller Olarak Kullanımı: Shakespeare'in Othello'su" adlı çalışmalarında dil öğretiminde görsel metindeki sahneye dönük imgelerin ve buna yönelik hazırlanan etkinliklerin öğrencileri motive ettiğini ifade etmişlerdir. Araştırmalarının sonucunda yabancı dil öğrencilerinin tiyatro metinlerini okumaları aracılığıyla derse ilgilerinin arttığı, işbirlikli öğrenmelerinin desteklendiği ve iletişimsel yeterliliklerinin geliştiği çıkarımlarında bulunmuşlardır.

Küçükıdır (2018) “Yabancı Dil Öğretiminde Edebî metinlerin Kullanılması” adlı yüksek lisans tezinde edebî metinlerin, öğrencilerin daha katılımcı ve verimli olmalarını sağlayacağını, öğrencilerin farklı kültürlerle barışçıl ilişkiler kurmasını destekleyeceğini, motive edici özellikleriyle özgün materyal ve genel eğitim değerine sahip olduğunu tespit etmiştir.

Taşkın (2020) “Üniversite Eğitiminde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerin Kùltürler Arası Duyarlılığının Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma” adlı yüksek lisans tez çalışmasında 11 haftalık bir kültürlerarası içeriğin uygulanması sonucunda yabancı dil öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının geliştirilmesini amaçlamıştır. Karma desende oluşturulan araştırmada kültürlerarası nitelikteki içeriklerin yabancı dil öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dilidüzgün (1995), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinler” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında edebî metinlerin dilin kültürün doğrudan yansıtıcısı olduğu gerekçesiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde edebî metinlerden yararlanmanın kültürlerarası bildirişime katkıda bulunacağı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yabancı dil öğrencisinin edebî metinlerle kuracağı etkileşimin kültürlerarası etkileşimi oluşturduğunu vurgulamıştır.

Dilek (1995), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Özgün Metinlerle Çalışma Yolları” başlıklı yüksek lisans tezinde özgün metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki işlevlerini ve kullanım şekillerini ele almıştır. Araştırmasının sonucunda Türkçe öğretiminde özgün metinlerin kullanımının dersteki verimliliği ve istekliliği arttıracığını belirtmiştir.

Yurtseven Üze (2010) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinlerin Yeri ve Önemi” adlı yüksek lisans tezinde edebî metinlerin ders kitaplarında yeteri kadar yer almadığını, var olan edebî metinlerin kültürlerarası etkileşim odaklı ele alınmadığını dile getirmiştir. Araştırmasının sonucunda edebî metinlerin metin ve okuyucu arasındaki kültürlerarası bildirişimi oluşturacak bir şekilde sunulması gerektiğini ifade etmiştir.

Keskin (2010) “Yetişkinlere Yönelik Yabancı Dil Olarak Türkçe Derslerinde Yazınsal Metinlerle Kùltür Aktarımı” başlıklı yüksek lisans tezinde yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde edebî metinlerin kullanımında öğrencilerin edebî metinler aracılığıyla yeni bakış açıları ve yeni yaşam tarzlarıyla tanışacaklarını, kendi kültürleriyle Türk kültürünü karşılaştırarak hoşgörü ve anlayışlarını geliştireceklerini belirtmiştir. Böylelikle edebî

metinlerin kültürlerarası etkileşimi sağlayacak etkinliklerle sunulması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Özdemir (2010) “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Halk Hikâyelerinden yararlanma” adlı yüksek lisans tezinde halk hikâyelerinin birçok millette benzerlik gösterdiğini, bu yüzden kültürlerarası etkileşime uygun olduğunu vurgulamış, yazınsal türlerden halk hikâyelerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yer alması ve yazınsal metinlerin uygulanmasının yabancı öğrencilerde bilişsel ve duyuşsal etkilerinin görüleceği araştırmaların yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Şimşek (2011) “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Okuma Metinleri ve Yardımcı Okuma Kitapları Üzerine Bir Araştırma” başlıklı yüksek lisans tezinde özgün edebî metinlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde mutlaka kullanılması gerektiği ve bunun sonucunda öğrencilerde Türkçe öğrenme isteğinin artacağı sonucuna ulaşmıştır.

Bozkurt (2011) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bir Metin Yöntemi Çalışması” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında Türk edebiyatına dair metinlerle, yabancı öğrencilerin Türk kültürünü daha yakından tanıyacağı ve kültür aktarımının bu şekilde arttırılacağı çıkarımında bulunmuştur.

Polat’ın (2012) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Şiire Kültürel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım” adlı yüksek lisans tezinde yabancı dil öğretiminde kültürel bağlamda şiirin gerekliliği, şiirin şekil ve anlam özellikleri incelenmiş, buna yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda şiirin yapı ve anlam özellikleri bakımından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıflarında kullanılabilecek zevkli ve öğretici bir edebî tür olduğu belirtilmiştir.

Göçmen (2018) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Otantik Dokümanların Kullanımı ve A1-A2 Düzeyinde Dil Becerilerine Etkisi” başlıklı doktora tezinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarına ilişkin yaptığı incelemede özgün metinlere yeteri kadar yer verilmediğini tespit edilmiştir. Araştırmada özgün metinlerin dil becerilerinin geliştirilmesinde, kültür öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca özgün metinlerin derse olan ilgiyi arttıracağı ve öğrencilerin motivasyonlarını geliştireceğine yönelik çıkarımlarda bulunulmuştur.

Aşcı ve Tecelli’nin (2020) çalışmasında özgün edebî metin olarak öykülerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesinde etkisi araştırılmıştır. Çalışma, öykü türüyle sınırlandırılıp yalnızca dil becerilerinin bilişsel

boyutunu temsil eden başarı yönüyle ele alınmıştır. Bu kapsamda 4 ayrı özgün metinle yarı deneysel uygulama süreci yürütülmüş ve uygulama sonrasında yapılan son testte bu öykülerle öğrenim gören deney grubunun kontrol grubuna göre okuma ve yazma başarıları açısından anlamlı düzeyde daha başarılı olduğu görülmüştür.

Açıkgöz'ün (2019) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Duyarlılığın Gelişiminde Dramanın Rolü” adlı yüksek lisans tezinde dramanın kültürlerarası duyarlılıkların geliştirilmesi üzerindeki etkisi gözlemlenmiştir. Yarı deneysel desende yürütülen araştırmada kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin kullanıldığı ön test ve son testlerin sonucunda drama tekniğinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin kontrol grubuna göre anlamlı olarak daha ileri düzeyde olduğu görülmüştür. Buna göre tiyatroyla ilişkili olan drama tekniğinin yabancı öğrencilerde kültürlerarası duyarlılığın gelişimini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın sonucunda, hazırlanacak dil öğretim programlarının da kültürlerarası duyarlılığı geliştirici nitelikte olması gerektiğini belirtilmiştir.

Özaydın (2019) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Edebî metinlerin Kullanımına İlişkin Öğretici Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında görüşleri alınan öğretmenler Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde edebî metinlerin kullanılmasının dört temel dil becerisinin geliştirilmesine olumlu etki ettiğini, her seviyede birden fazla edebî türe ait metin sunulması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmacı elde ettiği veriler ışığında edebî metinlerin Türkçe öğretiminde hem dil becerilerini hem de kültürel becerileri geliştirdiği sonucunda ulaşmıştır.

Karalök (2020) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımının Okuma Motivasyonuna Etkisi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında dijital öyküyle gerçekleştirilen dil öğretim sürecinin yabancı öğrencilerde okuma motivasyonuna etkisini ele alınmıştır. Yarı deneysel desenle yürütülen çalışmada katılımcıların yabancı öğrenciler olmalarına rağmen ön test ve son test olarak ana dili olarak Türkçe öğretimindeki okuma motivasyonlarını ölçen bir motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada dijital öykü kullanılan deney grubunun okuma motivasyonları açısından kontrol grubuna göre daha anlamlı gelişme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Altaç (2020) “Edebî Bir Metin Türü Olan Tiyatronun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı ve Dört Beceriye Katkısı” başlıklı yüksek lisans tezinde özgün bir edebî metin türü olarak tiyatronun kültürlerarası iletişim bağlamında dil becerilerini

geliştirecek stratejilerle birlikte kullanılmasının önemini ele almıştır. Bu kapsamda devlet tiyatrolarında da sahnelenen Rumuz Goncagül adlı oyunu dil öğretiminde iletişimsel ve kültürel açıdan incelemiş ve dil öğretiminde kullanılabilecek bir kısa oyun şekline dönüştürmüştür. Araştırmanın sonucunda oyunun kısa haliyle ortaya çıkan kısa oyun türünün Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde kültürlerarası iletişimsel yeterliliklerle birlikte derse karşı motivasyonlarını da geliştireceği çıkarımında bulunmuştur.

BÖLÜM 6

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin elde edilmesi ve analizleri yer almaktadır.

6.1. Araştırmanın Türü

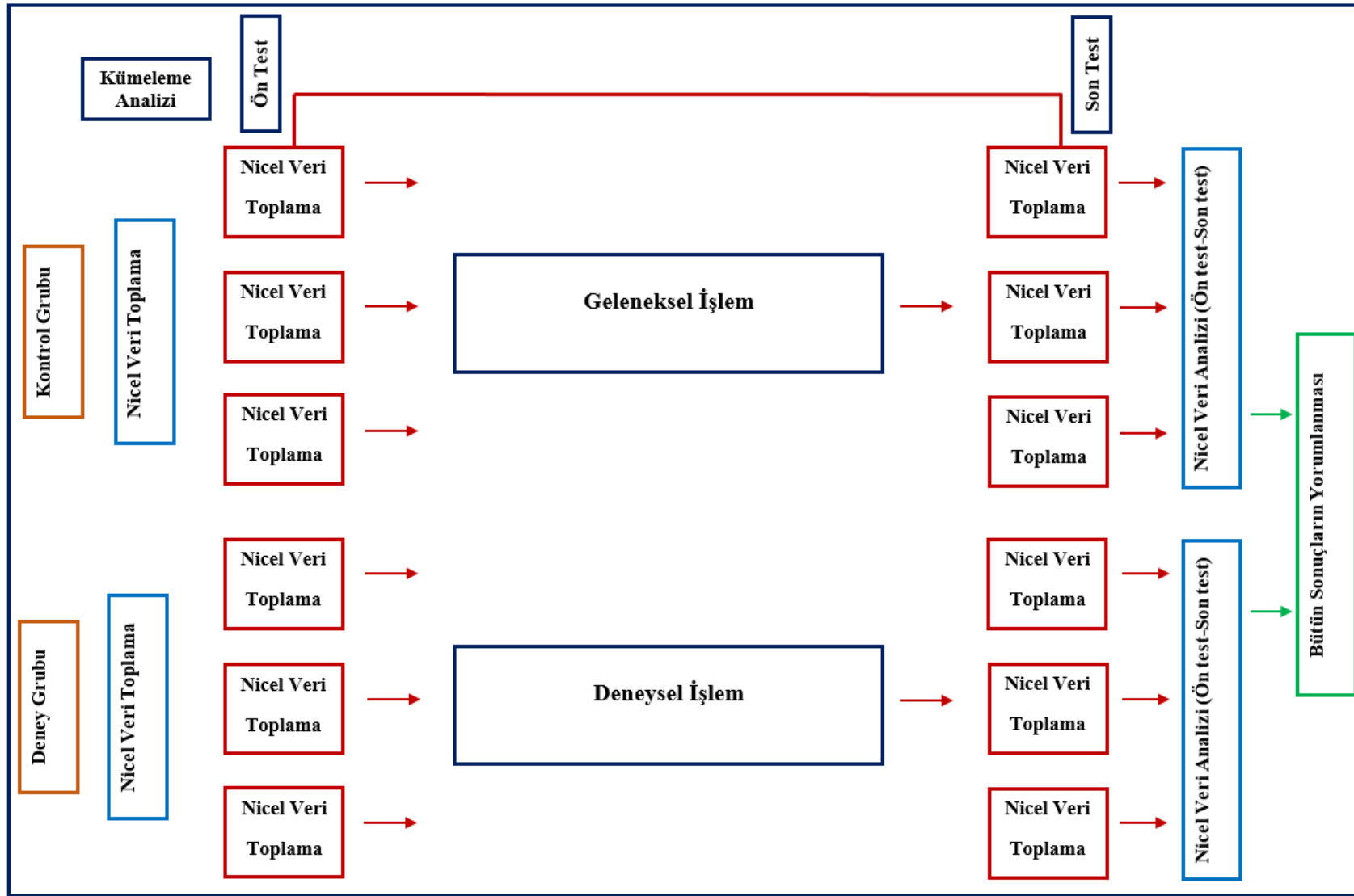
Bu araştırmada kültürlerarası yaklaşıma dayalı edebî metinlerle yürütülecek dil öğretiminin yabancı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine, kültürlerarası duyarlılıklarına ve okuma motivasyonlarına etkisi incelenmiştir. Çalışmanın cevap aradığı problemler belirlenip değişkenler ve araştırmanın sorusu açık, ölçülebilir bir hipoteze dönüştürüldüğünde uygun bir araştırma deseninin belirlenmesi gerekir. Bu adım çalışmanın uygulanma sürecini en az çaba ve zamanın harcanmasıyla en verimli hale getirir. Araştırma deseni, araştırmanın amacını ve araştırmacının zamanı ve imkânlarını göz önünde bulundurarak ilgili verilerin toplanması için benimsenecek yöntemlerin ve analiz tekniklerinin önceden planlanmasını ifade eder. Araştırma deseninin hazırlanması büyük bir dikkatle yapılmalıdır. Çünkü desenin oluşturulmasındaki herhangi bir hata bütün hipotezi olumsuz etkileyebilir. Bu bakımdan belirlenecek desen, ulaşılan sonuçların güvenilirliği üzerinde büyük bir etkiye sahiptir ve bu sebeple araştırma çalışmasının tüm yapısının temelini oluşturur.

Sınıf ortamındaki öğrenme deneylerinde sıklıkla bağımsız değişken bir çeşit uyarıcıdır. Bununla birlikte, eğitim ortamlarındaki çoğu deneye dayalı çalışma, deneysel değil yarı deneyseldir. Deneysel araştırma desenlerini sınıflandırmanın birçok yolu olmasına rağmen, bunlar sıklıkla üç genel kategoriden birine girer: deneysel, yarı deneysel ve zayıf deneysel. Bu sınıflandırma sistemi öncelikle desenin deneysel kontrolünün gücüne dayanmaktadır. Çalışmada farklı koşullara rastgele atama yapılıyorsa bu desen deneysel desen olarak kabul

edilir. Rastgele atama kullanılmıyorsa ikinci bir niteliğe bakmak gerekir. Tasarımda birden fazla grup varsa yarı deneysel desen yalnız bir grup varsa zayıf deneysel desen olarak adlandırılır (Cohen, Manion & Morrison, 2000, s. 212).

Bu araştırma; bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlere etkisinin ölçülmesi ve birden fazla gruba seçim yoluyla atama yapılması sebepleriyle bir yarı deneysel araştırmadır. Yarı deneysel desende var olan hazır gruplardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır. Gruplardan birinde deneysel işlem uygulanırken, diğeri gruba herhangi bir deneysel işlem uygulanmaz. Modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder. Deneysel desenlerde temel amaç, değişkenler arasındaki sebep - sonuç ilişkisini test etmektir (Büyüköztürk vd., 2020, s. 203).

Çalışmanın uygulama sürecinde ön testler ve son testler aracılığıyla veriler eş zamanlı olarak toplanmış, bu veriler uygulama süreci sonucunda analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan desenin simgesel görünümü Şekil 10'da verilmiştir:



Şekil 10. Araştırmada kullanılan yarı deneysel desenin simgesel görünümü

Yarı deneysel desenlerde bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerinde yabancı değişkenlerden arındırılmış etkisi incelenmektedir. Çalışmada geçerli, anlamlı ve doğru sonuçlar elde etmek için çalışmanın iç ve dış geçerliliğini etkileyebilecek yabancı değişkenlerin etkilerinin ortadan kaldırılması veya en aza indirilmesi gerekir. Çünkü yabancı değişkenlerin kontrol altına alınması veya ortadan kaldırılması araştırma bulgularının daha güvenilir olmasını sağlar (Creswell, 2014, s. 195).

Yarı deneysel desen, katılımcıların deney gruplarına rastgele atanmalarından yoksundur. Bu desen, özellikle sosyal bilimlerde çok yaygındır, çünkü rastgele atamayı kullanmak genellikle imkânsız, pratik veya etik değildir. Gruplara bu rastgele atama eksikliğinin bir sonucu olarak, yarı deneysel tasarımlar gerçek deneylerde bulunan yabancı değişkenlerin kontrolünden yoksundur (Shelley, 2013, s. 1). Deney ve kontrol gruplarına yansız atama olmadığından gruplar tam olarak eş değer olmayacaklardır. Bu sebeple çalışmanın deseni “Eş Değer Olmayan Karşılaştırma Grubu Deseni” olarak adlandırılmaktadır.

6.1.1. Eş Değer Olmayan Karşılaştırma Grubu Deseni

Eşdeğer olmayan karşılaştırma grup deseni yarı deneysel desenin en yaygın kullanılan yöntemlerinden biridir. Yarı deneysel desende yansız atama dengesiz veya güvenilir olmayan bir değişkenle birlikte yapıldığında uygulama sürecindeki işlemler gruplarda dağınık etkilere yol açabilir. Buna benzer bazı durumlarda eş değer olmayan karşılaştırma grubu desenini kullanmak daha güvenilir olacaktır (Christensen, Johnson & Turner, 2015, s. 319). Bu olasılığı önlemenin iki yolu vardır: Birincisi, araştırma bağlamı ve probleminin izin verdiği ölçüde, mümkün olduğunca benzer grupları seçmektir. İkincisi ise, kararlı ve güvenilir değişkenler kullanmaktır. Cinsiyet ve yaş gibi bazı değişkenler çok az hata ile ölçülür ve sonuçla ilişkilendirilirlerse iyi eşleşen değişkenler meydana getirirler. Eşleşen diğer değişkenlerin güvenilirliği genellikle grupların ön test ya da kümeleme analizi testi puanları ile geliştirilebilir. Bu son yöntem aynı zamanda araştırmacının grup seçmesini önlemeye yardımcı olur. Çünkü bu puanlar istatistiksel olarak incelenebilir (Shadish, Cook & Campbell, 2002, s. 121).

6.1.2. Eş Değer Olmayan Karşılaştırma Grubu Desenin İç Geçerliliği

İç geçerlik, bağımlı değişkende gözlenen değişikliklerin, yabancı olmayan bazı değişkenlere değil, bağımsız değişkenin etkisine bağlı olduğu anlamına gelir. Yabancı değişkenler kontrol

edilirse, sonuçların uygulanan işleme bağlı olduğu söylenebilir ve bu sebeple çalışma dâhili olarak geçerli olarak kabul edilir. Bir araştırma hipotezi araştırmanın niteliğine göre bağımlı değişkene etki edebilecek rakip hipotezler ortaya çıkarabilir. İç geçerlik araştırmanın bağımsız hipotezlerden arındırılmış olma durumudur (Mertens, 2010, s. 126).

Araştırmalarda genellikle belirli değişkenlerin etkileri yabancı değişkenlere rağmen incelenir. Geçerli veya anlamlı ve doğru sonuçlar elde etmek için de bir çalışmanın nihai bulgularını doğruluktan uzaklaştırabilecek dışsal etkilerin, değişkenlerin ve açıklamaların etkilerinin ortadan kaldırılması veya en aza indirilmesi gerekir (Marczyk, DeMatteo & Festinger, 2005, s. 66). Yarı deneysel desenlerin iç geçerliğini arttırmak için alınan önlemler bulunmaktadır. Bu önlemler araştırmanın iç geçerliğini olumsuz etkileyecek tehditleri en aza indirmeye yöneliktir. Yarı deneysel desenlerin iç geçerliğini olumsuz etkileyen tehditler ve bu tehditleri kontrol etmenin yolları şu şekilde açıklanabilir:

Katılımcı Seçimi: Yarı deneysel desende birden fazla grubu olduğunda gruplara katılımcı seçiminde yansızlığı olumsuz etkileyecek durumlar ortaya çıkabilir. Farklı nitelikler bakımından eş değer gruplar oluşturulmaya çalışılsa da bu pek mümkün görünmemektedir (Neuman, 2014, s. 245). Tamamen yansız atama deney grubundaki her bireyin yaş, eğitim, din, meslek, sosyo-ekonomik düzey gibi ilgili tüm gözlemlenebilir özelliklerle özdeş olan kontrol grubundaki bireylerle eşleştirilmesini gerektirir.

Bu araştırmada katılımcılar arasındaki farklılıkları kontrol altına almak ve azaltmak için öğrencilerin tamamının aynı dil öğretim merkezinden seçilmesi koşulu göz önünde bulundurulmuştur. Bundan dolayı çalışma yalnızca aynı dil öğretim merkezinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerle yürütülmüştür. Öğrencilerin bir süredir Türkiye’de bulunmaları ve Türkçe seviyelerini ilerletmeleri sebebiyle, farklı ülkelerden ve kültürlerden olmalarının aralarında uç farklılıklar yaratma olasılığı düşüktür. Bu bakımdan katılımcı seçimiyle ilgili değişkenlerin araştırma sonuçlarına muhtemel etkilerinin en aza indirildiği söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarına katılımcı ataması yapılırken muhtemel tehditleri en aza indirmek için istatistiksel tekniklerden de yararlanılmıştır. Araştırmanın uygulama süreci başında deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri dikkate alınarak kümeleme analizi yapılmıştır. Okuduğunu anlama becerileri bakımından uç özelliklere sahip katılımcılar deney ve kontrol gruplarından çıkarılmıştır.

Araştırma Süreci: Çalışma süreci boyunca meydana gelen bir ya da birden fazla olay çalışmanın sonuçlarını etkileyebilir (Shadish, 2002, s. 55).

Okuma stratejilerinin etkililiğinin gözlemlendiği bir araştırmada Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'nın yabancı uyruklu öğrencileri okudukları her kitap için ödüllendireceğini duyurmasının öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri üzerinde bir etkisi olabilir. Ancak yürütülmesi planlanan deneysel işlem bu değişkenden bağımsızdır. Bu yüzden her iki grupta ilgili kurumun ödüllendirmesinden dolayı okuma davranışında artış gözlemlenmesi ve deney grubunda yapılan strateji etkinliğinin verimliliğinin azalması olasıdır.

Buna ek olarak çalışma sürecinde uygulanan ön test ve son test arasında her iki grubun da birbirlerine yakın düzeyde (aynı ders süreleri, aynı ders saatleri, aynı günler, aynı sayıda metin vb.) eğitim almaları gerekmektedir. Bu yüzden araştırmacı hem kontrol grubundaki uygulama sürecini yakından takip etmeli hem de deney grubunda deneysel işlemde başka bir işlemin gerçekleşmemesini sağlamalıdır (Uyar, 2015, s. 112).

Bu çalışmanın uygulanma sürecinde uygulamanın yürütüldüğü dil öğretim merkezinde araştırmanın sonuçlarını olumlu ya da olumsuz etkileyecek herhangi bir olay meydana gelmemiştir. Buna ek olarak her iki grupta da Avrupa Ortak Çerçeve Metninin kapsadığı ve Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi programında yer alan becerilere yönelik metin işleme süreçleri yürütülmüştür. Araştırma kapsamında her iki grupta eşit ders süresiyle aynı günlerde aynı sayıda metinle uygulama süreci devam etmiştir. İlgili metin sayılarının eşit olması için deney grubunda hâlihazırdaki ders kitaplarında bulunan okuma metinlerinin yerine deneysel işlem için hazırlanan metinler kullanılmıştır. Deney grubunda uygulanan metinlerin kontrol grubunda uygulanan metinlerle metin türü ve içeriği bakımından benzer tutulması göz önünde bulundurulmuştur. Uygulama sürecinin başından sonuna kadar deney ve kontrol gruplarının öğrencileri değiştirilmemiştir. Her iki grupta da yürütülecek metin işleme süreçleri için öğrencilere yol gösterici ders planları hazırlanmıştır. Yani araştırmanın her iki grupta da aşağı yukarı aynı şekilde yürütülmesi için gereken önlemler alınmıştır.

Belirsiz Zaman Önceliği: Deneysel araştırmalarda neden etkiden önce gelmelidir, ancak bazen ilişkili (korelasyonel) çalışmalarda değişkenlerin birbirlerine göre öncelik yani önemlilik durumu belirsizdir. Bununla birlikte, bağımsız değişkenin bağımlı değişkenden önce meydana gelmesi, bağımsız değişkenin bağımlı değişkene neden olduğunu kanıtlamaz; diğer nedensellik koşulları da yerine getirilmelidir (Shadish, 2002, s. 55). Bu araştırmada

deney grubuna uygulanan bağımsız değişkenin bağımlı değişkenlere etkisinin doğrulanması için veri analizinin ikinci aşamada post-hoc testi gerçekleştirilmiştir.

Olgunlaşma: Herhangi iki gözlem arasında katılımcılar çeşitli şekillerde değişir. Bu tür değişiklikler deneysel işlemde bağımsız farklılıklar üretebilir (Cohen vd., 2000, s. 126). Olgunlaşmayla ilgili yaşlanma, öğrenme, yorgunluk ve açlık gibi biyolojik ve psikolojik değişiklikler bunu örneklendirebilir. Araştırma sürecinin geçerliğinde olduğu gibi, çalışmanın ölçüm öncesi ve sonrası aşamaları arasında olgunlaşma değişikliklerinin varlığı, bağımsız ve bağımlı değişkenlere ilişkin nedensel yorumlara müdahale etmektedir. Araştırma süreci ve olgunlaşmayla ilgili tehditler yarı deneysel çalışmalarda bir arada bulunma eğilimindedir. Ancak olgunlaşma tehdidinin düzeyi araştırmanın uygulama süreciyle doğru orantılıdır. Araştırmanın uygulama süresinin uzun tutulması ya da hızlı gelişim döneminde uygulanması olgunlaşma kaynaklı hataların gözlemlenmesi olasılığını artırır (Marczyk vd., 2005, s. 162).

Bu araştırmada deney ve kontrol gruplarına dil yeterlilikleri bakımından aynı düzeydeki öğrenciler atanmıştır. Çalışmada kız ve erkek öğrencilerin olgunlaşma farklılıkları da göz önünde bulundurulmuş ve kontrol grubuyla deney grubundaki kız ve erkek öğrenci sayıları hemen hemen aynı tutulmuştur. Ayrıca gruplardaki öğrencilerin ana dillerinin olgunlaşmaya etkisi ihtimaline karşı deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sayıları da ana dillerine göre dengelenmeye çalışılmıştır. Örneğin deney grubunda ana dili Arapça olan 7 öğrenci bulunmaktayken kontrol grubunda ana dili Arapça olan 8 öğrenci bulunmaktadır.

Ortalamaya Yaklaşma (Gerileme) Etkisi: Uygulama öncesi performansı son derece düşük veya yüksek olan bir grupta çalışıldığında bir gerileme tehdidi bulunabilir. Regresyon geçerliği istatistiksel olarak alışılmadık derecede düşük veya yüksek performans değerlerine sahip olan bir grubun, ortalamada ne kadar değiştiğine bakılmaksızın, sonraki testlerde ortalamaya daha yakın puan alacağını açıklar (Fraenkel, Hallen & Hyun, 2011, s. 175). Dolayısıyla, oldukça düşük ya da oldukça yüksek puanlı öğrencilerin deney ve kontrol gruplarından ayrıştırılması gerekir (Christensen vd., 2015, s. 197).

Bu çalışmada deneysel uygulamadan önce gruplara okuduğunu anlama testi uygulanıp kümeleme analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda her iki grupta uç değere sahip başarılı ve başarısız öğrenciler grupların dışında tutulmuştur.

Katılımcı Kaybı: İç geçerliliğe yönelik bu tehdit, katılımcıların deney ve kontrol gruplarından kaybını içermektedir. Yani katılımcılar, çalışma amacıyla oluşturulan grupların

özgün biçimini etkileyebilecek sistematik ve rastgele olmayan bir şekilde çalışmadan ayrılmaktadır (Neuman, 2014, s. 246).

Bu çalışma süresince gruplardan (sistematik ya da rastgele) herhangi bir katılımcı kaybı yaşanmamıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubu katılımcıları ön test ve son test uygulamalarında eksiksiz biçimde yer almışlardır.

Mekân: Bu araştırmada deney ve kontrol grupları farklı sınıflarda uygulama sürecini tamamlamış olsalar da bu sınıflar fiziksel olarak birbirleriyle aşağı yukarı aynıdır. Her iki grubun uygulama sürecinde bulundukları sınıflardaki pencere sayıları, akıllı tahtalar, öğreticilerin bilgisayarları, hoparlörler, beyaz yazı tahtaları, sıra ve masalar, oturma düzenleri, panoları arasında bir fark yoktur. Ayrıca eşit ışık ve sıcaklık ortamı oluşturulması için sınıfların aynı cephede olması göz önünde bulundurulmuştur.

Ölçüm: Bu araştırmada ölçüm hatasını kontrol altına almak için ön test ve son test arasındaki süre 8 hafta olarak belirlenmiştir. Bu süre 10 haftalık C1 kurunun ikinci haftası ile onuncu haftası arasındadır. Öğrencilerin bir önceki kur sınavındaki başarılarından oluşan dikkat kayıpları, yeni kura alışma süreleri ve kur sınavı yaklaştığındaki kaygı düzeyleri dikkate alınarak bu zaman aralığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın uygulanma süresinin uzun tutulmasının araştırmanın olgunlaşma geçerliğini olumsuz etkileyeceği önceki bölümlerde belirtilmiştir.

Ölçme Aracı: Bu çalışmada ölçme araçlarının güvenilirlik ve geçerlikleri tespit edilerek ölçme araçlarının standartlaştırılmasından kaynaklanacak tehditler kontrol altına alınmıştır. Araştırmanın ön test ve son testlerinde kullanılan araçlarda araştırma süresince hiçbir değişiklik yapılmamıştır. Çalışmada çoktan seçmeli testlerin kullanılmasıyla puanlamadan kaynaklanacak hatalar engellenmiştir. Ayrıca araştırmanın ön test ve son test uygulamaları uygulayıcı hatalarını kontrol altına almak için araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Katılımcı Tutumları: Müdahaleli çalışmalarda, kontrol grubunun üyeleri bir işlem almadıkları için moral bozukluğu veya kırgınlık yaşayabilirler ve bu sebeple deney grubundan daha kötü performans gösterebilirler. Bu sebeple, deney grubu, deneysel işleminden bağımsız olarak, süreç sonunda daha iyi performans gösterebilir.

Araştırma sürecinde öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma katılımcıları süreçte gönüllü olarak yer almışlardır. Deney ve kontrol gruplarına, yürütülen çalışmanın onların kur başarılarında gruplar arasında fark yaratacak ciddi bir artış ya da azalma ortaya

çıkarmayacağı ifade edilmiştir. Böylelikle grupların normalden daha yüksek ya da daha düşük performans göstermeleri önlenmeye çalışılmıştır.

Gruplar Arası Etkileşim: Bu araştırma sürecinde gruplar aynı dil öğretim merkezinde yer almalarına rağmen birbirlerine yapılan uygulamalardan haberdar edilmemiştir. Ayrıca deneysel işlemde uygulanan materyaller deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencileriyle paylaşma ihtimali göz önünde bulundurularak ders işleme sürecinden sonra öğrencilerden alınmıştır. Deney grubu öğrencilerine uygulama bittikten sonra bu materyallerin iade edileceği bilgisi verilip son testten sonra materyaller iade edilmiştir.

Dengeleme: Deney ve kontrol grubu katılımcıları birbirlerinin koşullarının farkında olduklarında diğer grupta olmak isteyebilirler. Bu yüzden diğer gruba atanmak için baskı uygulayabilirler (Trochim, 2015, s. 203).

Çalışmada deney ve kontrol grubuna yapılan uygulamaları eşitlemek için her iki gruba da okuma metinlerinin işlendiği ders saatlerinde uygulama yapılmış; ders süreleri, metin türleri ya da içerikleri hemen hemen eşit tutulmuştur. Ayrıca kontrol grubunun deney grubuna yapılan uygulamadan mahrum kalmaması için uygulama ve son test işlemleri tamamlandıktan sonra deney grubunda uygulanan ders materyalleri kontrol grubuyla da paylaşılmıştır.

Rekabet: Araştırma kapsamında deney ve kontrol grupları birbirlerinden haberdar edilmemiştir. Bu şekilde araştırmanın iç geçerliliğinin rekabet yönünden etkilenmesi kontrol altına alınmıştır.

6.1.3. Eş Değer Olmayan Karşılaştırma Grubu Deseninin Dış Geçerliliği

Dış geçerlik, bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki deneysel sürecin dışındaki nedensel ilişkinin gücünü etkileyecek sonuçları ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle, araştırma sonuçlarının diğer koşullara, katılımcılara, zamanlara ve yerlere genellenme derecesi dış geçerliğin kapsamındadır. Sonuçlar diğer gruplara, ortamlara ve koşullara genellenebildiğinde, bir çalışmanın dış geçerliliği vardır. Yüksek dış geçerlilik, sonuçların birçok duruma ve insana genelleştirilebildiği anlamına gelir. Düşük dış geçerlilikte ise sonuçlar yalnızca özel bir durum ya da grup için geçerlidir (Marczyk vd., 2005, s. 176; Neuman, 2014, s. 147).

Yarı deneysel desenlerin dış geçerliğini olumsuz etkileyen tehditler ve bu tehditleri kontrol altına almanın yolları şu şekilde açıklanabilir:

Seçilen Katılımcılar ve Uygulanan İşlemin Etkileşimi: Dış geçerliğe yönelik bu tehdit, deneydeki grupların ötesinde diğer ırksal, sosyal, coğrafi, yaş, cinsiyet veya kişilik gruplarına genelleme yapamamayı içerir. Yarı deneysel desende bir yöntemin ya da stratejinin, farklı niteliklere (ırk, dil, din, cinsiyet, yaş vb.) sahip katılımcılara uygulanması araştırmanın genellenebilirliğini arttırmaktadır (Cook & Campell 1979'dan akt. Creswell, 2012, s. 306). Bu çalışmadaki katılımcılar farklı ırk, dil, din, cinsiyet, yaşlardan oldukları için araştırmanın geniş gruplara genellenebilirliği mümkündür.

Bağlam ve Uygulanan İşlemin Etkileşimi: Eğitim öğretim ortamlarının bulundukları fiziksel ve sosyal çevre, okullarda uygulanan öğretim programlarının farklılıkları, öğrencilerin sınıf ya da düzeyleri vb. sebepler deneysel işlemin ortaya çıkardığı sonuçların genellenebilirliğini olumsuz etkileyebilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yapıldığı kurumlarda Avrupa Ortak Çerçeve Metnine göre belirlenmiş dil öğretim süreçleri yürütüldüğü için dil öğretim programlarına ilişkin genel bir birliktelikten söz etmek mümkündür. Dolayısıyla bu tehdidin kontrol altına alındığı ifade edilebilir.

6.2. Çalışma Grubu

Çalışma Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (DİLMER) C1 düzeyinde bulunan Türkçe hazırlık sınıflarındaki yabancı öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sürecinden önce ilgili kurumdan gerekli izinler alınmıştır (EK 1). Çalışmanın deney grubunda süreci araştırmacı yürütmüştür. Kontrol grubunda çalışmayı yürüten öğretim elemanına çalışma hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, öğretim elemanından çalışmaya gönüllü olarak katılması hususunda olumlu görüş alınmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubu belirlenirken 22 kişilik iki sınıf seçilmiştir. Araştırmanın uygulandığı DİLMER bünyesinde farklı niteliklere sahip yabancı öğrenciler ve sınıflar bulunmaktadır. Bu sınıflarda Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) Türkiye Bursları öğrencileri, o yıl yürütülmekte olan Suriyeliler için İleri Düzey Türkçe Öğretimi Projesi öğrencileri, farklı yaş ve eğitim durumlarına sahip “özel öğrenci” olarak adlandırılan öğrenciler öğrenim görmektedir. Çalışma, deney ve kontrol gruplarının birbirlerine en yakın gruplar olması açısından YTB Türkiye Bursları öğrencilerinin öğrenim gördüğü sınıflarda yürütülmüştür. Öğrencilerin Türkçe okuma beceri düzeylerinin benzerliğinin sağlanması amacıyla 44 kişilik iki sınıfa ön test uygulamasından önce Dündar'ın (2016) çalışmasında yer alan okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Çalışma grubundaki uç niteliklere sahip katılımcıların ayrılması, diğer bir ifade ile başarı açısından

homojenliğin sağlanabilmesi amacıyla 44 öğrenciden elde edilen ölçme sonuçlarına kümeleme analizi yapılmıştır.

Kümeleme Analizi veri setinin homojen alt gruplara ayrılmasını hedef almaktadır. Heterojen veri setinin homojen alt kümelere bölünmesinden sonra elde edilen istatistiksel çalışmaların daha güçlü sonuçlara sahip olduğu alanyazında bildirilmektedir (Kayri, 2007, s. 89). Bu yöntem genel olarak, gruplanmamış verileri benzerliklerine ya da farklılıklarına göre sınıflandırmak amacıyla kullanılmaktadır (Koldere Akın, 2008, s. 4). Kümeleme analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7

İki Aşamalı Kümeleme Analizi (Two Step Cluster) Sonuçları

Küme Sayısı	AIC	BIC	Silhouette Katsayısı
1	33,99	37,56	---
2	23,64	30,77	0,60
3	19,52	30,22	0,70
4	19,69	33,96	0,70

Araştırma kapsamında yapılan iki aşamalı kümeleme analizinde küme sayısına karar verirken, BIC (Schwarz’s Bayesian Criterion), AIC (Akaike’s Information Criterion) gibi kriterler ve silhouette katsayısı baz alınmıştır. Küme sayıları karşılaştırılırken daha küçük AIC ve BIC değerlerine sahip olan küme tercih edilmektedir. Silhouette katsayısı ise -1 ile +1 arasında değerler almaktadır. Bu katsayı +1 değerine yaklaştıkça kümeler içi farklılığın en az kümeler arası ise farklılığın en fazla olduğu anlamına gelmektedir (Rousseeuw, 1987, s. 56). Tablo 8’de elde edilen bulgulara göre, en küçük AIC ve BIC değerine sahip yapının 3 kümeli yapı olduğu görülmektedir. Ayrıca Silhouette katsayısı 0,70 olarak elde edilmiştir. Bu değer kümeler arası farklılaşmanın ve küme içi benzerliğin iyi düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Elde edilen bulgulara göre 3 kümeli yapının veriye en iyi düzeyde uyum sağladığı görülmektedir. Kümeleme analizi sonucu elde edilen 3 kümeli yapıya ait betimsel bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

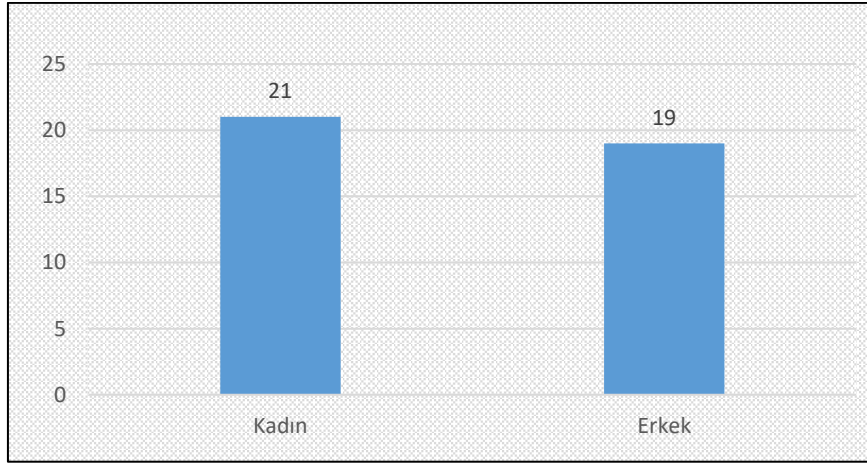
Tablo 8

Üç Kümeli Yapıya Ait Betimsel Bulgular

Kümeleme (Cluster)	N	%	$\bar{X}$	Sx
Birinci küme	16	36,40	58,28	3,84
İkinci küme	4	9,10	83,75	8,29
Üçüncü küme	24	54,50	43,54	6,79

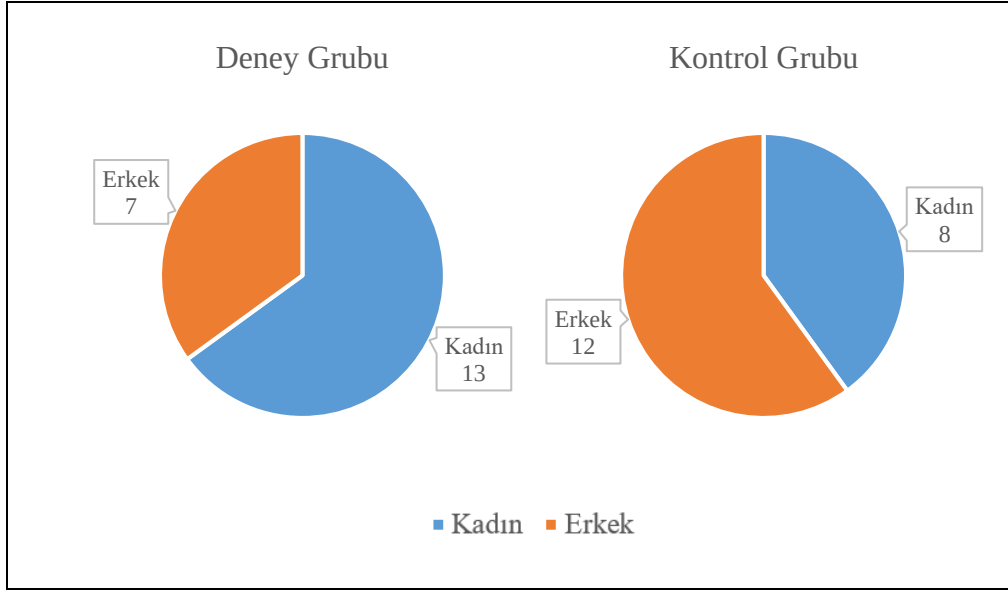
Tablo 8’de görüldüğü üzere, birinci küme 16 (%36,40) kişiden oluşmakta ve gruba ait ortalama puan $\bar{X} = 58,28$ ’dir. İkinci küme 4 (%9,10) kişiden oluşmakta ve gruba ait ortalama puan $\bar{X} = 83,75$ ’tir. Üçüncü küme 24 (%54,50) kişiden oluşmakta ve gruba ait ortalama puan $\bar{X} = 43,54$ ’tür. Elde edilen bulgulara göre ikinci küme yüksek düzeyde ortalamaya sahip öğrencilerden oluşmakta iken üçüncü küme düşük düzeyde ortalamaya sahip öğrencilerden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında ikinci kümedeki en yüksek puana sahip iki öğrenci ve üçüncü kümeden en düşük puana sahip iki öğrenci okuma başarısı açısından uç özellikleri temsil ettikleri için çalışma grubundan çıkarılmıştır. Bu şekilde araştırma deney grubunda 20 ve kontrol grubunda 20 olmak üzere toplam 40 öğrenci ile yürütülmüştür.

Çalışma grubunun bazı demografik özelliklerine ait bulgular aşağıda Şekil 11, 12 ve 13’te verilmiştir.



Şekil 11. Çalışma grubu cinsiyet bilgileri

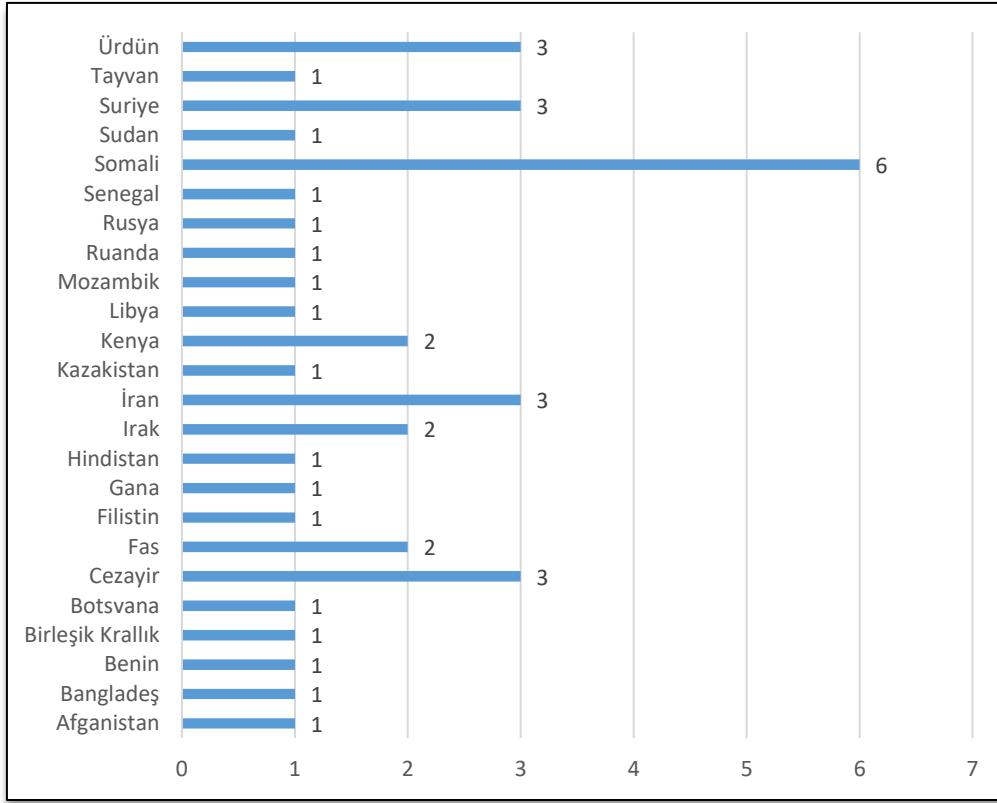
Şekil 11’de deney ve kontrol gruplarında yer alan kız ve erkek sayıları verilmiştir. Araştırmagruplarında 21 kız ve 19 erkek yer almıştır. Bu bilgiye dayanarak çalışma grubunun cinsiyet açısından dengeli olduğunu ifade etmek mümkündür. Şekil 12’de deney ve kontrol gruplarında bulunan kız ve erkek öğrenci sayıları görülmektedir.



Şekil 12. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin cinsiyet bilgileri

Şekil 12’de araştırmanın deney grubunda 13 kadın 7 erkek, kontrol grubunda da 8 kadın 12 erkek katılımcının bulunduğu; yani cinsiyet açısından grupların dengeli olduğu görülmektedir.

Şekil 13’te deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uyruklarına dair betimsel veriler sunulmuştur:

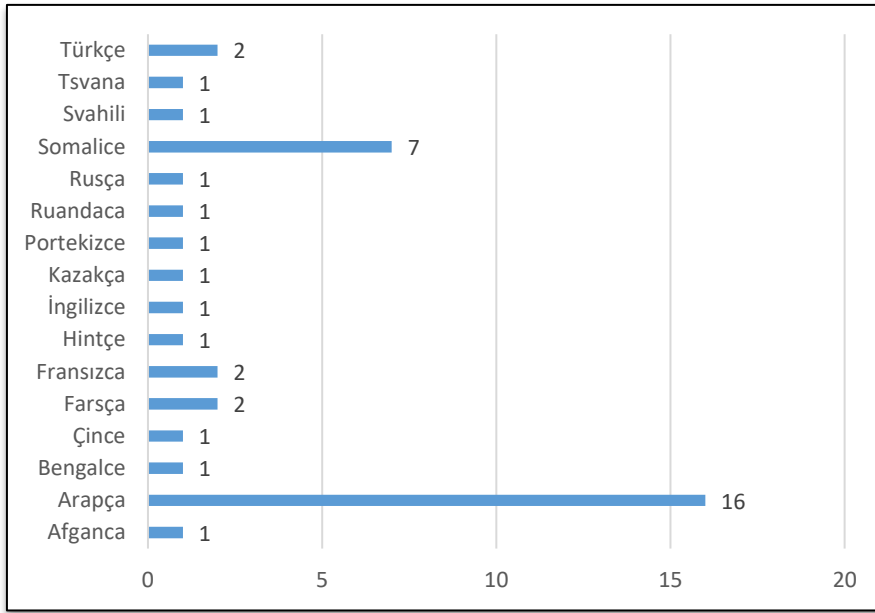


Şekil 13. Katılımcıların uyruk bilgileri

Şekil 13'te deney ve kontrol gruplarındaki 40 katılımcının 24 farklı ülkeden olduğu görülmektedir. Bu ülkelerden katılımcı sayısı en fazla olanı 6 öğrenci ile Somali'dir. Somalili öğrencilerin 3'ü deney grubunda 3'ü ise kontrol grubunda yer almaktadır. Araştırmanın deney veya kontrol gruplarından birinde aynı uyruktan öğrencilerin fazla yer alması araştırmanın katılımcı seçimiyle alakalı iç geçerliliğini olumsuz etkileyebileceğinden Somalili öğrencilerin deney ve kontrol gruplarında eşit sayıda yer almalarının araştırmanın iç geçerliliğine yönelik tehditleri azalttığını söyleyebiliriz.

Şekil 14'te katılımcıların ana dili bilgileri sunulmuştur. Şimşek (2017) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ana dillerinin ve mensup oldukları dil ailelerinin Türkçe yazma becerisine etkisini ele almış ve boyutlar açısından bu değişkenin yazma becerisi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla araştırmanın bağımlı değişkeni üzerinde dış bir değişken olarak ana dilinin olumlu veya olumsuz etkisini ortadan kaldırmak için deney ve kontrol gruplarının olabildiği kadar heterojen olması gerekmektedir.

Aynı ana diline mensup öğrencilerin aynı gruba yığılması engellenmelidir. Şekil 14'te katılımcıların ana dili bilgileri sunulmuştur:



Şekil 14. Katılımcıların ana dili bilgileri

Şekil 14’te deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 16 farklı ana dile sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerden 16’sının ana dilinin Arapça, 7’sinin ana dilinin Somalice olduğu tespit edilmiştir. Diğer dillerde birer öğrenci mevcuttur. 2 öğrenci ana dilinin Türkçe olduğunu ifade etmiştir. Bu öğrenciler İran uyruklu Güney Azerbaycan Türkü oldukları için ana dilleri Türkçe olarak kabul edilmektedir. Araştırmanın uygulandığı dil merkezindeki sınıflarda tamamen heterojen gruplar oluşturmak mümkün olmadığı için bu dilleri konuşan öğrenciler deney ve kontrol gruplarına dengeli biçimde dağıtılmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol grubunda ana dili Arapça olan 8’er öğrenci bulunmaktadır. Aynı şekilde çalışmanın deney grubunda ana dili Somalice olan öğrenciler de eşit oranda dağıtılmıştır. Böylelikle araştırmanın katılımcı seçimi ve uygulanan işlemin etkileşimiyle ilgili dış geçerliliğini etkileyecek bu değişkenin de nispeten kontrol altına alındığını ifade etmek mümkündür.

6.3. Veri Toplama Araçları

6.3.1. Okuduğunu Anlama Testleri

Çalışmanın deney ve kontrol gruplarında okuma başarısı açısından uç özelliklere sahip (çok başarılı ya da çok başarısız) öğrencilerin ayrılması için yapılan kümeleme analizinde Dündar’ın (2016) çalışmasındaki okuduğunu anlama testinden faydalanılmıştır (EK 2). Araştırmanın deneysel işleminin okuma başarısı açısından boyutunu belirlemek için alanyazında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisini ölçen güvenilir ve

geçerli bir çoktan seçmeli test taraması yapılmıştır. Alanyazında ilgili özelliklere sahip bir çoktan seçmeli test tespit edilemediği için bu test araştırmacı tarafından uyarlanmıştır (EK 3). Çoktan seçmeli testin soruları araştırmanın uygulandığı dil merkezinde Türkçe yeterlilik sınavlarının okuma bölümlerinde kullanılan sorulardan bir soru havuzu oluşturularak seçilmiştir. Soruların seçimi aşamasında Türkiye Maarif Vakfı (2019) tarafından yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programında yer alan B2 ve C1 okuma-anlama becerileri ölçüt olarak alınmış, ilgili becerilere ilişkin kazanımlar test sorularıyla eşleştirilerek belirtke tablosu oluşturulmuştur (TMV, 2019, s. 60-63). Araştırmanın ön test ve son testinde kullanılan okuduğunu anlama testinin belirtke tablosu Tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 9

Ön Test ve Son Test İçin Geliştirilen Okuduğunu Anlama Testine Ait Belirtke Tablosu

Kazanımlar	Madde Sayısı	Kazanımı Ölçen Test Maddeleri
1.Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.	4	m2, m13, m21, m40
2. Metnin konusunu ve temel iletisini belirler.	5	m1, m6, m8, m10, m17
3. Bir metinden istenilen bilgileri seçer.	6	m5, m7, m14, m27, m38, m32
4. Bir metnin akışını ve anlam bütünlüğünü sağlayan ifadeleri belirler.	2	m3, m29
5. Metin içi ve/veya metinler arası karşılaştırmalar yapar.	2	m37, m11
6. Tutarlılık unsurlarını belirler.	5	m15, m19, m20, m35, m36
7. Metnin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur.	1	m9
8. Okuduklarından hareketle çıkarımlar yapar.	4	m4, m16, m18, m28
9. Metinlerdeki örtük iletileri belirler.	1	m33
10. Gerekçelendirilmiş görüş ve önerileri belirler.	1	m31
11. Metindeki genelleme/şart/ varsayım veya olasılık bildiren ifadeleri ayırt eder.	2	m34, m23
12. Dilek ve pişmanlık ifadelerinin geçtiği geçmiş olaylara/durumlara ilişkin metinleri anlar.	2	m12, m30
13. Öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	2	m22, m25
14. Herhangi bir etkinliğe ilişkin eleştiri/yorum veya değerlendirme ifadelerini ayırt eder.	1	m24
15. Okuma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.	1	m26
16. Metinlerdeki anlatım bozukluklarını belirler.	1	m39
Toplam	40	

Geliştirilen standart okuduğunu anlama testi ön test ve son test uygulamalarında kullanılmıştır. Her iki ölçme aracı için araştırmacı tarafından uygulamalardan sonra test istatistikleri yapılmış bu istatistiklere dair sonuçlar belirtilmiştir.

Uygulamalı çalışmalarda kullanılan standart bir okuduğunu anlama testinin, yani başarı testinin birtakım niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu niteliklerden birisi yansızlıktır. Bir testin temel niteliği olan yansızlık, genel olarak test sürecinde tüm test katılımcılarına

eşit muamele, ölçüm yanlılığının olmaması, ölçülen yapılara eşit erişim ve test puanlarının yorumlamasının geçerliliği olarak tanımlanmaktadır (AERA, 2002, s. 74). Test içeriğinin uygunsuz seçimi testin yansızlığını olumsuz etkileyebilir. Test içeriğinin yanlış hazırlanmasından kaynaklanan yanlılık testin kendisinin incelenmesi ile tespit edilebilir. Bu bakımdan farklı uzmanlık alanlarına dair hazırlanan testlerin uygulandıkları gruplarda genel bir bağlamda değerlendirilmeleri gerekir. Uygulanan testte farklı grupların üyeleri tarafından farklı yorumlanabilecek dil ve bazı sınav katılımcılarını rahatsız edici veya duygusal olarak rahatsız edici olabilecek materyallerin bulunmamasına dikkat edilmesi gerekir. Örneğin sözel muhakemeyi ölçmeyi amaçlayan bir test, belirli disiplinler, meslekler, etnik gruplar veya konularla ilişkili kelimeleri ve ifadeleri değil, genel kullanımdaki ifadeleri içermelidir. Testin uygulandığı gruplarda bir grup özel bir alan hakkında diğer gruba göre daha tecrübeliyse testte bu özel alana dair ifadelerin yer alması bu grubu diğer gruplara göre daha avantajlı duruma getirebilir. Başka bir deyişle testteki özel alan hakkında bilgi sahibi olmayan gruplar bu alan hakkında tecrübeli gruplara göre dezavantajlı durumdadır (AERA, 2002, s. 77).

Eşit özellikleri ölçen sınavlarda test sorularını yanıtlayan katılımcılar arasında grup üyeliğine göre farklı becerilere sahip katılımcıların bu becerilerle ilgili maddelere verdikleri cevaplarda ortalama olarak farklılık gösterdiği söylenebilir. Aynı beceri düzeyindeki alt gruplar, verilen bir ögeyi doğru bir şekilde cevaplamak için eşit olmayan olasılıklara sahipse, o ögenin amaçlandığı gibi çalışmayabileceğine dair kanıtlar vardır. Test bu maddelerin geri kalanından farklı bir şey ölçüyor olabilir veya farklı sınava tabi tutulan alt gruplar için farklı hassasiyet seviyelerinde ölçüyor olabilir. Böyle bir ölçme aracı, amaçlanan yapının sadece bazı “dar ögeleriyle” ilgili geçerli bir ölçüm sunabilir. Testteki bu “dar ögeler” ölçme aracının amacına hizmet etmesi gereken ana yapı ile ilgisi olmayan, gruplar arasında avantajlar yaratan ögelerdir (AERA, 2002, s. 77). Bu araştırmada okuma başarısı açısından gruplar arası avantajlar ve dezavantajlar oluşmaması için yapılan deneysel işlemde bağımsız bir okuduğunu anlama testi uygulanmıştır.

Bilimsel araçlarda kullanılan ölçme araçlarının güvenilirliği için test istatistiklerinin yapılmış olması gerekir. Test istatistikleri; testin ortalama güçlük indeksi, ayırt edicilik indeksi, standart sapması, varyansları, güvenilirlik katsayısı gibi kavramları kapsamaktadır. Bu test istatistikleri puanların dağılımı aracılığıyla yürütülür. Testten alınan puanların ortalaması maddelerin güçlük indekslerinin toplamına eşit olduğu için madde sayısı ya da güçlük indeksleriyle hesaplanabilir (Atılgan, 2018, s. 275). Bu araştırmada kullanılan kümeleme

analizi testi, ön test ve son testler çoktan seçmeli 40'ar sorudan oluşmaktadır. Soru sayısı belirlenirken uygulamanın yapıldığı dil merkeziyle görüşülmüş ve merkez dâhilinde yapılan Türkçe yeterlik sınavında okuma bölümünde 40 çoktan seçmeli test sorunun kullanıldığı bilgisi alınmıştır. Testlerin uygulanması için öğrencilere sunulan süre aynı bilgilendirme doğrultusunda 60 dakika olarak belirlenmiştir. Testlerin değerlendirmesi 100 puan üzerinden yapıp her soruya 2,5 puan verilse de test istatistikleri yapılırken iki değerli ölçümleme yapıp doğru cevaplanan maddeler 1, yanlış cevaplanan ya da boş bırakılan maddeler 0 şeklinde puanlanarak analiz yapılmıştır. İki değerli ölçümleme ölçme aracının güvenilirliği ile ilgili yapılan analizlerde en yaygın kullanılan yöntemlerden biridir (Bademci, 2006, s. 443). Bu analizlerde ise testin güvenilirliği ve iç tutarlılığı hakkında bilgi veren Kuder-Richardson (KR) 20 ya da Cronbach Alfa katsayıları kontrol edilir.

KR 20 ve Cronbach Alfa katsayıları aynı katsayılardır. Ancak, iki değerli ölçümleme yapılabilen maddelerin analizinde elde edilen sonuç KR 20 ile ifade edilirken ikiden fazla değerli (1,2,3,4,5 gibi) maddeler için kullanıldığında sonuç Cronbach Alfa değeri ile belirtilir. Alfa, Kuder-Richardson denklik katsayısının genel bir versiyonudur. Çünkü KR 20 katsayısı sadece iki değerli (0,1) maddeler için geçerlidir, alfa ise yanıt ölçeğine bakılmaksızın herhangi bir öge grubu için geçerlidir. Bu değer 0,70 üzerinde olması test aracının oldukça güvenilir olduğu anlamına gelmektedir (Cortina, 1993, s. 99, 103).

Test istatistiklerine ilişkin bilgi veren diğer kavramlar da test maddelerinin güçlük ve ayırt edicilik indeksleridir. Madde güçlüğü maddelerin zorluk seviyesi olarak yorumlanırken testin ortalama güçlük indeksi testin zorluğu hakkında bilgi vermektedir. Testin ortalama güçlüğü madde güçlüğü ile aynı şekilde değerlendirilir (Uyar, 2019, s. 392). Bu indeks +1.00 ile 0 arasında değer alır. Değer +1'e yaklaştıkça testin kolaylaştığını, 0'a yaklaştıkça zorlaştığını ifade etmek mümkündür (Kan, 2011, s. 249). Testin ortalama güçlüğü ise madde güçlük indekslerinin toplamının madde sayısına bölünmesiyle hesaplanmaktadır (Atılğan, 2018, s. 272).

Madde ayırt edicilik indeksi, testin ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediği hakkında bilgi verir. Bu indeks -1.00 ile +1.00 arasında değer almaktadır (Kan, 2011, s. 251). Bu indekse göre 0,19 ve altı olan değerdeki maddeler zayıf madde, 0,20-0,29 arası maddeler düzeltilebilir madde, 0,30-0,39 arası maddeler oldukça iyi madde, 0,40 ve üzeri maddeler çok iyi madde olarak değerlendirilmektedir (Uyar, 2019, s. 385). Testin ortalama ayırt edicilik indeksi ise madde ayırt edicilik indekslerinin toplamının madde sayısına bölünmesiyle hesaplanabilir.

Testin standart sapması madde güvenilirlik indekslerinin toplamından elde edilen bir test istatistiğidir. Test standart sapmasının karesiyle de test varyansı hesaplanmaktadır. Test standart sapmasının, dolayısıyla varyansının yüksek olması testin bireysel farklılıkları ortaya çıkarması ile doğru orantılıdır (Atılğan, 2018, s. 274).

Çalışmanın kümeleme analizi, ön test ve son testlerinde kullanılan okuduğunu anlama testlerinin test istatistikleri Tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 10

Çalışmada Kullanılan Okuduğunu Anlama Testlerine Ait Test İstatistikleri

Test Türü	Ortalama Madde Güçlük İndeksi ($\bar{P}_i$)	Ortalama Madde Ayırt Edicilik İndeksi ($\bar{r}_{ix}$)	Standart Sapma (S_i)	Varyans (S_i^2)	Güvenirlilik (KR-20)
Kümeleme Analizi	0.31	0.30	6.1	37.3	0.78
Ön Test	0.57	0.31	5.1	26.2	0.68
Son Test	0.68	0.35	6.5	42.04	0.83

Tablo 10 incelendiğinde çalışmanın kümeleme analizinde kullanılan testin ortalama güçlük indeksinin 0,31 değerini aldığı görülmüştür. Bu veriye göre kümeleme analizi testinde öğrencilerin zorlandığını ifade etmek mümkündür. İlgili testin ortalama madde ayırt edicilik indeksinin 0,30 olduğu görülmektedir. Bu değer test maddelerinin ayırt edicilik açısından oldukça iyi maddeler olduğunu ortaya koymaktadır. Testin standart sapması 6,1 iken varyansı 37,3’tür. Testin güvenilirlik katsayısının 0,78 ile oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ön testinin test istatistiklerine bakıldığında ortalama madde güçlük indeksinin 0,57 değeri aldığı gözlemlenmektedir. Bu veri ön testin öğrenciler için orta derece zor olduğunu ortaya koymaktadır. Ön testin madde ayırt edicilik katsayısı dikkate alındığında ortalama ayırt ediciliğin 0,31 olduğu görülmektedir. Bu değer dikkate alındığında ön test maddelerinin genel olarak iyi düzeyde ayırt edici oldukları söylenebilir. Ön test puanlarının dağılımına ilişkin yapılan istatistikte standart sapmanın 5,1 varyansın da 26,2 olduğu görülmüştür. Ön testin güvenilirlik analizinde KR 20 değeri 0,68 olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre testin iyi derecede güvenilir olduğunu ifade etmek mümkündür.

Çalışmanın son testinin test istatistikleri ele alındığında ortalama güçlük indeksinin 0,68 olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmanın ön testinin ortalama test güçlüğü (0,57) göz önünde bulundurulduğunda son testin öğrencilere daha kolay geldiğini ifade etmek mümkündür. Bu durumun sebebi deney ve kontrol gruplarının C1 kuru boyunca dil becerileri açısından

gelişim göstermeleri biçiminde açıklanabilir. Tablo 10’da görüldüğü üzere son testin ortalama madde ayırt edicilik indeksi 0,35’tir. Bu değere göre testin oldukça iyi düzeyde ayırt edici maddelerden oluştuğu söylenebilir. Testin standart sapmasının 6,5 varyansının da 42,04 olduğu görülmüştür. Son testin güvenirlik analizi için hesaplanan KR 20 değeri 0,83’tür. Bu bulguya göre son test güvenirlik bakımından oldukça iyi düzeydedir.

6.3.2. Okuma Motivasyon Ölçeği

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi; okuduğunu anlamlandırma sürecine katkı sağlayan, çeşitli yetenekleri, birikimi ve stratejileri barındıran bir yapıdır. Bu yapının okuma başarısı ya da okuduğunu anlama becerileri boyutunun yanı sıra okuma ilgisi, okuma tutumu, okuma motivasyonu, okuma alışkanlığı gibi farklı boyutlarının da ele alınması önemlidir. Çalışmada okumanın duyuşsal boyutunun incelenmesi için Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma motivasyonları ölçülmüştür. Bu bakımdan yabancı öğrencilerin okuma motivasyonlarını izlemek amacıyla Dünder ve Çocuk (2019) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Motivasyonu Ölçeği” araştırmada kullanılmıştır (EK 4). Çalışmada kullanılan bu ölçek öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarına dönük maddeler içermektedir. Motivasyon ölçeği, araştırmanın uygulanma sürecinden yakın zaman önce geliştirildiği için araştırmada kullanılmadan önce tekrar güvenirlik analizleri yapılmamıştır. Ölçeğin tercih edilmesinin başka bir sebebi Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için özel olarak geliştirilmiş olmasıdır.

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Motivasyon Ölçeği”; KMO analizi 0,77 değerine sahip, Bartlett ki kare analizi ($\chi^2=5964,765$; $p<0,05$) düzeyinde gözlemlenen, 5 faktöre sahip 29 maddelik beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin 1-7. maddeleri “teşvik” boyutunu, 8-14. maddeleri “güdülenme” boyutunu, 15-20. maddeleri “metinlere karşı ilgi” boyutunu, 21-25. maddeleri “rekabet” boyutunu, 26-29. maddeleri ise “okumaya karşı motivasyonsuzluk” boyutunu temsil etmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise 0,83 ile oldukça yüksektir (Dünder & Çocuk, 2019, s. 408). Bu çalışmada “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Motivasyon Ölçeği” deney-kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmış, okuma motivasyonları bakımından gruplar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı gözlemlenmiştir.

6.3.3. Kùltùrlerarası Duyarlılık Òlçeęi

Kùltùrlerarası duyarlılık genellikle kùltürel farklılıkları tanımak ve bu farklılıkları tecrübe etme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil öğrenen bireylerin kùltùrlerarası hassasiyet düzeyleri ile kùltùrlerarası iletişimsel yeterliliklerini kullanma potansiyelleri doğru orantılıdır. Araştırmanın üçüncü probleminde kùltùrlerarası yaklaşım temel alınarak özgün edebî metinlerle hazırlanan bir öğretim sürecinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerdeki kùltùrlerarası duyarlılık düzeylerine etkisi ele alınmıştır. Bu bakımdan deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak Chen ve Starosta'nın (2000) geliştirdiği, Üstün (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan "Kùltùrlerarası Duyarlılık Òlçeęi" uygulanmıştır (EK 5). İlgili ölçek kullanılmadan önce hem Chen hem de Üstün'den gerekli izinler alınmıştır (EK 6). Ölçek 23 maddeden oluşan 5 faktörlü beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin, "Kùltùrlerarası Etkileşime Katılım" boyutu 6 madde ile, "Kùltürel Farklılıklara Saygı Duyma" boyutu 6 madde ile, "Kùltùrlerarası Etkileşimde Özgüven" boyutu 6 madde ile, "Kùltùrlerarası Etkileşimden Zevk Alma" boyutu 4 madde ile, "Kùltùrlerarası Etkileşime Özen Gösterme" boyutu ise 1 madde ile temsil edilmektedir. Ancak Üstün (2011) ölçeği Türkçeye uyarlarken üç maddenin birden fazla faktörde yer aldığını tespit ederek ölçeği tek boyutlu olarak kullanmıştır. Ölçeğin güvenirliğine dair Cronbach Alpha katsayısı ise 0,90'dır.

6.4. Çalışmanın Uygulanması

Çalışma Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezinde, 260 saatlik C1 kuru içerisinde 6 hafta boyunca yürütölmüştür. C1 kurunun başlangıcında ve bitiminde araştırmanın ön testleri ve son testleri uygulanmıştır.

Araştırmanın uygulama süreci öncesinde deney grubu için öykü, şiir, gezi yazısı, mektup, anı, kısa oyun edebi türlerinden özgün metinler seçilmiş, bu metinler için kùltùrlerarası yaklaşıma uygun ders planları ve etkinlikler geliştirilmiştir (EK 8 ve EK 9). Kontrol grubu için ders materyali olarak dil merkezinde kullanılan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C1 ders ve çalışma kitabındaki benzer türdeki metinler ve metin işleme süreçlerine ait ders planları hazırlanmıştır (EK 8). Deney ve kontrol gruplarında yürütölen ders planları hazırlanırken Türkiye Maarif Vakfı'nın (2019) yayımladığı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programındaki B2-C1 okuma-anlama becerilerine dönük kazanımlar ölçüt olarak alınmış ders planlarında bu kazanımlara yer verilmiştir. Ancak deney gruplarının metin işleme süreçleri kùltùrlerarası yaklaşım temel alınarak hazırlandığı için ders planlarında kontrol

gruplarının ders planlarından farklı olarak ilgili öğretim programındaki kültürlerarası iletişimsel yeterlilik kazanımları da yer almıştır (TMV, 2019, s. 60-63).

Çalışmada deneysel işlemde uygulanmak üzere 6 farklı edebî türden özgün metinler kullanılmıştır. Bu metinlerin ait olduğu edebi türler öykü (hikâye), şiir, gezi yazısı, mektup, anı (hatıra) ve kısa oyundur.

Murdoch'a (2002) göre kısa öyküler, uygun şekilde seçilir ve kullanılırsa, öğrencilerin yabancı dil becerilerini büyük ölçüde geliştirecek kaliteli metin içeriği sağlayabilir (s. 9). Kilpatrick ve diğerleri (1994) hikâyenin etkileşimli okumadaki gücünden bahsederek okuyucuların hikâye okuma süreçlerinde etkin katılımcı rolünde olduklarını ve hikâyenin karakterleriyle etkileşime girerek kendilerini onlarla özdeşleştirdiklerini vurgulamaktadır (s. 18). Oster (1989) hikâyenin dört temel beceriyi geliştirmek için güçlü ve motive edici bir araç olduğunu ifade etmektedir. Öğretici sesli okuma, rol oynama, karakterlerin canlandırılması, dramatik sunum, yorumlama ve tartışma etkinlikleriyle öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (s. 85). Collie ve Slater'a (1991) göre öyküler kısa olmaları, açık ve basit olmaları, farklı zevklere ve ilgi alanlarına hitap etmeleri, çeşitli konularda yazılmaları sebebiyle dil öğretiminde etkilidir (s. 196). Spack (1985) ve Pardede (2011) ise dil öğretim sınıflarında öğreticilerin ilgi çekici hikâyeleri etkin bir şekilde kullanmaları gerektiğini belirtmektedirler (Pardede, 2011, s. 14; Spack, 1985, s. 720).

Dil öğretiminde hikâye farklı kültürel ortamlarda toplumların yaşamlarını şekillendiren değerlerin bir resmini çizmek için uzun zamandır kullanılmaktadır. Hikâyeler, hangi kültüre ait olursa olsun, insanların sorduğu en önemli soruların cevaplarını hala vermektedir. Hikâyelerin çerçevesini oluşturan değerler evrenselken, karakterlerin ve eylemlerin seçimlerini sunan dokular kültüre göre farklılık gösterir. Öykü, sadece içerdiği kültürlerarası “bilişsel ve duyuşsal bilgi” sebebiyle değil, aynı zamanda öykülerle aktarılabilen “kültürel bilgi” yönüyle de iletişimde önemli bir rol oynar. Sell'in (2017) de belirttiği gibi kültürlerarası bağlamda, öykünün çevresine ayrıntılı bir resim çizmek çok önemlidir. Çünkü hikâye sayesinde, okuyucular daha önce bildikleri gerçekleri ve hikâyeleri yeniden oluşturabilir ve bakış açılarını geliştirebilirler. Bu da daha iyi anlayış ve daha derin dil öğrenme ve kültürlerarası etkileşime girme davranışıyla sonuçlanır. Öykülerin kullanımıyla bir kişinin çevresine ilişkin algısının zenginleştirilmesi ve kendi kültürel kimliğini yansıtması amaçlanır. Öyküler, içimizdeki ve başkalarındaki kültürel değerler üzerinde düşünmeyi teşvik edecek ve günümüzün karmaşık dünyasındaki çatışmalara yaratıcı çözümler arayışını teşvik edecektir (Sell, 2017, s. 246).

Şiir, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde zengin bir kaynak niteliğindedir. Finch (2003), pek çok öğreticinin şiirin yabancı dil öğretimini desteklediği konusunda hemfikir olsa da, şiirsel kavramların ve kültürel varsayımların yabancı dil öğrencileri açısından kolay olmadığını vurgulamaktadır. Buna rağmen bir okuma ve yazma etkinliği olarak şiir kişisel ifade ve sınıftaki öğrencilerin işbirlikli öğrenmeleri için iyi bir araçtır (s. 29). Tomlinson'a (1986) göre şiir kullanımının yabancı dil öğretimine katkıları şunlardır:

Eğitimsel değer: Şiir kullanımı, dil edinimine ve dil becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Dil öğreticisinin görevi sadece dil öğretmek değil öğrencilerin duyuşsal ve entelektüel becerilerini de geliştirmektir. Şiir öğretimiyle yemek siparişi verme, bir kişiyi davet etme, bilet alma gibi kısıtlı dil rutinlerinin ötesinde zengin ve yaratıcı dil deneyimi fırsatları sunulur. Böylelikle şiirler öğrencilerin kişiliklerini de geliştirir.

Duyuşsal değer: Dil öğrencilerini motive etmek, dil alımına açık ve olumlu tutumlara sahip hale getirmek için öğrencilerin şiirle etkileşime girmeleri sağlanmalıdır. Bu şekilde şiirin etrafında inşa edilen dil etkinlikleriyle çok yönlü dil gelişimleri de desteklenmektedir.

Başarı değeri: Dil öğrenenlerin çoğu, başlangıçta yabancı bir dildeki şiirden çekinir ve onlara şiir okuyacakları söylenirse, kesinlikle kaygılanırlar. Bununla birlikte, öğretmenler şiileri doğru okuma etkinlikleri ile destekler ve öğrencileri motive ederse öğrencilerde şiiri doğru anlamlandırmaktan ötürü bir başarı duygusu oluşur.

Bireysel değer: Şiirler, her bir okuyucuya farklı şekillerde hitap etme ve birçok farklı anlam sunmaları bakımından büyük değere sahiptir. Bu sebeple dikkatle seçilmiş bir şiir, bireysel farklılıklara da hitap ettiği için dil yetenekleri açısından karma olan bir grubun tüm üyelerinin hedeflerine ulaşmasında yardımcı olabilir.

Uyarıcı değeri: Öğrencilerden olumlu duyuşsal tepkiler alan şiirler, onları, sonraki dil üretme etkinliklerinde (konuşma ve yazma gibi) yaratıcı bir dil kullanımına teşvik edebilir. Bu gelişim öğrencilerde memnuniyet ve gurur duyma hissini güçlendirebilir. Şiire karşı olumlu tutumlar geliştiren öğrencilerin doğru dil kullanım davranışları da gelişecektir.

Beceri geliştirme: Şiirler; öğrencilere tahmin etme, metinle deneyimleri ilişkilendirme, yaratıcı okuma, bağlamdan anlam çıkarma, metin hakkında çıkarımda bulunma ve yorumlama gibi becerileri geliştirmeleri için fırsatlar verebilir. Şiirler; dilbilimsel olarak çok fazla çaba göstermemeleri koşuluyla, başlangıç düzeyindeki öğrencileri bile "ileri düzeyde" anlama becerilerini geliştirmeye yönlendirebilir (Tomlinson, 1986, s. 34-35).

Polat ve Dilidüzgün'ün (2015) belirttiği üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde edebî bir tür olarak şiirin kullanımı, öğrencileri kültürel farkındalıklarını geliştirmeye motive etmektedir. Onlara göre sınıf içi etkinliklerde şiirler kültürel açıdan faydalı bir materyal olarak tercih edilmelidir (s. 832).

Gezi, uzak bir yere seyahat veya başka bir amaçla giden kişilerin yolculuk esnasında karşılaştıkları, yaşadıkları olaylar veya seyahat ettikleri yer hakkında gözlem ve izlenimlerini, o yerde yaşayan insanları, onların yaşam biçimlerini, kültürlerini, o yerin tarihini anlatan edebî türdür (TDK, 2013, s. 17-18). Gezi yazıları doğrudan bilgi aktarma amacıyla oluşturulan metinler değildir. Kendine özgü ilgi çekici, okurda haz uyandıran bir üslupla yazılan bu yazılar okuma esnasında insanı anlatılan yere götürme niteliğinde olmalıdır. Gezi yazılarında yapılan gözlem, gezilen yere ilişkin sahnenin özel olan tarafını gösterme amacını gütmektedir (Maden, 2008, s. 156).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gezi yazılarının kullanılması hedef kitle için oldukça verimli bir yöntem olarak görülebilir. Gezi yazıları seyahat edilen yerin tarihi, coğrafi, beşerî yapısı, kültür ve sanat unsurlarına yer verdiği için içerik açısından oldukça zengin metinlerdir. İçeriklerinin zengin oluşu ve okuyucuda okuma esnasında yarattığı heyecan ve merak duygularıyla okuma motivasyonunu geliştirecek araçlardır (Dinç Kurt, 2016, s. 66). Gezi yazılarının içerikleri göz önünde bulundurulduğunda okuma becerilerinin ve kültürlerarası yeterliliklerin geliştirilmesi için değerli materyaller olduğu söylenebilir.

Yazmanın amacının iletişim kurmak olduğu düşünüldüğünde, mektup günlük yaşamla yakından ilgilidir. Günlük konuşmanın yüzeyselliğinin yanı sıra anlam derinliğine sahiptir. Mektup aslında sözlü olarak ifade edilemeyen duygu ve düşüncelerin diğer kişilerle paylaşılmasını sağlar. Türk edebiyatında mektup edebî bir tür olmasının yanı sıra mektup aracılığıyla konuşma işlevine de sahiptir. Başka türlü bir iletişim dili kullanan yazarın amacı doğal ve içten bir dili edebî mektuplarına aktarmaktır (Çerçi, 2019, s. 15). Dil öğretiminde metin öğretimi yerine metinle öğrenme anlayışını savunan Güneş (2013) edebi mektubu iletişimsel yaklaşıma dayalı özgün metinler çerçevesinde değerlendirmektedir. Ona göre mektup gibi edebî türler dil bilgisi becerilerini, kelime bilgisini ve iletişim becerilerini geliştirmekte etkilidir (Güneş, 2013, s. 614-615). Çerçi (2019) ise mektupların, öğrencilerin okuma alışkanlığının oluşturulmasına, iletişim ve empati becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunduğunu belirtmektedir (s. 23). Cibarogulları'na (2007) göre de mektup içeriği bakımından yabancı dil öğretiminde bütün ihtiyaçlara cevap vermektedir (s. 3).

Kaplan (1994, s. 59) biyografik bir tür olarak kabul edilen hatıranın ikinci dil öğrenmenin özünü oluşturduğunu belirtmektedir. Hatıra, gerçekliği ve kişiselliği açısından anlatı ve insanlık tarihi arasında bir köprü görevindedir (Couser, 1995, s. 35). Böylelikle belirli bir topluma ait söylemleri, sosyal, tarihi ve kültürel öğeleri içeriğinde barındırmaktadır. Geleneksel olarak hatıra tek bir kültürel bağlamda yer alırken, günümüzde iki veya daha fazla kültürü birbirine bağlayan ve 'diller ve kültürler arasında anlatılan kişisel yaşantıları' ifade eden bir anlatı türü olarak ele alınmaktadır (Hokenson, 1995, s. 92). Hatıralar, farklı kültürlerdeki kişisel deneyimleri ve hisleri içerdiği için okuyucunun yazarla duyuşsal olarak etkileşime girmesini sağlayacak, böylelikle yabancı dil öğrencisinin kültürlerarası duyarlılık becerilerini geliştirecektir.

Bir edebî tür olarak oyun, sahnelenme ve gösterme amacıyla yazılmış yazar-okuyucu ve oyuncu-seyirci etkileşimine dayalı bir metindir. Altunbay'ın (2012) belirttiği üzere yabancı dil öğreniminde ve öğretiminde tiyatro diğer türlerden farklı bir yere sahiptir. Çünkü tiyatro metinlerinde dil alanları bütüncül bir şekilde yer almaktadır. Öte yandan tiyatro kültür aktarımında önemli rol oynamaktadır. Bu bakımdan dil öğretiminde kullanılması gereken temel materyaller arasındadır (Altunbay, 2012, s. 759).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde tiyatro ve kısa oyun metinlerinin kullanılması öğrencilerin Türkçeye olan ilgisini ve sevgisini geliştirecek, verimli bir dil öğrenme süreci ortaya çıkaracaktır (Zeyrek, 2020, s. 100). Piazzoli (2010) ise tiyatroya bağlı bir tür olan dramayla yürütülecek dil öğretiminin farklı kültürleri deneyimleyerek kültürlerarası farkındalığı artırdığını vurgulamaktadır (s. 400).

Bu özgün edebî metinler uzman görüşü aracılığıyla belirlenmiştir. Metinlerle ilgili uzman görüşüne başvurulmadan önce farklı edebî eserlerin bulunduğu bir seçki oluşturulmuştur. Bu seçki hazırlanırken Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Türkçe öğretim programında (2019) yer alan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel kanununun ilgili maddelerine ve metin niteliklerine dikkat edilmiştir. Ele alınan metinlerde okuma becerisi bağlamında:

- Öğrencilerin Türkçeyi doğru anlayıp özenli bir şekilde ifade edebilmelerine destek olacak metinlerin seçilmesine,
- Öğrencilerin söz varlıklarını geliştiren zevkle okuyacakları metinler olmasına,
- Öğrencilerde okuduklarını anlamlandırarak eleştirel düşünme becerilerine katkı sunan metinlerin bulunmasına (MEB, 2019, s. 7),

- Metinlerin Türk edebiyatına ait eserler olmasına,
- Seçilen metinlerin birincil kaynaktan yani yazarın eserinden doğrudan alınmasına,
- Öğrencilere hayal ve düşünce dünyalarını zenginleştirici metinlere yer verilmesine,
- İşlenecek temaları destekler edebi ve estetik niteliklerde metinlerden yararlanılmaya,
- Ders süresinde işlenebilecek uzunlukta metinlerin seçilmesine ya da tiyatro (oyun) gibi uzun türlerde bir bölümün alınmasına,
- Metinlerin eğitsel açıdan uygunsuz ifadeler içermemesine,
- Yazar ya da şairlerin yalnızca edebi yönlerinin göz önünde bulundurulmasına dikkat edilmiştir (MEB, 2019, s. 17).

Kültürlerarası yaklaşım temel alınarak kullanılacak özgün edebî metinlerde Demir ve Açık'ın (2011) belirttiği kültürlerarası yaklaşıma ait şu nitelikler ölçüt alınmıştır:

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım temel alınarak kullanılacak metinlerdeki kültürel unsurlar özenle ele alınıp seçilmelidir.
- Metinlerde yer verilecek kültürel unsurların hedef kitle için çelişkiler yaratacak nitelikte olmamasına, bu kültür unsurlarının günümüz koşullarına uygun olmasına önem verilmelidir.
- Metinde yer alan kültürel unsurun bağlama uygun olmasına ve bu unsurunun bireyler arasında bildirişimi sağlamasına dikkat edilmelidir.
- Metinlerde yaşam biçimi ve günlük hayatta bireylerin konuşmaları esnasındaki yaklaşım ve davranışlarıyla ilgili unsurlara, aile yaşamı ve yaşanan yerle ilgili unsurlara, yeme-içme kültürü ile ilgili unsurlara, şehir ve kırsal bölgelerdeki farklılıklara ilişkin unsurlara, giyim ve çalışma ortamları ile ilgili unsurlara, bayram, kutlama ve anma gibi özel günlerle ilgili unsurlara, düğün ve cenaze gibi olaylara ilişkin unsurlara, toplumun sözlü edebiyatına (efsane, masal, öykü vb.) ilişkin unsurlara, bir duygu veya durumu ifade etmek için kullanılan yüz ve vücut hareketlerine ilişkin unsurlara yer verilmelidir (Demir & Açık, 2011, s. 70-71).

Seçilen metinlerin öğrencilerin seviyelerine uygun olmasına, dilinin açık, anlaşılır ve günümüz Türkçesi ile yazılmış olmasına önem verilmiştir. Bu bağlamda altı farklı edebî türe ait oluşturulan metin seçkisi uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşüne sunulan metin seçkisi Tablo 11'de sunulmuştur:

Tablo 11

Uzman Görüşlerine Sunulan Metin Seçkisi

Metin Türü	Metin	Şair / Yazar
Öykü	Eskici	Refik Halit Karay
	Havuçlu Pilav Meselesi	Tarık Buğra
	Karanfiller ve Domates Suyu	Sait Faik Abasıyanık
	Masal Kuşu	Necati Güngör
	Şeker Kutusu	Rıfat Ilgaz
	Yusuf ile Zeliha	Tomris Uyar
Şiir	Mehlika Sultan	Yahya Kemal Beyatlı
	Anne	Arih Nihat Asya
	Anadolu Sevgisi	Abdürrahim Karakoç
	Sizin Hiç Babanız Öldü mü?	Cemal Süreya
	İstanbul'u Dinliyorum	Orhan Veli Kanık
Gezi Yazısı	Mudanya	Evliya Çelebi
	Otoray Yolculuğu	Reşat Nuri Güntekin
	Trende	Reşat Nuri Güntekin
	Bir Ticaret Kervanı	Reşat Nuri Güntekin
	Üsküp'te Türk Evleri	Yavuz Bülent Bakiler
	Güzelim Taşkent	Yavuz Bülent Bakiler
	Tuna'dan Batıya (Budapeşte)	İsmail Habib Sevük
Mektup	Serin Mavi (30 Ağustos 1974)	Behçet Necatigil
	Yazar Mektupları (18 Temmuz 1972)	Cemal Süreya (Haz. Sema Rifat)
	Limni ve Malta Mektupları (1 Eylül 1335 tarihli, kızları Seniha ve Hürriyet Hanım için yazdığı mektup)	Ziya Gökalp
	Limni ve Malta Mektupları (8 Eylül 1335 tarihli, eşi Vecihe Hanım'a yazdığı mektup)	Ziya Gökalp
	Limni ve Malta Mektupları (8 Eylül 1335 tarihli, kızı Seniha Hanım'a yazdığı mektup)	Ziya Gökalp
Anı-Söyleşi	Bayram Günleri	Halit Fahri Ozansoy
	Doğunun Altın Gençliği	Halide Nusret Zorlutuna
	Hasta Çoban Ziyareti	Cemal Granda
	Zaman Kaybolmaz- İlber Ortaylı Kitabı (Alınmış Bölüm)	Nilgün Uysal
	Bir Dinozorun Anıları (Alınmış Bölüm)	Mina Urgan
Kısa Oyun	Güneşin Öz Çocukları	Halide Nusret Zorlutuna
	Türkmen Düğünü (Alınmış Bölüm)	Ali Yürük
	Karagöz ile Hacivat Konuşuyor	Halit Fahri Ozansoy
	Dikkat Köpek Var	Melih Cevdet Anday
	Kaynana Cığeri (Alınmış Bölüm)	Necati Cumalı

Araştırmanın uygulama sürecinde tabloda görülen 32 farklı özgün edebî metin 6 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü alma, belirli bir alanda güvenilir bir bilgiye ulaşmak için o alanda uzmanlığı olan, bilgi ve tecrübeye sahip kişilere başvurulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2020, s. 3). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında metin seçiminde

başvurulacak uzmanların bu alanda uzmanlığı, bilgi ve tecrübelerinin bulunması gerekmektedir. Bu sebeple araştırmada görüşü alınacak uzmanların Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde akademik çalışmalar yürüten deneyimli kişiler olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmada kullanılacak metinlerin seçimiyle ilgili görüşleri alınan uzmanların nitelikleri Tablo 12’de sunulmuştur:

Tablo 12

Görüşleri Alınan Uzmanlara Dair Betimsel Veriler

Uzman No	Akademik Unvan	Alanda Tecrübe Süresi (yıl)	Doktora Eğitim Alanı
Uzman 1	Doç. Dr.	20	Türkçe Eğitimi
Uzman 2	Dr. Öğr. Üyesi	20	Türkçe Eğitimi
Uzman 3	Dr. Öğr. Üyesi	7	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi
Uzman 4	Öğr. Gör. Dr.	8	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi
Uzman 5	Öğr. Gör. Dr.	7	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi
Uzman 6	Öğr. Gör. Dr.	6	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Tablo 12 incelendiğinde ilgili uzmanlarının alanda doktora eğitimlerini tamamladıkları gözlemlenmektedir. Uzmanların birinin akademik unvanı doçent, 2’sinin doktor öğretim üyesi, 3’nünün öğretim görevlisi doktor olduğu görülmektedir. Uzmanların alan tecrübeleri 6-20 yıl arasındadır. Ayrıca uzmanlarının 4’ü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında doktora eğitimlerini tamamlamış, 2’si Türkçe eğitimi alanında doktora eğitimi almışlardır. Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulacak uzmanların isimleri araştırma etiği gereğiyle gizli tutulmuştur. Uzman görüşü formunda ilgili metinler özgün biçimleriyle uzmanlara iletilip, Tablo 11’de görüldüğü gibi türlere göre ayrılmıştır. Formda metinlerin türlerine özgü nitelikleri ve araştırmanın amacına uygunluğu bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Her metin için “Uygun”, “Kısmen Uygun” ve “Uygun Değil” seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiştir (EK 7). Uzman görüşlerinde her metin için yer alan “Uygun” seçeneği 3, “Kısmen Uygun” seçeneği 2, “Uygun Değil” seçeneği 1 puanla değerlendirilmiştir. Araştırmanın deneysel işleminde kullanılmak üzere uzman görüşüne sunulan metinlerin aldığı puanlar Tablo 13’te sunulmuştur:

Tablo 13

Araştırmada Kullanılması Düşünülen Metinlerin Uzman Görüşünden Aldıkları Puanlar

Metin Türü	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Uzman 4	Uzman 5	Uzman 6	Toplam
Öykü							
Eskici	3	2	3	2	3	3	16
Havuçlu Pilav Meselesi	3	3	3	1	3	3	16
Karanfiller ve Domates Suyu	2	2	3	3	2	2	14
Masal Kuşu	2	2	3	3	3	2	15
Şeker Kutusu	1	1	3	1	1	2	9
Yusuf ile Zeliha	2	2	3	3	2	2	14
Şiir							
Mehlika Sultan	2	3	3	3	3	3	17
Anne	3	3	3	3	3	3	18
Anadolu Sevgisi	2	2	3	3	3	3	16
Sizin Hiç Babanız Öldü mü?	1	1	3	3	3	3	14
İstanbul’u Dinliyorum	3	3	3	3	3	3	18
Gezi Yazısı							
Mudanya	1	1	3	1	2	2	10
Otoray Yolculuğu	2	1	3	2	2	2	12
Trende	2	2	3	3	2	2	14
Bir Ticaret Kervanı	1	2	3	2	3	2	13
Üsküp’te Türk Evleri	2	3	3	2	3	3	15
Güzelim Taşkent	3	3	3	2	3	3	17
Tuna’dan Batıya (Budapeşte)	3	3	3	2	3	3	17
Mektup							
Serin Mavi	2	1	3	1	3	3	13
Yazar Mektupları (Cemal Süreya)	3	3	3	2	2	3	16
Limni ve Malta Mektupları (1 Eylül 1335)	2	2	3	3	3	2	15
Limni ve Malta Mektupları (8 Eylül 1335)	3	3	3	3	3	2	17
Limni ve Malta Mektupları (8 Eylül 1335)	2	2	3	2	3	2	14
Anı							
Bayram Günleri	3	2	3	2	3	3	16
Doğunun Altın Gençliği	3	3	3	2	2	3	17
Hasta Çoban Ziyareti	3	3	3	3	3	3	18
Zaman Kaybolmaz- İlber Ortaylı Kitabı (Alınmış Bölüm)	1	2	3	1	1	2	10
Bir Dinozorun Anıları (Alınmış Bölüm)	2	2	3	1	3	3	14
Güneşin Öz Çocukları	2	2	3	2	3	3	15
Kısa Oyun							
Türkmen Düğünü	3	3	3	3	3	3	18
Karagöz ile Hacivat Konuşuyor	3	3	3	3	3	3	18
Dikkat Köpek Var	3	3	3	2	3	2	16
Kaynana Ciğeri	3	2	3	2	3	3	16

Tablo 13 incelendiğinde 6 farklı edebi türe ait 32 özgün metnin uzman görüşünden aldıkları puanlar görülmektedir. Bu kapsamda uzman görüşünden toplamda en fazla puan alan metinler uygulamada kullanılmak üzere seçilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde kullanılmak amacıyla seçilen metinler Tablo 14’te sunulmuştur:

Tablo 14

Araştırmada Kullanılmak için Seçilen Metinler

Metin Türü	Metin
Öykü	Eskici
	Havuçlu Pilav Meselesi
Şiir	Anne
	İstanbul’u Dinliyorum
Gezi Yazısı	Güzelim Taşkent
	Tuna’dan Batı’ya (Budapeşte)
Mektup	Yazar Mektupları (Cemal Süreya)
	Limni ve Malta Mektupları (8 Eylül 1335 tarihli, eşi Vecihe Hanım’a yazdığı mektup)
Anı-Hatıra	Doğunun Altın Gençliği
	Hasta Çoban Ziyareti
Kısa Oyun	Türkmen Düğünü
	Karagöz ile Hacivat Konuşuyor

Çalışmada metin seçimi tamamlandıktan sonra ders planı hazırlama sürecine geçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında işlenecek metinler için ayrı ayrı ders planları oluşturulmuş, bu ders planlarında metin işleme sürecine ilişkin okuma-anlama kazanımları, araç-gereçler, yöntem-teknikler, ders süreleri, yönergeler yer almıştır. Deney grubunun ders planlarında ise metinlerin kültürlerarası duyarlılık ölçeğiyle ilgili maddeleri ve kültürlerarası iletişimsel yeterliliğe ilişkin kazanımları ayrıca belirtilmiştir (EK 8). Ayrıca deney grubunda uygulanacak metinlerdeki ifadelerin kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin maddeleriyle eşleştirilmesi şu şekildedir:

Eskici (Hikâye)

- Hasan’ı Arabistan’daki halasının Arap olan arkadaşlarının alıp bağrına basması çocuğa yabancı gözüyle bakmadan açık görüşlülükle yaklaştıklarının göstergesidir (13. Madde).
- Hasan’ın evlerine gelen eskiciyi dikkatlice gözlemlene davranışı 14. maddedeki “başkalarıyla iletişim kurarken gözlem yapma” davranışıyla örüntülüdür.
- Hasan’ın davranışsal olarak Arabistan’da içe kapanması bu ülkede kendini işe yaramaz hissetmesiyle ilişkilendirilebilir (15. Madde).

- Hasan’ın Arapça konuşmak istememesi farklı kültürdeki insanlarla etkileşime girmekten kaçınma davranışı olarak ele alınabilir (21. Madde).

Havuçlu Pilav Meselesi (Hikâye)

- Metinde yazar o anda çatışma yaşadığı eşiyle aynı ortamda bulunmaktan hoşlanmayıp evden dışarı çıkmıştır. Metinde geçen bu durum ölçeğin 7. Maddesiyle ilgilidir (7. madde).
- Metinde yazarın eşiyle konuşmalarında geçen “Dişlerimi sıktım.” ifadesi ölçeğin 9. maddesiyle ilişkilidir.
- Yazar gittiği meyhanedeyken onun diğer insanlara, diğer insanların ona davranış biçimi hoşgörü çerçevesindedir (16. Madde).

Anne (Şiir)

- “Artık isterlerse adımlı söylemesinler bana/ Bu yeter sevgilim bana!” ifadesi tek başına ele alındığında annenin bireyselliğinin göz ardı edildiği söylenebilir. Bu durum olumsuz bir tepki alabilir. Ancak şiirin bütünündeki ahenk göz önünde bulundurulduğunda öğrenciler bu ifadeye hoşgörü ile yaklaşacaktır (16. Madde).
- “Elinin ermediği, dilinin dönmediği çağlarda kolun kanadın ben oldum.” ifadesinde bir annenin çocuğunun hareketlerine ve davranışlarına yüklediği anlamı görmemiz mümkündür (22. Madde).

İstanbul’u Dinliyorum (Şiir)

- Öğrencilerin metin işleme sürecinde yer alan “Sizce dünyanın en güzel şehirleri nerelerdir?” sorusunun cevabında başka insanların geldikleri şehirler hakkında olumsuz ifadelerden kaçınması (5. Madde).
- Şiir İstanbul hakkında yapılan derin gözlemi anlatır. Öğrencilerden bahsedecekleri şehirlere dair kendi gözlemlerini paylaşmaları istenir (14. Madde).
- “Sucuların hiç durmayan çingirakları... / Güzelim bahara karışan ter kokuları” ifadeleri tek başına ele alındığında birçok öğrencide olumsuz bir tutum oluşturabilir. Ancak şiirin bütünüyle ele alındığında öğrenciler bu olguları şiirin teması üzerinden değerlendirip hoşgörüyle karşılayacaklardır (16. Madde).
- İstanbul hakkında şiirden edinilen bilgiler ve metin işleme sürecinde kullanılan Kız Kulesi videosu (17. Madde).

- “Bir yosma geçiyor kaldırımdan/ Küfürler, şarkılar, türküler, laf atmalar...” Öğrencilerin birçoğu buradaki davranış biçimlerini kabul etmeyebilir (18. Madde).
- Öğrenci tarafında ait olduğu, doğup büyüdüğü şehri İstanbul ile karşılaştırılması ve ait olunan şehrin üstün yanlarından bahsedilmesi (19. Madde).

Güzelim Taşkent (Gezi Yazısı)

- Yazarın “Konuşmalarına kulak kabartmak için can atıyorum.” ifadesi ölçeğin etkileşimden zevk alma hakkındaki 1. maddesiyle ilişkilidir (1. Madde).
- Yazar Özbek kültürü ve insanları hakkında izlenim oluşturmadan önce bekleme eğiliminde olmuştur (11. Madde).
- Yazar Taşkent hakkında edindiği bilgilerle yetinmemiş Taşkent sokaklarında Özbeklerle iletişim kurma arzusunda olmuştur (17. Madde).

Tuna’dan Batıya (Gezi Yazısı)

- “Beyoğlu karışık burası ölçülü, orası biz değiliz burası kendidir.” ifadesinde şehrin değerlerine saygı duyma davranışını görmekteyiz (8. Madde).
- “Bu ona su cümbüşünün bütün güzelliklerini verdiyse o buna insan bilgisinin bütün nimetlerini serdi.” Şehrin unsurlarının birbirlerini tamamlamasına duyulan saygı söz konusudur (16. Madde)
- “İstanbul ki abidelerinde mermeri şiir yaptı.” İstanbul’u tarihi eserleriyle bahsettiği şehirden üstün tuttuğu söylenebilir (19. Madde).

18 Temmuz 1972 Tarihli Mektup (Mektup)

- Cemal Süreya’ya ait bu mektubun ana teması aşk ve özlemdir. Bu sebeple metin işleme etkinlikleri bu tema üzerinden hazırlanmıştır. Aşkın öğrenciler için ne anlama geldiğinin sorulduğu hazırlık çalışması, bu konuda kendini rahat bir şekilde ifade edebilecek öğrenciler için 3. maddeyle ilişkilidir.
- Aşk temasının birçok kültürde ve bireyde özel duygular olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin âşık olup olmadıklarının sorulduğu etkinliğe cevap verilmesi birçok öğrenci için oldukça zor olacaktır (6. Madde).
- Cemal Süreya, metinde âşık olduğu ve uzakta olan eşine birçok güzel ifade kullanmıştır. Metin işleme süreçlerinde öğrencilerden âşık oldukları kişi/kişilere ifade ettikleri güzel

sözleri yazmaları istenmiştir. Bu etkinlikte özgüveni yüksek olan öğrenciler ifadelerini rahatlıkla paylaşacaklardır (10. Madde).

8 Eylül 1919 Tarihli Mektup (Mektup)

- Ziya Gökalp'in ailesinde yazdığı mektupta geçen “Mektuplara ve resme ne kadar sevindiğimi bilemezsin.” ifadesi ile metin öncesindeki “Ailenizle telefonla konuşmak” etkinliği ilişkilendirilmiş, farklı kültürlerin ortak noktalarından biri olan “aile” kavramında farklı kültürlerin aileleriyle nasıl etkileşim kurduğu ele alınmıştır (1. Madde).
- Metnin temaları “aile özlemi” ve “gurbet” tir. Yazar mektubunda ailesine özlemini ve ailesinden istediklerini ifade etmiştir. Yazma etkinliğinde benzer çalışma öğrencilere yaptırılmıştır. Ancak burada uzun süredir ailelerinden uzakta ve farklı bir ortamda olan öğrenciler için bu durumu ifade etmek duyuşsal olarak biraz zor olabilir (6. Madde).
- Metnin sonrası yazma etkinliğinde öğrencilerin aileleriyle ilgili değerleri (telefon görüşmelerindeki sohbet unsurları, yiyecek-içecek kültürü) paylaşımları öngörülmüştür. Bu etkinliğin öğrencilerin birbirleriyle paylaştıkları değerlere ilişkin saygılarının geliştirilmesi amaçlanmıştır (8. Madde).

Doğunun Altın Gençliği (Anı)

- “Kalbimin kapılarını ardına kadar onlara açardım.” ifadesinde anlatıcının etkileşim kurduğu öğrencileriyle istediği kadar sosyal olabildiği çıkarımında bulunulabilir (4. Madde).
- “Onlarla konuşmayı bilmek, onların kalplerini, güvenlerini kazanmış olmayı gerektirir. Ne mert, ne soylu çocuklardı.” ifadesiyle yazarın öğrencilerinin davranış biçimlerine saygı duyduğu ifade edilebilir (16. Madde).
- “Derste bir taraftan onları dinlerdim.” Öğretici olan yazar ona göre farklı olan öğrencileri hakkında bilgi edinmeye çalışmaktadır (17. Madde).
- “Onlara acı sözler söylediğim de olmuştur. Beni anlayacak kadar zekiydiler.” Burada zaman zaman yazarın öğrencilerin düşüncelerini ya da davranışlarını kabul etmeyip tepki gösterdiği görülmektedir (18. Madde).

Hasta Çoban Ziyareti (Anı)

- Metin işlenmeden önce hazırlık çalışmasında Atatürk'ün çocuklarla olan görselleri gösterilir. Bu şekilde Atatürk'ün bir çocukla olan iletişiminin anlatıldığı metin hakkında bir izlenim oluşturulur (11. Madde).
- Metinde Atatürk'ün çocuğa yaklaşımı ölçeğin 13. maddesindeki “açık görüşlülük” hususuyla ilgilidir.
- Atatürk çocuk hakkında bir karara varmadan önce bilgi edinmeye çalışmaktadır (17. Madde).
- Atatürk sığırtmaç Mustafa ile iletişim kurarken onun cümlelerini söz ve davranışlarıyla onaylamaktadır (22. Madde).

Türkmen Düğünü (Kısa Oyun)

- Metnin öncesinde geçen kız isteme töreninin ardından damat adayı Ahmet'in ailesinin kız evinin maliyetli olan düğün adetleri karşısında gerilmesi (9. Madde).
- Ahmet'in kız isteme töreninden sonra tepki vermeden önce annesi ve ağabeyinin söyleyeceklerini beklemesi (11. Madde).
- Ahmet'in: “İyi canım kolay, tutsa tutsa beş bin lira tutar.” ifadesiyle kız evinin isteklerine karşı açık görüşlü olması (13. Madde).
- Ahmet'in annesi Saadet'in kız isteme töreninde gelini ve gelinin ailesinin evini gözlemlemesi (14. Madde).
- Ahmet'in kız ailesinin geleneklerinin aksine Türkmen düğünü yapmayı önermesi farklı kültürdeki insanlarla uğraşmaktan kaçınmasına bir örnektir (21. Madde).

Bir Karagöz ile Hacivat Konuşuyor (Kısa Oyun)

- Ramazan etkinlikleri açısından ele alınan metinde ramazan ayındaki ibadetler (oruç tutma, sahur yapma vb.) geleneklerinin Müslümanlara özgü olduğu metin işleme süreçlerinde belirtilmektedir. Farklı dinlere ve kültürlerle ait olan öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamı göz önünde bulundurulduğunda farklılıklara karşı saygı duyma davranışı gelişecektir (8. Madde).
- Karagöz'ün farklı sosyal niteliklere sahip olan Hacivat'la iletişim kurma sürecinde yaşadığı sinirlenme davranışı ölçeğin 9. maddesiyle bağlantılıdır.

- Metin sonrası etkinlikler kapsamında öğrencilerin kültürlerinde ramazan ayına benzeyen aylar ve günler hakkında bilgi paylaşımında bulunmaları farklılıklardan zevk alma duygularını geliştirecektir (23. Madde).

Seçilen metinlerin ders planları hazırlandıktan sonra deney grubunda kullanılacak özgün edebî metinler için etkinlikler hazırlanmıştır. İlgili etkinlikler metne bilişsel hazırlık, okuma esnasında ara anlamlandırma etkinlikleri ve okuma sonrası anlamlandırma, söz varlığının zenginleştirilmesi ve kültürlerarası iletişim etkinlikleri biçiminde tasarlanmıştır (EK 9). Kültürlerarası iletişime yönelik etkinlikler öğrencilerin metinle, hedef kültürle ve sınıftaki farklı kültürlerle etkileşim kuracakları şekilde oluşturulmuştur.

Çalışmanın ilk haftasında farklı günlerde ön testler uygulanmış, ikinci haftadan sonra 6 haftalık deneysel işlem süreci yürütülmüş, bu süreçte deney grubunda her hafta 2 metin, 4 ders saati boyunca işlenmiştir. Her metin 2 ders saati (40+40 dk) içinde işlenmiş, metin işleme günleri arasında öğrencilerin sıkılmasını önlemek için 1-2 gün boşluk bırakılmıştır. 6 haftalık deneysel işlemin ardından çalışmanın 8. haftasında farklı günlerde son testler yapılmış ve çalışmanın uygulama süresi tamamlanmıştır. Bu aşamadan sonra araştırmanın veri analizi sürecine geçilmiştir.

6.5. Verilerin Analizi

Bu araştırma ön test-son test kontrol gruplu desene göre dizayn edilmiştir. Büyüköztürk ve diğerleri (2014, s. 205), ön test - son test kontrol gruplu desenlerin karışık bir desen özelliğine sahip olduğunu belirtmiştir. Çünkü bu desende hem her bir katılımcı bağımlı değişken üzerinden en az iki kez ölçülmekte ve aynı zamanda iki grup (deney-kontrol) karşılaştırılmaktadır. Yani bu desen hem tekrarlı ölçüm olduğu için ilişkili bir desendir hem de deney kontrol gibi bağımsız iki grup karşılaştırıldığı için ilişkisiz bir desen niteliğine de sahiptir.

Fizik bilimlerinde, genellikle laboratuvarda deneyler yapıldığından araştırmacı yabancı değişkenleri kontrol edebilir. Sosyal bilimlerde bunun aksine laboratuvar, araştırmacının üzerinde kontrol sahibi olmadığı bir toplumdur. Hiçbir araştırmacı yabancı değişkenler üzerinde kontrole sahip olmadığından, belirtildiği gibi bunların etkileri çoğu durumda en aza indirilemez. En iyi seçenek, bir kontrol grubunun kullanımı yoluyla etkilerini ölçmektir, ancak bir kontrol grubunun eklenmesi, yabancı değişkenlerin hem kontrol hem de deney grupları üzerinde benzer bir etkiye sahip olmasını sağlama problemini yaratır. Bazı

durumlarda bu değişkenlerin etkileri ortadan kaldırılabılır (Bu yalnızca bir veya iki değişkenin bağımlı değişken üzerinde belirgin bir etkisi olduğu biliniyorsa mümkündür). Dolayısıyla bu çalışma ön test-son test kontrol gruplu desen karışık bir desen niteliği taşımaktadır. Araştırmanın ön test ve son testlerinin veri analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır.

Karışık desenlerde ölçüm (ön test - son test), grup ve deneysel etki olmak üzere üç etki test edilmektedir. Bu amaçla araştırmada karışık ölçümler için ANOVA yöntemi kullanılmıştır. Karışık ölçümler için ANOVA yönteminde, grup etkisi (ilişkisiz), ölçüm etkisi (ilişkili) ve ortak etki beraber test edilebilmektedir. Yani bu analiz yönteminin deneysel desenlerde kullanılması ile hem deney kontrol grupları arasındaki farklılık, hem tekrarlı ölçümler arasındaki farklılık hem de elde edilen farklılığın ölçümün (ön test-son test) hangi düzeyi ve hangi grup lehine (deney-kontrol) olduğu yani deneysel işlemin etkililiği test edilebilmektedir (Büyüköztürk, 2011, s. 35). Veri analizinde karışık ölçümler ANOVA yöntemini kullanabilmek için bazı varsayımların sağlanması gerekmektedir. Bu varsayımlar, dağılımların normal olması, varyansların homojenliği ve küreselliktir (Howell, 2010, s. 310).

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubuna deneysel işlem öncesi ve sonrasında okuduğunu anlama becerilerini ölçen başarı testi, okuma motivasyon ölçeği ve kültürlerarası duyarlılık ölçeği uygulanmıştır. Katılımcıların bu ölçeklerden aldıkları puanların dağılımlarını belirlemek için ortalama puanların çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Field (2013, s. 247) çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart hataları ile bölünmesinden elde edilen değerlerin yaklaşık olarak -2 ile +2 arasında çıkması durumunda dağılımın normal olduğunu belirtmiştir. Deney ve kontrol grubunun ön test - son test puanlarına ait dağılımların normalliğine ait bulgular Tablo 15'te verilmiştir:

Tablo 15

Deney Grubunda Yer Alan Katılımcıların Başarı, Motivasyon ve Kültürlerarası Duyarlılık Puanlarının Dağılımlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Test	N	Çarpıklık /SH	Basıklık /SH
Okuduğunu Anlama Becerileri	Ön test	20	0,15/0,55=0,27	-1,36/0,99=-1,37
	Son test	20	0,76/0,51=1,49	-1,06/0,99= -1,07
Kültürlerarası duyarlılık	Ön test	20	0,03/0,51=0,06	0,07/0,99=0,07
	Son test	20	-0,82/0,51= -1,61	1,22/0,99=1,23
Okuma Motivasyonu	Ön test	20	-0,65/0,51=-1,27	0,88/0,99=0,88
	Son test	20	-0,37/0,51=-0,73	1,97/0,99=1,98

SH: Standart Hata

Tablo 16’da deney grubundaki katılımcılardan elde edilen okuma başarısı, kültürlerarası duyarlılık ve okuma motivasyonu ön test ve son test puanlarının dağılımına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, çarpıklık değerlerinin standart hataya bölünmesinden elde edilen değerler -1,61 ile 1,49 arasında değişmektedir. Basıklık katsayısı değerlerinin ise standart hataya bölünmesinden elde edilen sonuçlar -1,37 ile 1,98 arasında değişmektedir. Elde edilen bu bulgular dağılımların normal olduğunu göstermektedir.

Tablo 16

Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Başarı, Motivasyon ve Kültürlerarası Duyarlılık Puanlarının Dağılımlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Test	N	Çarpıklık /SH	Basıklık /SH
Okuduğunu Anlama Becerileri	Ön test	20	0,47/0,51=0,92	1,42/0,99=1,43
	Son test	20	1,14/0,51=2,24	2,10/0,99=2,12
Kültürlerarası duyarlılık	Ön test	20	-0,64/0,51= -1,25	-0,41/0,99= -0,41
	Son test	20	0,70/0,51=1,37	1,55/0,99=1,57
Okuma Motivasyonu	Ön test	20	0,76/0,51=1,49	-0,20/0,99=-0,20
	Son test	20	-1,04/0,51= -2,03	1,95/0,99=1,95

SH: Standart Hata

Tablo 16’da kontrol grubundaki katılımcılardan elde edilen okuma başarısı, kültürlerarası duyarlılık ve okuma motivasyonu ön test ve son test puanlarının dağılımına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, çarpıklık değerlerinin standart hataya bölünmesinden elde edilen değerler -2,03 ile 2,24 arasında değişmektedir. Basıklık katsayısı değerlerinin ise standart hataya bölünmesinden elde edilen sonuçlar -0,41 ile 2,12 arasında değişmektedir. Elde edilen bu bulgular dağılımların genel olarak normal olduğunu ya da normalden çok sapmadığını göstermektedir.

Karışık ölçümler ANOVA testinin bir diğer varsayımı olan hata varyansların homojen olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Levene testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Başarı, Motivasyon ve Kültürlerarası Duyarlılık Puanlarının Hata Varyanslarının Homojenliğine Ait Levene Testi Sonucu

Beceri	Test	N	Levene İstatistik	Sd-1	Sd-2	p
Okuduğunu anlama becerileri	Ön test	20	0,71	1	38	0,404
	Son test	20	0,00	1	38	0,955
Kültürlerarası duyarlılık	Ön test	20	2,90	1	38	0,097
	Son test	20	0,71	1	38	0,406
Okuma motivasyonu	Ön test	20	3,84	1	38	0,057
	Son test	20	0,47	1	38	0,496

Tablo 17’de katılımcılara ait başarı, motivasyon ve kültürlerarası duyarlılık puanları için ayrı ayrı kurulan ANOVA modellerinden elde edilen Levene testi sonuçları verilmiştir. Levene testinde hata varyanslarının deney ve kontrol gruplarında eşit olduğu varsayımı test edilmektedir. Bu amaçla, hata varyanslarının gruplarda eşit olması için elde edilen p değerlerinin 0,05’ten büyük olması beklenmektedir. Elde edilen bulgulara göre, Okuduğunu anlama becerileri ön test (İstatistik=0,71; $p=0,404>0,05$) ve son test (İstatistik=0,00; $p=0,955>0,05$) puanlarına ait hata varyanslarının homojen olduğu görülmektedir. Benzer şekilde kültürlerarası duyarlılık ön test (İstatistik=2,90; $p=0,097>0,05$) ve son test (İstatistik=0,71; $p=0,406>0,05$) hata puanlarına ait dağılım da homojendir. Araştırmada bir diğer bağımlı değişken olan okuma motivasyonu ön test (İstatistik=3,84; $p=0,057>0,05$) ve son test (İstatistik=0,47; $p=0,496>0,05$) puanlarına ait hata varyansları da deney ve kontrol gruplarında eşit olarak elde edilmiştir.

Karışık ölçümler için ANOVA’nın bir diğer varsayımı da küresellik varsayımıdır. Field, (2013, s. 653) bu varsayımın test edilebilmesi için tekrarlı ölçüm sayısının en az üç olması gerektiğini belirtmiştir. Yapılan bu araştırmada deney ve kontrol gruplarına ait tekrarlı ölçüm sayısı iki olmasından dolayı bu varsayım test edilmesi gerekli görülmemiştir.

ANOVA sonucunda ortak etkinin anlamlı çıkması durumunda farkın kaynağının hangi grup ve hangi ölçüm düzeyinden kaynaklandığını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testi (Post-Hoc) yapılmaktadır. Bu araştırma kapsamında çoklu karşılaştırma amacıyla Bonferroni testi kullanılmıştır.

BÖLÜM 7

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası yaklaşıma dayalı özgün edebî metinler aracılığıyla yapılan öğretim sürecinin öğrencilerin Türkçe okuma başarılarına, motivasyonlarına ve kültürlerarası duyarlılıklarına etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan analizlere ait bulgular yer almaktadır.

Katılımcıların Türkçe okuma başarı puanlarının betimsel istatistiği Tablo 18’de verilmiştir:

Tablo 18

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler

Beceri	Grup	N	Ön test		Son test	
			$\bar{X}$	Sx	$\bar{X}$	Sx
Okuduğunu anlama becerileri	Deney grubu	20	58,88	8,13	77,25	9,32
	Kontrol grubu	20	55,37	12,86	60,22	11,87

Tablo 18’de görüldüğü üzere, deney grubunun okuduğunu anlama becerileri ön test puan ortalaması $\bar{X}=58,88$ iken, kontrol grubunun ön test puan ortalaması $\bar{X}=55,37$ olarak elde edilmiştir. Son test puanları dikkate alındığında, deney grubunun okuduğunu anlama becerileri son test puan ortalaması $\bar{X}=77,25$ iken kontrol grubunun okuduğunu anlama becerileri son test puan ortalaması $\bar{X}=60,22$ ’dir. Elde edilen bulgular deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının benzer olduğunu gösterirken son test puanlarının oldukça farklı olduğuna işaret etmektedir. Bu farklılık yaklaşık 17 puanla deney grubu lehinedir. Ancak aritmetik ortalamaya ilişkin puan farkı ortaya çıkan farkın anlamlı olup olmadığı hakkında tek başına bilgi vermemektedir. Bu yüzden elde edilen farklılığın ve uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenebilmesi

amacıyla karışık ölçümlerden biri olan ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 19’da verilmiştir:

Tablo 19

Katılımcıların Okuduğunu Anlama Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası					
Grup (Deney-Kontrol)	2106,38	1	2106,38	1500,22	0,000*
Hata	8025,12	38	211,19		
Gruplar içi					
Ölçüm (Ön test-Son test)	2697,00	1	2697,00	146,99	0,000*
Grup*Ölçüm	914,63	1	914,63	49,85	0,000*
Hata	697,24	38	18,35		

*p < 0,05; KT: Kareler Toplamı; KO: Kareler Ortalaması

Tablo 19’da, araştırma kapsamında uygulanan deneysel işlem sonucunda deney ve kontrol gruplarında ön testten son teste olan puan artışları arasındaki farklılığa ait bulgular verilmiştir. Bu amaçla deneysel işlemin etkisini belirleyebilmek için grup*ölçüm ortak etkisi dikkate alınmaktadır. Grup*ölçüm ortak etkisi dikkate alındığında, farklı işlem gruplarında (deney-kontrol) olmakla beraber, tekrarlı ölçüm (ön test-son test) faktörlerinin, katılımcıların Türkçe okuma beceri puanları üzerindeki ortak etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{\text{grup*ölçüm}(1-38)}=49,85$; $p=0,000<0,05$). Elde edilen bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının ön testten son testte olan puan değişimlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Elde edilen farklılığın, ölçümün hangi düzeyi (ön test-son test) ve hangi grup (deney-kontrol) lehine olduğunu anlaşılması amacıyla çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 20’de verilmiştir:

Tablo 20

Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

Ölçüm	Deney	Kontrol	Deney-Kontrol (fark)	p
Ön test	58,88	55,37	3,50	0,310
Son test	77,25	60,22	17,03	0,000*

p<0,05

Tablo 20’de görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerileri ön test ($\bar{X}_{\text{deney}}=58,88$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=55,37$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık

yokken ($p=0,310>0,05$), son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ($p=0,000<0,05$). Buna göre deney grubundaki katılımcıların okuduğunu anlama becerileri son test puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{deney}}=77,25$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=60,22$) kontrol grubundaki katılımcılardan anlamlı şekilde daha yüksektir.

Tablo 18, 19 ve 20’de araştırmanın birinci alt problemine ilişkin üç aşamalı analiz sürecine dair bulgular görülmektedir. Elde edilen veriler ışığında araştırmanın birinci alt problemine ilişkin varsayımının gerçekleştiği ifade edilebilir. Diğer bir ifadeyle kültürlerarası yaklaşıma dayalı özgün edebî metinlerle yürütülen bir öğretim süreci yabancı öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı düzeyde etkilidir. Bu bulgular, deney grubundaki yabancı öğrencilerin süreç sonunda okuduğunu anlama becerileri bakımından kontrol grubundaki arkadaşlarından daha başarılı olduğunu göstermiştir.

Bir metni anlamlandırma sürecinde okuyucu bazı yeterlilikleri yerine getirmektedir. Bu çalışmada Fisher, Lapp ve Frey’in (2011, s. 259) okuma sürecinde yetkin okuyuculara yönelik belirlediği davranışlar temel alınarak edebî metinler okunmadan önce öğrenciler metne bilişsel olarak hazırlanmış bu kapsamda metnin konusuyla alakalı yazma veya konuşma etkinlikleri yürütülmüş, metinde yer alan görsel yorumlanmış, öğrencilerin metinler hakkında fikir sahibi olması sağlanmıştır. Metin hakkında arka plan bilgisi gelişen öğrenciler böylelikle amaçlı bir okuma sürecine hazır hale getirilmiştir. Metni okuma esnasında ara anlamlandırma etkinlikleri ile öğrencilerin ilgili kısımları anlayıp anlamadıkları kontrol edilmiş, metnin bağlamından hareketle söz varlığı unsurlarının anlamlandırılması sağlanmıştır. Bu esnada öğrenciler öğreticiyle ve sınıf arkadaşlarıyla sürekli etkileşim halinde olmuştur. Okuma sonrasında metnin konusu, ana duygusu ve düşüncesi belirlenmiş, ardından metindeki kültürel unsurlarla öğrencilerin yaşantıları birlikte değerlendirilerek bu özgün öğrenme ortamına aktarılmıştır. Süreç sonunda öğrenciler bakış açılarını arkadaşlarının ifade ettikleri düşünceler ve yaşantılarla zenginleştirmiştir.

Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik bir şekilde düzenlenen metin işleme süreci deney grubu öğrencilerini okuduğunu anlama becerisini ölçen başarı testinde metnin bağlamından hareketle söz varlığı unsurlarını anlamlandırma, metnin konusunu ve temel iletisini belirleme, metinden istenilen bilgileri seçme, metin içi veya metinlerarası karşılaştırmalar yapma, metnin içeriğine ilişkin tahminde bulunma, metinden çıkarım yapma, metindeki örtük iletileri belirleme, okuma amacına uygun strateji kullanma vb. kazanımları açısından kontrol grubundan daha başarılı hale getirmiştir. Araştırmanın birinci

alt problemine ilişkin bulgular ise bu uygulamaların yabancı öğrencilerdeki olumlu etkilerini doğrulamaktadır.

Katılımcıların okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistiği aşağıda Tablo 21’de verilmiştir:

Tablo 21

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler

Beceri	Grup	N	Öntest		Sontest	
			$\bar{X}$	Sx	$\bar{X}$	Sx
Okuma Motivasyonu	Deney grubu	20	87,60	11,94	119,70	5,69
	Kontrol grubu	20	90,00	6,03	91,65	6,61

Tablo 21’de görüldüğü üzere, deney grubunun okuma motivasyonu ön test puan ortalaması $\bar{X}$ =87,60 iken, kontrol grubunun ön test puan ortalaması $\bar{X}$ =90,00 olarak elde edilmiştir. Son test puanları dikkate alındığında, deney grubunun okuma motivasyonu son test puan ortalaması $\bar{X}$ =119,70 iken kontrol grubunun okuma motivasyonu son test puan ortalaması $\bar{X}$ = 91,65’dir. Elde edilen bulgular deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının benzer olduğunu gösterirken son test puanlarının oldukça farklı olduğuna işaret etmektedir. Bu ayrım yaklaşık 28 puanlık farkla deney grubunun lehinedir.

Elde edilen farklılığın ve uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla karışık ölçümler için ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 22’de verilmiştir:

Tablo 22

Katılımcıların Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası					
Grup (Deney-Kontrol)	3289,61	1	3289,61	50,52	0,000*
Hata	2474,38	38	65,12		
Gruplar içi					
Ölçüm (Ön test-Son test)	5695,31	1	5695,31	91,27	0,000*
Grup*Ölçüm	4636,01	1	4636,01	74,29	0,000*
Hata	2371,18	38	62,40		

*p < 0,05; KT: Kareler Toplamı; KO: Kareler Ortalaması

Tablo 22’de, araştırma kapsamında uygulanan deneysel işlem sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön testten son teste okuma motivasyonu puan artışları arasındaki farklılığa ait bulgular verilmiştir. Grup*ölçüm ortak etkisi dikkate alındığında, farklı işlem gruplarında (deney-kontrol) olmakla beraber, tekrarlı ölçüm (ön test-son test) faktörlerinin, katılımcıların okuma motivasyonu puanları üzerindeki ortak etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{\text{grup}*\text{ölçüm}(1-38)}=74,29$; $p=0,000<0,05$).

Elde edilen bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının ön testten son teste olan puan değişimlerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Elde edilen farklılığın, ölçümün hangi düzeyi (ön test-son test) ve hangi grup (deney-kontrol) lehine olduğunun anlaşılması amacıyla çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 23’te verilmiştir:

Tablo 23

Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçları

Ölçüm	Deney	Kontrol	Deney-Kontrol (fark)	p
Ön test	87,60	90,00	-2,40	0,427
Son test	119,70	91,65	28,05	0,000*

$p<0,05$

Tablo 23’te görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının okuma motivasyonu ön test ($\bar{X}_{\text{deney}}=87,60$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=90,00$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yokken ($p=0,427>0,05$), son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ($p=0,000<0,05$). Buna göre deney grubundaki katılımcıların okuma motivasyonu son test puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{deney}}=119,70$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=91,65$) kontrol grubundaki katılımcılardan anlamlı şekilde daha yüksektir. Elde edilen bulgular kültürlerarası yaklaşıma dayalı özgün edebî metinlerle yapılan öğretimin yabancı öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde anlamlı biçimde etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 21, 22 ve 23’te araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin üç aşamalı analizin bulguları ortaya konulmuştur. Elde edilen veriler araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin varsayımının gerçekleştiğini göstermektedir. Yani kültürlerarası yaklaşıma dayalı özgün edebî metinlerle yürütülen bir öğretim süreci yabancı öğrencilerin Türkçe okuma motivasyonlarını anlamlı biçimde olumlu etkilemiştir. Kontrol grubunun puanları göz önünde bulundurulduğunda ön test ve son testler arasında (Ön test $\bar{X}_{\text{kontrol}}=90,00$ - Son test $\bar{X}_{\text{kontrol}}=91,65$) ciddi bir fark görülmemiştir. Dolayısıyla ders kitabındaki metinlerle

yürütülen bir dil öğretimi sürecinin kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonlarına anlamlı bir düzeyde katkı sağlamadığı söylenebilir. Bu bulgularla birlikte deney grubundaki yabancı öğrencilerin süreç sonunda kontrol grubundaki arkadaşlarına göre okumaya daha fazla motive oldukları görülmüştür.

Ölçeğin birinci faktöründeki maddeler motivasyonun “teşvik” boyutuyla ilgilidir. Ölçeğin teşvik boyutuyla ilgili maddeler ele alındığında özgün edebî metinlerin kullanımının deney grubundaki öğrencilerin öğretici ve arkadaşları tarafından pekiştirilmesini desteklediği söylenebilir. Ayrıca özgün edebî metinlerin öğrencilere okumayı daha da sevdirecek konular sunması okuma motivasyonlarını arttırmıştır. Bu boyutta öğreticinin edebi metni ilgi çekici hale getirmesinin önemi de görülmüştür.

Okuma motivasyonu ölçeğinin ikinci faktöründeki maddeler “güdülenme” boyutunu yansıtmaktadır. Bu maddelere ilişkin puanlardaki artış öğrencilerin okuduğunu anlamaya verdikleri önemin gelişimini göstermiştir. Deney grubundaki öğrencilerin metinleri doğru anlamlandırma, okuma konusunda yetkin olma, puanlarını yükseltmek için okuma, okuma başarısını başkalarıyla paylaşma, okuma ödevlerine özen gösterme gibi hususlarda motivasyonlarının geliştiği dikkate alındığında okuma motivasyonundaki artışın okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine duyuşsal olarak katkıda bulunduğu ifade edilebilir. Bu artıştaki temel etken deney grubunun uygulama sürecinde okuduğu özgün edebî metinlerdir. Ayrıca Türkçe metinler hakkında tartışmaya dair ölçek maddesi öğrencilerin edebi metni okurken diğer öğrencilerle ve öğreticiyle etkileşim kurmasının okuma motivasyonu üzerindeki etkisini yansıtmıştır.

Okuma motivasyonunun “metinlere karşı ilgi” boyutunda öğrenciler Türkçe edebî metinlere, zor Türkçe metinlere, Türkçe dergi, gazete ve klasikleri okumaya, Türkçe metinlerdeki zor konuları öğrenmeye ve ilginç metinleri okumaya ilişkin maddeleri cevaplandırmışlardır. Deney grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonlarına ilişkin bulgular özgün edebî metinlerle yürütülen bir okuma eğitimi süreci öğrencilerin zor metinlere, edebî metinlere ve farklı türlerdeki özgün metinlere (dergi, gazete) karşı motivasyonlarını geliştirdiğini göstermiştir. Bu bakımdan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özgün edebî metinlerle yürütülen bir okuma eğitimi sürecinin öğrencilerin farklı türlerdeki metinlere karşı motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Öğrencilerin dışsal motivasyon kaynaklarından biri olan “rekabet” ölçeğin dördüncü boyutunu oluşturmaktadır. Araştırmanın iç geçerliliğinin sağlanması için deney ve kontrol

grupları birbirinden haberdar edilmemiştir. Ancak deney grubunun okuma motivasyonlarındaki gelişim dikkate alındığında bu grup içindeki öğrencilerin birbirleri arasındaki rekabet duygularının geliştiğini ifade etmek mümkündür. Bu bakımdan özgün edebî metinlerle yürütülen okuma eğitimi yabancı öğrencilerde sınıf arkadaşlarından daha iyi okuma becerilerine sahip olma motivasyonunu geliştirmiştir.

Ölçeğin son faktörü “okumaya karşı motivasyonsuzluk” ile ilgilidir. Ölçeğin maddeleri Türkçe hikâyelere, ders kitabı dışındaki yeni metinlere, Türkçe kitaplardan kültür öğrenme durumlarına ilişkin olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonlarının kontrol grubundan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu düşünüldüğünde araştırmada uygulanan özgün edebî metinler deney grubunun motivasyonlarını düşürmek yerine arttırmıştır. Diğer bir ifadeyle özgün edebî metinler yabancı öğrencilerin okuma motivasyonlarını olumsuz yönde etkilememiştir.

Katılımcıların kültürlerarası duyarlılık ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistiği aşağıda Tablo 24’te verilmiştir:

Tablo 24

Deney ve Kontrol Gruplarının Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerinin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler

Beceri	Grup	N	Ön test		Son test	
			$\bar{X}$	Sx	$\bar{X}$	Sx
Kültürlerarası duyarlılık	Deney grubu	20	81,85	4,86	104,15	3,27
	Kontrol grubu	20	84,40	6,78	85,70	2,34

Tablo 24’te görüldüğü üzere, deney grubunun kültürlerarası duyarlılık ölçeği ön test puan ortalaması $\bar{X}=81,85$ iken, kontrol grubunun ön test puan ortalaması $\bar{X}=84,40$ olarak elde edilmiştir. Son test puanları dikkate alındığında, deney grubunun kültürlerarası duyarlılık ölçeği son test puan ortalaması $\bar{X}=104,15$ iken kontrol grubunun kültürlerarası duyarlılık ölçeği son test puan ortalaması $\bar{X}=85,70$ ’dir. Elde edilen bulgular deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının benzer olduğunu gösterirken son test puanlarının oldukça farklı olduğuna işaret etmektedir. Bu ayrım yaklaşık 20 puanlık fark ile deney grubunun lehinedir. Diğer bir ifadeyle deney grubunun kültürlerarası duyarlılığa ilişkin son test puanları kontrol grubuna göre oldukça yüksektir.

Elde edilen farklılığın ve uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla karışık ölçümler için ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 25’te verilmiştir:

Tablo 25

Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası					
Grup (Deney-Kontrol)	1264,05	1	1264,05	69,42	0,000*
Hata	691,90	38	18,21		
Gruplar içi					
Ölçüm (Ön test-Son test)	2784,80	1	2784,80	112,79	0,000*
Grup*Ölçüm	2205,00	1	2205,00	89,31	0,000*
Hata	938,20	38	24,69		

*p < 0,05; KT: Kareler Toplamı; KO: Kareler Ortalaması

Tablo 25’te, araştırma kapsamında uygulanan deneysel işlem sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön testten son teste kültürlerarası duyarlılık puan artışları arasındaki farklılığa ait bulgular verilmiştir. Grup*ölçüm ortak etkisi dikkate alındığında, farklı işlem gruplarında (deney-kontrol) olmakla beraber, tekrarlı ölçüm (ön test-son test) faktörlerinin, katılımcıların kültürlerarası duyarlılık puanları üzerindeki ortak etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{\text{grup*ölçüm}(1-38)}=89,31$; $p=0,000<0,05$). Elde edilen bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının ön testten son teste olan puan değişimlerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir.

Elde edilen farklılığın, ölçümün hangi düzeyi (ön test-son test) ve hangi grup (deney-kontrol) lehine olduğunun anlaşılması amacıyla çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 26’da verilmiştir:

Tablo 26

Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

Ölçüm	Deney	Kontrol	Deney-Kontrol (fark)	p
Ön test	32,67	31,58	1,08	0,867
Son test	60,17	34,75	25,42	0,003*

*p<0,05

Tablo 26’da görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının kültürlerarası duyarlılık ön test ($\bar{X}_{\text{deney}}=32,67$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=31,58$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yokken ($p=0,867>0,05$), son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ($p=0,003<0,05$). Buna göre deney grubundaki katılımcıların kültürlerarası duyarlılık son test puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{deney}}=60,17$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=34,75$) kontrol grubundaki katılımcılardan anlamlı şekilde daha yüksektir. Elde edilen bulgular kültürlerarası yaklaşıma dayalı özgün edebî

metinlerle yapılan öğretimin yabancı öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı biçimde etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 24, 25 ve 26’da araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin üç aşamalı analizin bulguları ortaya konulmuştur. Elde edilen veriler araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin varsayımının gerçekleştiğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle kültürlerarası yaklaşıma dayalı özgün edebî metinlerle yürütülen bir öğretim süreci yabancı öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini anlamlı biçimde olumlu etkilemiştir. Bu bulgularla birlikte deney grubundaki yabancı öğrencilerin kontrol grubundaki arkadaşlarına göre süreç sonunda kültürlerarası duyarlılıklarının daha fazla geliştiği görülmüştür.

Araştırmanın deney grubundaki yabancı öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ölçeği son test puanları dikkate alındığında kültürlerarası yaklaşıma dayalı özgün edebî metinlerle yürütülen bir dil öğretiminin onların farklı kültürlerle etkileşim kurmaktan zevk almalarını pekiştirdiği söylenebilir. Bu etkileşimin sürekliliği ise öğrencilerde kültürlerarası iletişim sırasındaki özgüveni geliştirici niteliğe sahiptir. Çalışmanın uygulama sürecinde öğrenciler sınıfta okudukları edebî metinlerdeki kültürel unsurlarla kendi kültürlerini karşılaştırıp bu karşılaştırmalara dair görüşlerini diğer arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Bu uygulama öğrencilerde farklı kültürlerin bulunduğu ortamlarda kendilerini nasıl ifade edeceklerini bilme duygusunu ve diğer bireylerin kültürlerine saygı duyma davranışını geliştirmiştir. Öğrencilerin ilk zamanlarda bazı yanlış anlaşılmalardan ötürü tartıştıkları ya da gerildikleri gözlemlense de bu durum yerini zamanla eğlenceli bir paylaşım ortamına bırakmıştır. Bunun nedeni öğrencilerin birbirlerinin görüşlerine daha açık hale gelmeleridir. Öte yandan bu şekilde yürütülen bir öğretim süreci öğrencilerde kültürleri hakkındaki algılarından ötürü işe yaramama düşüncelerini de azaltmıştır. Öğrencilerin metinlerden ve arkadaşlarından öğrendikleri bilgiler aracılığıyla kültürel unsurları edinmeye karşı istekleri artmıştır. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bu çıkarımları kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin ilgili maddeleri ve ölçeğin bütününden alınan son test puanları doğrulamaktadır. Ayrıca öğrencilerin etkileşim esnasında birbirlerine olumlu tepkiler vermesi kültürlerarası duyarlılıklarının gelişmesinin yanı sıra dışsal okuma motivasyonlarının gelişimiyle de ilgilidir. Bu bakımdan araştırmanın ikinci alt probleminin bulguları ile üçüncü alt probleminin bulgularının örtüştüğü söylenebilir.

BÖLÜM 8

SONUÇ VE ÖNERİLER

8.1. Sonuçlar

Günümüz çok kültürlü dünyasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi giderek daha fazla talep görmektedir. Teknolojinin gelişmesi, diplomatik ilişkiler, eğitim ve ticaret gibi alanlardaki gelişmeler Türkçe öğrenmek isteyen kişi sayısını her geçen gün artırmaktadır. Bu talep beraberinde dil becerilerini kazandırmanın yanında kültür öğretimini ve kültürlerarası etkileşimi de getirmiştir. Kültürlerarası etkileşim; gelişmiş kültürlerarası duyarlılık, kültürel yönler hakkında bilgi ve aynı zamanda dilde iletişim kurma becerisi gerektirir. Bu becerilerin bütünü kültürlerarası iletişimsel yeterlik (KİY) olarak bilinmektedir.

Bu araştırmada, kültürlerarası yaklaşıma dayalı özgün edebî metinlerle yürütülen Türkçe öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve kültürlerarası duyarlılığı gelişimine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere Türk edebiyatına ait hikâye, şiir, gezi yazısı, mektup, anı ve kısa oyun türlerinde kültürel içeriklere sahip özgün metinler seçilmiş, ilgili metinlere dönük öğrenciler arasında kültürlerarası etkileşimi oluşturacak biçimde metin işleme etkinlikleri oluşturulmuştur. Çünkü bilişsel ve duyuşsal boyutlara sahip olan bir dil öğrenme alanı olan okuma eğitiminde öğreticilerin en sık başvurdukları araçlardan biri metinlerdir. Metnin niteliği okuyucunun bilişsel ve duyuşsal tepkilerini doğrudan etkilemektedir. Yarı deneysel desende yürütülen çalışmada deney grubunda ders kitaplarındaki metinlere ek olarak 6 farklı metin türünde 12 adet metin işlenmiş, kontrol grubu ise geleneksel biçimde ders kitaplarındaki metinlerle uygulama sürecini tamamlamıştır. Çalışmanın ölçme araçları olan okuduğunu anlama testi, okuma motivasyon ölçeği ve kültürlerarası duyarlılık testi gruplara ön test ve son test olarak

uygulanmış süreç sonunda araştırmanın varsayımlarının gerçekleşip gerçekleşmediği değerlendirilmiştir.

8.1.1. Çalışmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Çalışmanın birinci alt problemi kapsamında okuduğunu anlama becerisine yönelik ön test - son test sonuçları doğrultusunda okuduğunu anlama başarısı bakımından deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları ANOVA ve Bonferroni testleriyle analiz edildiğinde elde edilen farkın deney grubunun lehine olduğu doğrulanmıştır.

Dolayısıyla kültürlerarası yaklaşıma dayalı özgün edebî metinler aracılığıyla yürütülen bir dil öğretim sürecinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde başarıyı artırdığı tespit edilmiştir.

Özgün edebî metinler hedef dile ait zengin söz varlığı unsurlarının olduğu metinlerdir. Bu metinlerde bir kelimenin farklı anlamlarına, deyimlere, atasözlerine vb. sıklıkla rastlamak mümkündür. Cohen (1968) edebî metinlerin öğrencilerin okuma başarılarına ve kelime bilgilerine anlamlı düzeyde katkı sağladığını tespit etmiştir (s. 213). Çalışmamızın sonuçları Cohen'in (1968) çalışmasıyla örtüşmektedir. Cohen (1968) çalışması ana diline ilişkin okuma başarısına yönelik gelişimi ortaya koyarken çalışmamızın sonuçları yabancı dile ilişkin okuma başarısının gelişimine katkıda bulunmuştur.

Farris ve Hancock (1991) edebî metinleri okumanın gerçek okuma fırsatları sunmasından dolayı anlama becerilerinden çok daha fazlasını kazandırdığını ve çalışmalarında deney grubunun okuma başarısının kontrol grubuna göre anlamlı olarak daha ileri düzeyde olduğunu tespit etmiştir (s. 116). Bu araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçları Farris ve Hancock'un (1991) çalışmasının sonuçlarını doğrulamaktadır. Ancak Faris ve Hancock'un (2011) çalışmasında okuma başarısını ölçen test temel okuma kazanımlarına yöneliktir. Çalışmamızda kullanılan okuduğunu anlama testi B2 ve C1 (ileri) düzeylerine ilişkin okuma kazanımlarını içermektedir. Bu bakımdan çalışmamız ileri düzeyde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik eksikliği gidermektedir.

Aşcı ve Tecelli (2020) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde özgün öykülerin öğrencilerin okuma ve yazma becerisini geliştirdiğini gözlemlemiştir. Araştırmada uygulanan ön test ve son testler sonucunda 4 farklı özgün öyküyle öğrenim gören deney grubunun okuma ve yazma becerileri bakımından kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları Aşcı ve

Tecelli'nin (2020) çalışmasının sonuçlarını desteklemektedir. Ancak çalışmamız tek bir türden ziyade birçoğu ders kitaplarında düşük oranda yer alan 6 farklı edebî türe ait 12 özgün metinle yürütülmüştür. Ayrıca araştırmamızda Aşçı ve Tecelli'nin (2020) çalışmasından farklı olarak özgün edebî metinlerin okumanın duyuşsal boyutu olan okuma motivasyonuna ve kültürlerarası duyarlılığın gelişimine olan katkısı da ele alınmıştır. Bu bakımdan çalışmamızın Aşçı ve Tecelli'nin (2020) araştırmasının sonuçlarına metin çeşitliliği, okuma motivasyonu ve kültürlerarası duyarlılık açısından katkıda bulunduğunu ifade etmek mümkündür.

Okuma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için temel bir yaşam becerisidir. Öğrencilerde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi ise dil öğretim programlarının ve öğreticilerin temel amaçlarındandır. Öğreticiler okuduğunu anlamaya ilişkin kazanımları gerçekleştirmek için ders kitapları, çalışma kitapları ve metinlerden yararlanmaktadırlar. Ancak İltar'ın (2018, s. 208) da belirttiği üzere ders kitaplarında yer alan özgün metinlerin sayısı yeterli değildir. Özgün edebî metinlerle yürütülen okuma eğitimi okuduğunu anlama kazanımlarının başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için oldukça etkilidir. Bu metinlerin kullanılması öğrencilerin farklı metin türleri ve içerikleriyle karşılaşmalarını sağlar. Bu şekilde öğrenciler farklı metinlerle metin türünü tanıma, metinden istenilen bilgiyi seçme, içeriği anlama ve yorumlama, söz varlığını genişletme, metni analiz etme ve değerlendirme becerilerini geliştirmektedirler.

Edebî metinler dilin doğal halini, inceliklerini, yapısını ve kültürünü içermelerinden dolayı öğrencilere günlük hayatta kullanabilecekleri işlevsel anlama becerileri kazandırmanın yanında kültürü tanıma ve dil yapılarını kavramada önemlidir. Öğrenciler edebî metinlerde geçen mecazlı bir yapı veya söyleyiş biçimiyle günlük hayatta karşılaştıkları zaman bu unsurları daha kolay anlayabilirler.

Edebiyatın dil öğretim müfredatında önemli bir yer tuttuğu gerçeği dikkate alındığında, öğrencilerin edebiyatı nasıl okuyup yorumladıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenciler ana dillerindeki okuduğunu anlama becerilerini yabancı dil öğrenme sürecine aktarırlar. Diğer bir ifadeyle yabancı dil öğrenen bireyler hedef dildeki herhangi bir metni anlamlandırırken ana dillerinde metni anlamlandırmada takip ettiği benzer adımları izlemektedir. Okuyucunun metin anlamlandırma süreçlerindeki ön bilgilerini temsil eden bu süreç şema teorisiyle alakalıdır. Yabancı bir okuyucu hedef dildeki bir edebî türe ait metni okurken ana dilinde o metin türüne ait arka plan bilgisini kullanır. Bu bakımdan her edebî türün anlamlandırma süreçlerinin karakteristikleri bakımından birbirinden farklılaştığı

söylenabilir. Kısaca Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin farklı edebi türleri okumaya ilişkin deneyimleri ve farklı edebi türlere ilişkin duyuşsal özellikleri de okuduğunu anlama becerisini etkilemektedir.

8.1.2. Çalışmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Çalışmanın ikinci alt probleminde okuma motivasyonu ölçeğinden elde edilen ön test - son test puanları doğrultusunda okuma motivasyonu açısından deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları karışık ölçümlerle analiz edildiğinde elde edilen farkın deney grubunun lehine olduğu görülmektedir.

Kültürlerarası yaklaşıma dayalı özgün edebî metinler aracılığıyla yürütülen bir dil öğretim sürecinin okuma motivasyonu üzerinde olumlu yönde etkili olduğu belirlenmiştir. Böylelikle yabancı öğrencilerin okuma becerilerinin duyuşsal yönünün de geliştirildiği söylenebilir.

Yabancı dil öğrenen bireylerin motivasyon bileşenleri araçsal ve bütüncül olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Araştırmanın uygulama sürecinde öğrencilere bütüncül motivasyonun adımları göz önünde bulundurularak metin işleme süreci gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler seyahat ettikleri yeni ülkede yeni insanlarla ve topluluklarla tanışmış, farklı milletlere ve kültürlere ait yeni arkadaşlar edindikleri için bu topluluktan gelen uyarıcılara karşı istekli hale gelmişlerdir. Dil sınıflarındaki bu uyarıcılar sınıf arkadaşları arasındaki pekiştirici dönütlerle rekabet ortamıdır. Öğrenciler, birbirlerine yönelik pekiştirici davranışları ve rekabet ortamı ile okuma motivasyonunu geliştirmiştir. Hedef dile ve kültüre olan ilgileri geliştiği oranda sınıf ortamında etkileşimde bulundukları farklı kültürlere karşı bakış açıları da genişlemiştir. Okuma motivasyonunun bu yönü kültürlerarasılığın duyuşsal boyutunu temsil eden kültürlerarası duyarlılık açısından önemlidir. Çünkü kültürlerarası duyarlılığa sahip yabancı dil öğrencilerinin davranışlarıyla okuma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin davranışları bu noktada örtüşmektedir. Bütüncül okuma motivasyonlarının çıktılarında ise farklı türlere ait özgün edebî metinlerin öğrencilerde yenilik, hoşnutluk, okumaya verilen önem, başa çıkma mekanizması ve sosyal imajın geliştiğine ilişkin davranışları ortaya çıkardığı görülmüştür.

Araştırmanın sonuçları motivasyon türleri açısından genel bir çerçevede ele alındığında deney grubundaki öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarının geliştiğini ifade etmek mümkündür. Özgün edebî metinlerle yürütülen bir dil öğretimi öğrencilerin takdir edilme,

başarı notu, rekabet, sosyallik ve uyuma yönelik dışsal motivasyonlarını arttırmıştır. Öğrencilerin bu metinlerle yürütülen okuma eğitimi sürecinde hem öğreticileri hem de arkadaşlarıyla etkileşime girmeleri sonucunda takdir edilme, sosyal olma ve diğerlerine uyum sağlamaya dönük motivasyonlarının ilerlediği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin başarı notuna yönelik motivasyonlarındaki gelişim okuduğunu anlama testindeki yüksek başarı durumlarıyla da örtüşmektedir. Bu bakımdan okuma motivasyonunun ve okuduğunu anlama becerilerinin birbirini doğrudan etkileyen bilişsel ve duyuşsal okuma boyutları olduğu görüşü de doğrulanmıştır.

Yabancı öğrenciler öte yandan farklı özgün edebî metinleri okuyarak merak, katılım, meydan okuma, öz yeterlik ve öneme ilişkin içsel motivasyonlarını geliştirmişlerdir. Öğrenciler için bu metinler okuma etkinliğini ilgi çekici hale getirmiş, dilin doğal halini yansıtan metinler olmaları gerekçesiyle onların zor metinlerin üstesinden gelmeye dönük meydan okuma motivasyonlarını arttırmıştır. Öte yandan öğrenciler bu metinlerle yetkin bir okuyucu olmaya daha fazla önem verir hale gelmişlerdir. Böylelikle öz yeterlik ve öneme ilişkin motivasyonlarının geliştiği söylenebilir.

Ingram (1990) çalışmasında edebiyat temelli bir dil öğretim sürecinin öğrencilerde derse katılımı teşvik ettiğini ve bu sebeple dil öğretiminde roman, hikâye, şiir gibi zengin edebi içeriklerin derslerde kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuçları Ingram'ın (1990) çalışmasını doğrular niteliktedir. Ancak çalışmamız Ingram'ın (1990) çalışmasından farklı olarak özgün edebî metinlerle yürütülen yabancı dil öğretiminin okuma motivasyonunu geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Yalçınkaya (2011) araştırmasında edebî metinlere yabancı dil öğretiminin bütün düzeylerinde yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çalışmada edebî metinlerin kültürel farklılıklar arasındaki köprü oluşturmaya atıfta bulunularak bu metinlerin empatiyi, farklılıklara saygıyı ve motivasyonu geliştirdiği vurgulanmıştır. Okuma motivasyonu ve kültürlerarası duyarlılığı birlikte ele alan çalışmamızın sonuçları Yalçınkaya'nın (2011) araştırması ile benzerlik göstermektedir. Ancak Yalçınkaya'nın (2011) çalışmasında İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin görüşlerine dayalı çıkarımlarda bulunulmuştur. Çalışmamızın ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde özgün edebî metinlerin doğrudan kültürlerarası duyarlılığa ait empati ve farklılıklara saygı boyutları ile okuma motivasyonunu geliştirmeye yönelik boşluğu doldurduğu ifade edilebilir.

Küçükheidir (2018) edebî metinlerin derslerdeki katılımı ve verimliliği arttırdığını belirtmiştir. Ona göre edebî metinler genel eğitim niteliklerini karşılayan motive edici özgün materyallerdir ve farklı kültürlerdeki öğrencilerin barışçıl ilişkiler geliştirmelerini olumlu etkilemektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları Küçükheidir'in (2018) çalışmasıyla örtüşmektedir. Küçükheidir'in (2018) çalışması İngiliz dili ve edebiyatı alanına yönelik olmasına rağmen araştırmamız Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına bu alana özgü bir okuma motivasyonu ölçeği kullanılarak katkı sunmuştur.

Zhang ve diğerleri (2020) araştırmalarında öğrencilerin okuma motivasyonlarının; cinsiyet, ırk, etnik köken, etkileşim vb. değişkenlere rağmen okuma başarıyla büyük ölçüde ilişkili olduğunu bulmuştur. Onlara göre bu ilişki karşılıklıdır. Okuma başarıya okuma motivasyonunu arttırmakta, gelişen okuma motivasyonu başarıya olumlu etkilemektedir. Bu araştırmanın ilk iki alt problemine ilişkin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde Zhang ve diğerlerinin (2020) çalışmalarının sonuçlarını Türkçe öğretimi açısından doğruladığı görölmektedir.

8.1.3. Çalışmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Çalışmanın üçüncü alt probleminde kültürlerarası duyarlılık ölçeğinden elde edilen bulgular ışığında kültürlerarası duyarlılık bakımından deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları üzerinde ileri düzey analizler yapıldığında oluşan farkın deney grubunun lehine olduğu kanıtlanmıştır.

Sonuç olarak kültürlerarası yaklaşıma dayalı özgün edebî metinler aracılığıyla yürütölen bir dil öğretim sürecinin öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu bakımdan yabancı öğrencilerin dil becerileriyle birlikte kültürlerarası iletişimsel yeterliliklerinin de geliştiiği ifade edilebilir.

Kültürlerarası yaklaşım, öğrencilerin KİY'lerinin geliştirilmesinin temelini oluşturmaktadır. Günümüzde eleştirel düşünme, kültürel çatışmaları analiz etme ve çözme becerilerinin önemi giderek artmaktadır. Yabancı dilleri ve kültürleri öğrenen bireyler kültürlerarası yaklaşıma dayalı bir öğrenme programıyla kültürel bilgilerini, duygularını ve davranışlarını geliştirmektedirler. Dil öğrenme ortamlarında öğrenciler hazırlık sınıfının ilk dersinden programın son dersine kadar açık ya da örtük bir şekilde kültürel öğrenmeler gerçekleştirmektedirler. Bu öğrenmelerin bir kısmı hedef dilin kültürüne bir kısmı da sınıfta bulunan farklı milletlere mensup bireylerin kültürüne yöneliktir. Çalışmanın uygulamasında

kültürlerarası yaklaşımın gelişim sürecinde ortaya çıkan kültürel bilgiye dayalı yaklaşım, karşılaştırmalı yaklaşım ve kültürlerarası iletişimsel yeterlilik yaklaşımından bütüncül bir şekilde yararlanılmıştır. Bu araştırmada özgün edebî metinler kültürlerarası yaklaşıma dayalı şekilde işlenerek sınıf içi etkinlikler ile ev ödevleri öğrenciler arasında paylaşılmış ve metinler, etkinlikler ve ödevler üzerine tartışılmıştır. Uygulanan edebî metinler içerikleri itibariyle zengin kültürel bilgiler barındırmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin bu metinleri okuyarak Türk kültürünün “büyük k” boyutuna ilişkin bilgiler öğrenmeleri sağlanmıştır. İşcan ve Yassıtaş (2017, s. 62), Özgat Tatan (2018, s. 86) ve Almalı (2019, s. 89) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerde çoğunlukla günlük yaşam, kişiler arası ilişkiler, değerler ve eğitim, gelenekler ve folklor, sosyal yaşamı kapsayan “küçük k kültürüne” ağırlık verildiğini ifade etmişlerdir. Ders kitaplarındaki metinlerde edebiyat, sanat ve müziği kapsayan “büyük k kültürüne” ise düşük oranda yer verildiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu çalışmada farklı türlere ait özgün edebî metinlerin kullanılmasıyla “büyük k kültürünün” öğrenilmesine ilişkin eksikliğin giderildiği söylenebilir. Hasta Çoban Ziyareti adlı metin tarih, Tuna’dan Batı’ya Budapeşte adlı metin “büyük k kültürüne” ilişkin mimari öğeleri aktarmıştır. Açık (2020, s. 96) kültürel içerikli metinlerde öğrencilerin hedef dilin kültürü ile kendi kültürleri arasında karşılaştırmalar yaptıklarını vurgulamıştır. Çalışmamızın metin işleme sürecinde karşılaştırmalı yaklaşımdan hareketle öğrenciler kendi kültürleriyle Türk kültürünü kıyaslamıştır. Bu doğrultuda metni ve metindeki kültürel unsurları anlamlandırırken var olan dil ve kültürel şemalarını etkin hale getirmişlerdir. Metin sonrasındaki anlamlandırma çalışmalarından sonra öğrenciler metin teması hakkında kendi kültürleriyle karşılaştırmalar yaptıkları bir yazma etkinliği yapmışlardır. O'Brien ve Hamm Baugh (2013) yürüttükleri çalışmada öğrencilerin sınıf içinde yürütülen yazma görevlerinde yaklaşık 75-120 kelime kullandıklarını ortaya koymuşlardır (Brien & Baugh, 2013, s. 14). Bu bakımdan araştırmanın yazma etkinliklerinde öğrencilerin 75-120 kelimeyle kendilerini ifade etmeleri istenmiştir. Çalışmadaki metin işleme etkinlikleri öğrencilerin sürekli öğretici ve birbirleriyle metnin kültürel teması hakkında etkileşim kurmaları üzerine hazırlanmış, dersler araştırmacı tarafından bu doğrultuda yürütülmüştür. Ayrıca öğrenciler kültürel karşılaştırmalar yaptıkları yazma etkinliklerini birbirleriyle paylaşarak kültürel etkileşim gerçekleştirmişlerdir. Bu şekilde yürütülen bir Türkçe öğretim süreci de çalışmanın dayandığı kültürlerarası iletişimsel yeterlilik yaklaşımıyla örtüşmektedir.

Kültürlerarası yaklaşıma dayalı özgün edebî metinlerle yapılan Türkçe öğretimi öğrencilere birbirlerini tanıma, metinlerle etkileşime girerek ortak kültürel değerleri keşfetme, birbirlerine karşı olumlu tutumlar geliştirme ve dil öğrenmeye motive olduğu gözlemlenmiştir. Yabancı öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarının geliştirilmesi onlarda bu kültürlerarası topluluğa karşı aidiyet duygusu yaratmıştır.

Türkçe hazırlık sınıfı yabancı öğrencilerin zaman zaman küçük gruplar halinde çalıştığı ve sınıf üyelerini tanıdığı ve onlarla etkileşime girdiği nadir ortamlardan biridir. Bu sınıflarda yürütülen dil öğretim hizmetinde en sık başvuru materyaller ise metinlerdir. Özgün metinlerin kullanımı sayesinde sınıf ile dış dünya arasındaki boşluk doldurulur ve sınıfa gerçeklik getirilir. Dilin konuşulduğu kültürel bağlamı en iyi yansıtan özgün metinler edebî metinlerdir. Çünkü edebî metinler dil öğretimi için oluşturulmamıştır. Dolayısıyla hedef dildeki kültürel unsurların birçoğu bu metinlerde yer almaktadır. Türkçe özgün edebî metinleri okumak dil öğrencilerinin Türkiye’deki gerçek yaşam dili, gelenekleri tanıma ve yaşam tarzını anlamalarına olanak tanır.

Köse (2008) araştırmasında hikâye, roman, şiir ve tiyatro türlerine yabancı dil öğretim kitaplarında yeteri kadar yer verilmediğini belirterek bu edebi türlerin kullanılmasının yabancı dil öğretimine ve kültürlerarası etkileşime katkı sağladığını vurgulamıştır. Köse’nin (2008) çalışmasının sonuçları dil becerileri ve kültürlerarası yeterlilikler açısından bu araştırmanın ele alınış biçimi ve sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Atun Ermağan (2016) çalışmasında edebî metinlerin dil öğretiminde öğrencilerin kültürlerarası iletişim duyarlılığını geliştireceğini ve bütün dil düzeylerinde kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin sonuçlar Atun Ermağan’ın (2016) çalışmasını desteklemektedir. Ancak çalışmamız Atun Ermağan’ın (2016) çalışmasından farklı olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bu konuya ilişkin sonuçları ortaya koymaktadır.

Uçar (1999) edebî metinlerin Almanca öğretiminde kültürlerarası etkileşimi arttırdığını, farklı kültürleri ve öz kültürü anlamayı kolaylaştırdığını, hoşgörü ve anlayışı geliştirdiğini vurgulamıştır. Bu araştırmanın kültürel bilgiye dayalı yaklaşım, karşılaştırmalı yaklaşım ve kültürlerarası iletişimsel yeterlilik yaklaşımına dayanan uygulama süreci ve sonuçları Uçar’ın (1999) çalışmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmamızın sonuçları Uçar’dan (1999) farklı olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki bu boyutlara ilişkin eksiklikleri giderici niteliktedir.

Bieger (1995) edebî metinlerin, kültürlerarası sınıf ortamlarındaki öğrencilerin kültürel unsurları analiz etmelerine, motivasyonlarını artırmalarına ve diğer insanların kültürlerini ve yaşantılarını duyuşsal olarak anlamalarına katkı sağladığını tespit etmiştir. Bieger'in (1995) çalışmasının sonuçları bu araştırmanın ikinci ve üçüncü alt probleminin sonuçlarını desteklemektedir.

Zacharias (2005) araştırmasında kültürel bilgilerin kazandırılmasında en etkili materyallerin edebî metinler olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacı dil öğrencilerinin edebî metinleri okurken metindeki kültürel unsurlarla deneyimlerini ilişkilendirdiklerini belirtmiştir. Bu çalışmanın sonuçları Zacharias'ın (2005) edebî metinlerin işlenmesine ilişkin çıkarımlarını doğrulamıştır.

Bae (2012) yabancı dil öğretiminde okuryazarlık becerisini ve kültürlerarası duyarlılığı birlikte ele aldığı çalışmada edebî metinlerle bir dil öğretimi uygulaması yürütmüştür. Araştırmada edebî metinlerin öğrencilerin okuryazarlık becerileri ve kültürlerarası duyarlılıklarının gelişimine anlamlı düzeyde olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Bae'nin (2012) çalışmasının sonuçları ile bu araştırmanın birinci ve üçüncü alt probleminin sonuçları benzerdir.

Taşkın (2020) araştırmasında kültürlerarası nitelikteki içeriklerin yabancı dil öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirdiğini ifade etmiştir. Taşkın'ın (2020) araştırmasının sonuçları bu araştırmanın üçüncü alt probleminin sonuçları ile örtüşmektedir.

Dilidüzgün (1995) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde edebî metinlerin kullanımının kültürlerarası bildirişimi destekleyeceği sonucuna ulaşmıştır. Ona göre bu bildirişim yabancı dil öğrencisinin metinle girdiği kültürlerarası etkileşimdir. Dilidüzgün'ün (1995) araştırmasının sonuçları bu araştırmayı destekleyici niteliktedir. Öte yandan araştırmamız kültürlerarası etkileşimi uygulamalı bir şekilde ele almasıyla Dilidüzgün'ün (1995) çalışmasına katkıda bulunmuştur.

Altaç (2020) araştırmasında özgün bir edebî metin türü olarak kısa oyunun Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde KİY'le birlikte öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını da geliştireceğini belirtmiştir. Altaç'ın (2020) çalışması bu araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemine ilişkin sonuçları doğrulamaktadır. Ancak çalışmamız KİY ve okuma motivasyonunun gelişimini altı farklı edebi türde ele alarak Altaç'ın (2020) çalışmasını metin çeşitliliği açısından daha kapsamlı bir çerçevede desteklemiştir.

8.2. Öneriler

Bu bölümde elde edilen sonuçlar doğrultusunda çalışmanın alt problemlerine ilişkin araştırmaya ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

8.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Öneriler

- Eş değer olmayan karşılaştırma grubu deseninde uygulanan bu çalışmanın nicel verileri sonraki araştırmalarda yabancı öğrencilerin kültürlerarası yaklaşımla işlenen edebî metinlere ilişkin görüşlerini belirttikleri nitel verilerle desteklenebilir. Öğrencilerin edebî metinlere ilişkin görüşleriyle okuduğunu anlama becerileri karşılaştırmalı olarak ele alınabilir.
- Bu araştırmanın birinci alt probleminde okuduğunu anlama becerisi ele alınmasına rağmen dil öğretim süreçlerinin dinamikleri gereği özgün edebî metinler işlenirken dinleme-anlama, yazma, konuşma becerilerine dönük etkinliklere de yer verilmiştir. Bu bakımdan özgün edebî metinlerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde diğer becerilerin gelişimi üzerine katkıları incelenebilir.
- Özgün edebî metinler dil becerilerinin geliştirilmesinde önemli birer araçtır. Ancak ders kitaplarında özgün metinlere yeterli sayıda yer verilmediği bilinmektedir. Bu bakımdan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için dilin doğal halini yansıtan özgün edebî metinlere daha fazla yer verilebilir.
- Türkçe hazırlık sınıflarında özgün edebî metinler, kendi başına bir amaç olarak değil, dil öğretimi için bir kaynak olarak hizmet etmelidir. Dil öğretimi müfredatının nihai amacı, öğrencilerin yabancı dilde sınıf dışı iletişimin gereklilikleriyle baş edebilmeleri için geliştirmek olduğundan, dil öğrencileri edebiyatı bu nihai hedefe ulaşmak için bir materyal olarak görmelidir.
- Bilinen bütün diller sözlü ya da yazılı edebiyata sahiptir ve edebiyatın ele aldığı temalar çoğu kültürde benzerdir. Bu bakımdan dil öğretiminde kullanılacak özgün edebî metinler bu araştırmanın uygulamasında seçilen metinlerdeki gibi aşk, aile ve toplumsal değerler, gelenekler, mizah, şehirler, kişiler arası ilişkiler vb. temaları içermelidir. Tamamen bir kültüre özgü bir temayı ele alan edebî metinler o kültüre yabancı olan kişiler tarafından zor ya da eksik anlaşılır.

- Edebî metinleri işleme süreci sarmal ve etkileşimli bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Metni okuma öncesinde öğrencilerin var olan şemaları bir konuşma, yazma ya da dinleme-izleme çalışmasıyla etkin hale getirilmelidir. Metni okuma sürecinde öğrencilerin metindeki unsurlarla (olay, kişiler, mekân vb.) etkileşim kurması sağlanmalıdır. Metin sonrasında öğrencilerin birbirleri arasında metnin konusu hakkında düşüncelerini paylaşımlarına imkân sunarak etkileşim okuyucu, metin, öğretici ve diğer okuyucular arasında gerçekleştirilmelidir. Bu şekilde yürütülen bir metin işleme süreci okuduğunu anlamayı destekleyecektir.
- Öğrencilerin okuduklarını kolaylıkla anlamlandırması için derste kullanılacak özgün edebî metinler güncel Türkçe ile yazılmış olmalıdır. Özgün edebî metinler zaman zaman farklı ağız özellikleri içerse de bu özellikler öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri türde olmalıdır.

8.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Öneriler

- Yarı deneysel desenle yürütülen bu araştırmadan hareketle sonraki çalışmalarda okuma motivasyon ölçeğinin yanında öğrencilerin kültürlerarası yaklaşımla işlenen özgün edebî metinlere ilişkin ifadelerini içeren nitel verilerle desteklenebilir.
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu kavramları ilişkisel bir çalışma kapsamında incelenebilir.
- Öğrencilerin okuma motivasyonlarının geliştirilmesine yönelik bu çalışmada özel olarak motivasyon kaynakları ele alınmamıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerindeki okuma motivasyonu süreçleri içsel-motivasyon, araçsal-bütüncül motivasyon, öz yeterlik, öz düzenleme, beklenti-değer bağlamları açısından başlangıç seviyesinden ileri seviyeye kadar devam eden bir eylem araştırması şeklinde gözlemlenebilir.
- Öğrencilerin okuma motivasyonları okudukları metinlerin türlerine göre değişkenlik gösterebilmektedir. Bu bakımdan çalışmamızda olduğu gibi derslerde kullanılacak özgün edebî metinlerde anı, gezi yazısı, kısa oyun, mektup türlerine de yer verilmelidir.
- Öğrencilerin okuyacakları özgün edebî metinlerin seçiminde onların ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Türkçe hazırlık sınıflarındaki derslerde okutulacak edebî metinlerin seçiminde uzmanların yanı sıra öğrencilerin de görüşleri alınabilir. Bu

doğrultuda öğrencilerin hangi edebî türleri, temaları, konuları vb. okumaktan keyif aldıklarına ilişkin nitel bir araştırma yürütülebilir.

- Özgün edebî metinlerin uzunlukları türlerine ve içeriklerine göre farklılık gösterebilmektedir. Yabancı öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları açısından derslerdeki metinlerin uzunlukları oldukça önemlidir. Pearson ve Camperell'in (1981, s. 33) belirttiği gibi derslerde çok uzun metinler kullanıldığı zaman öğrenciler metin bağlamından uzaklaştıkları için metni anlama düzeyleri ve motivasyonları düşebilir. Bu bakımdan yabancı öğrencilere okutulacak edebî metinler en fazla iki ders saatinde işlenebilecek uzunlukta olmalıdır. Tiyatro, roman gibi bazı türlerde metinler oldukça uzundur. Bu türlere ait metinlerin belirli bir bölümü özgün haliyle alınıp metin işleme süreçlerinde kullanılabilir.
- Okuma motivasyonunun sağlanmasında dışsal etkenlerden biri de öğretici nitelikleridir. Öğrencilerin birçoğunun okuma motivasyonları öğreticilerin onlara verdiği dönütlere dayanmaktadır. Bu bakımdan öğreticiler edebî metinleri işleme sürecinde güdüleyici olmalı, pekiştirici nitelikteki öğretici-öğrenci diyalogunu ve öğrenci-öğrenci diyalogunu teşvik etmelidir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler okuma etkinliklerini sınıf dışı ortamlarda da yürütmektedir. Bu bakımdan okuma motivasyonunun kalıcılığı için dil öğretim merkezi içinde öğrencilerin ilgiyle okuyacağı edebî eserleri ve yararlanabilecekleri kaynakları içeren kitap köşeleri yer almalıdır. Okuma motivasyonunun sosyal boyutu da göz önünde bulundurularak sınıf dışı ortamlarda yabancı öğrencilerin birbirleriyle kitaplarını paylaşacakları, okudukları kitaplar üzerinde tartışabilecekleri okuma grupları veya kulüpleri oluşturulabilir.

8.2.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Öneriler

- Kültürlerarası yaklaşıma dayalı özgün edebî metinlerle yürütülen bir Türkçe öğretiminin yabancı öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarına etkisi sonraki araştırmalarda öğrencilere uygulanacak görüşme formlarından toplanan nitel verilerle desteklenebilir.
- KİY kavramı kültürlerarası farkındalık, duyarlılık ve yeterlilik boyutlarından oluşmaktadır. Çalışmamız kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesi boyutuna katkıda bulunmaktadır. Ancak yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlerarası farkındalık ve kültürlerarası yeterliliklerini ele alan nitel ve nicel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

- Kültürlerarası duyarlılık kavramı Türkçenin yabancı dil olarak  ğretiminde daha geniş çalışma gruplarında yaş, cinsiyet, ana dili, uyruk gibi değişkenler açısından araştırılabilir.
- Öğrencilerin KÖY'lerine ilişkin boyutlar okuma becerilerinin dışında dinleme, konuşma ve yazma becerileri açısından da ele alınabilir.
- Dil  ğretimi sürecinde birçok öğretici kültür  ğretiminde zengin metinlere ulaşma konusunda zorluk çekmektedir. Ayrıca ders kitaplarında edebiyat, sanat, tarih, coğrafya, mimari, müzik, siyasi koşullar vb. "büyük kültürünü"  ğretecek metinlerin de yeterli sayıda olmadığı görülmektedir. Bu bakımdan ders kitaplarında farklı türlerdeki özgün edebî metinlere daha fazla yer verilmesi gerekmektedir.
-  zg n edebî metinlerin yabancı öğrencilere kültürlerarası bir yaklaşımla sunulabilmesi için öğretici niteliklerinin de geliştirilmesi gereklidir. Öğretici farklı kültürlerin bulunduğu hazırlık sınıfında her kültüre eşit mesafede bulunarak  ğrencilerin Türk kültürü ve medeniyetine olan aşinalıklarını teşvik etmeli, farklı kültürlere karşı açık fikirli ve olumlu tutum geliştirmelerini sağlamalı, kendi kimliklerini ve kültürlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olmalıdır. Ayrıca ders materyalleri aracılığıyla öğrencileri kültürler arasındaki ortak değerler ve inançları fark etmeleri için desteklemeli, arkadaşlarına ve diğer insanlara karşı açık ve hoşg r l  olmaya yönlendirerek empati kurmaya karşı g d lemeli, böylelikle öğrencilerin kültürlerarası iletişim durumlarıyla başa çıkma becerilerini geliştirmelidir.
- Öğretici metin işleme sürecinde kültürel içerikleri ilgi çekici hale getirmeli, bu metinleri işleme sürecinde okumaya motive edecek etkileşime dönük olumlu bir sınıf ortamı oluşturmalıdır. Etkinlikler ve ev ödevleri sınıf arkadaşları arasında paylaşılmalı ve işlenen metinlere ilişkin tartışmalar yapılarak öğrencilere birbirlerini kültürel olarak tanıma ve ortak ilgi alanlarını veya deneyimlerini paylaşma fırsatı sunulabilir.
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeye aday olan veya devam eden kişilere dil  ğretiminde kültürlerarası iletişim bağlamında kapsamlı bir eğitim hizmeti verilebilir.
- Yabancı  ğrenciler sınıf ortamında olduğu kadar sınıf dışı ortamlarda da birbirleriyle iletişim halindedirler. Ancak bu iletişimin zaman zaman öğrencilerin kendi kültürlerinden ya da kendi k lt rlarına yakın kültürlerden arkadaşlarına dönük olduğu gözlemlenmektedir. Bu bakımdan sınıf dışı ortamlarda da  ğrencilerin KÖY'lerinin geliştirilmesi için okuma kulüpleri, film tartışmaları, kültürlerarası fuarlar gibi sosyal

etkinliklerle farklı kültürlerdeki öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurabileceğİ ortamlar yaratılabilir.

KAYNAKLAR

- Açık, F. (2020). Kültürel içerikler. G. Aydın (Ed.), *Kültür ve kültürel etkileşim* içinde (s. 89-120). Ankara: Pegem.
- Açıkgöz, N. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası duyarlılığın gelişiminde dramanın rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Adams, M., & Collins, A. (1977). *A Schema-Theoretic View of Reading*. (Technical Report No: 32). Urbana, Illinois: University of Illinois.
- Afflerbach, P., Pearson, P. & Paris, S. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61, 364-373.
- Aguilar, M. J. C. (2008). Dealing with intercultural communicative competence in the foreign language classroom. In E. Alcon Soler, & M.P. Safont Jorda (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 59-78). Dortrecht: Springer.
- Aktaş, Ş. (2010). Edebî metin ve özellikleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 15(39), 187-200.
- Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University.
- Alexander, J. E. & Filler, R. C. (1976) *Attitudes and reading*. Newark, Del: International Reading Association.
- Altaş, E. (2020). *Edebi bir metin türü olan tiyatronun yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve dört beceriye katkısı*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- American Council. (1996). *Standards for foreign language learning: Preparing for the 21st century*. Yonkers, NY: National Standards in Foreign Language Education Project.

- American Educational Research Association. (2002). *Standarts for educational and psychological testing*. Washington DC: American Educational Research Association.
- American Psychological Association. (2015). *APA dictionary of psychology* (2nd ed.). Washington DC: American Psychological Association.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). Londra: Lawrence Erlbaum Associates.
- Arias, I. J. (2007). Selecting reading materials wisely. *Letras*, 1, 131-151.
- Aşcı, Y., & Topçu Tecelli, N. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma ve yazma becerisi geliştirmeye yönelik öykü kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 32, 203-220.
- Atılgan, H. (2018). Madde ve test istatistikleri. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 259-280). Ankara: Anı.
- Atun Ermağan, E. (2016). *Fransızca öğretiminde edebî metinlerin kullanımı*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aulls, M. W. (1985). Understanding the relationship between reading and writing. *Educational Horizons*, 64(1), 39-44.
- Aydınalp, E. B. (2020). Le texte littéraire et l'interculturel en classe de fle- l'exploitation de celui qui n'avait jamais vu la mer de le clézio. *Humanitas*, 8(15), 37-51.
- Bademci, V. (2006). Tartışmayı sonlandırmak: Cronbach'ın alfa katsayısı, iki değerli [0,1] ölçümlenmiş maddeler ile kullanılabilir. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 438-446.
- Bae, J. (2012). *Developing general literacy ability and intercultural sensitivity through English literacy instruction: Using global literature for Korean EFL learners*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com/>
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem.

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Eds.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4) (pp. 71-81). New York: Academic.
- Barer-Stein, T. (1993). Experiencing the unfamiliar: Matrix for Learning. In B. Cassara (Ed.), *Adult education in a multicultural society* (pp. 163-83). London: Routledge.
- Baş, B. (2014). Okuma ve dinleme eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. M. Özbay (Ed.), *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* içinde (s. 197-227). Ankara: Pegem.
- Bazerman, C. (2010). *The informed writer: Using sources in the disciplines. practices & possibilities*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse.
- Beneke, J. (2000). Intercultural competence. In U. Bliesener (Ed.), *Training the trainers. international business communication* (pp. 108-109). Köln: Carl Duisberg Verlag.
- Bennett, J. M. (1993). Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179–196.
- Berardo, S. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, 6(2), 64-66.
- Berkenkotter, C., & Huckin, T. N. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/culture/power*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bhawuk, D. P. S. ve Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(4), 413–436.
- Bieger, E. (1995). Promoting multicultural education through a literature-based approach. *The Reading Teacher*, 49(4), 308-312.
- Bloome, D., & Egan-Robertson, A. (1993). The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons. *Reading Research Quarterly*, 28(4), 304-333.
- Bozkurt, F. (2011). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir metin yöntemi çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.
- Bredella, L. (1999). *The educational significance of intercultural encounters in literary texts*. Unpublished paper presented at the Symposium on Intercultural Education, University of Durham.
- Briere, J. F. (1984). Cultural understanding through cross-cultural analysis. *Proceedings of a SUNY-Albany Conference*. 81-88.
- Brown, D. H. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman.
- Brumfit, C. (1981). Reading skills and the study of literature in a foreign language. *System*, 9(3), 243-248.
- Brumfit, C. (1987). English literature and English language. R. A. Carter & C. Brumfit (Eds.), *Literature and language teaching* (pp. 2-21). Oxford: Oxford University.
- Brumfit, C. J., & Carter, R. A. (1986). *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University.
- Budiono, D. (2010). Literary texts as the material in teaching reading comprehension. *Magister Scientiae*, 27, 12-17.
- Burt, M., Peyton, J. K., & Adams, R. (2003). *Reading and adult English language learners: A review of the research*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Burwitz-Melzer, E. (2001). Teaching intercultural communicative competence through literature. In M. Byram, A. Nichols and D. Steven (Eds.), *Developing intercultural competence in practice* (pp. 29-43). Clevedon: Multilingual Matters.
- Büyükkız, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu, desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. UK: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Morgan, C. (1994). *Teaching and learning language and culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Camilleri, A. G. (2002). *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Carrell, P. L. (1991). Second language reading: Reading ability or language proficiency?. *Applied Linguistics*, 12(2), 159-179.
- Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2014). Teaching language through discourse. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (Eds.), *Teaching english as a second or foreign language* (pp. 424-437). Boston: Heinle Cengage.
- Chan, P. K.W. (1999). Literature, language awareness and EFL. *Language Awareness*, 8(1), 38-50.
- Chastain, K. (1988). *Developing second language skills. Theory and practice*. Orlando, Florida: Harcourt Brace Janovich.
- Chen, G-M. & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis, *Annals of the International Communication Association*, 19(1), 353-383.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
- Chomsky, N. (2002). *Syntactic structures*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Cibaroğulları, F. (2007). *Edebî metinlerin yabancı dil Fransızca'nın öğretiminde kullanımı*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Civelekoğlu, N. (2015). *Yabancı dil sınıflarındaki öğrencilerin kültürlerarası farkındalığını arttırmada şiir kullanımı*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Clandfield, L. (2006). *Teaching materials: using literature in the EFL/ ESOL classroom*. <https://www.onestopenglish.com/methodology-tips-for-teachers/teaching-materials-using-literature-in-the-efl/-esol-classroom/146508.article> sayfasından erişilmiştir.
- Clément, R., Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1980). Social and individual factors in second language acquisition. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 12(4), 293-302.
- Coady, J. (1979). A psycholinguistic model of the ESL reader. In R. Mackay, & B. Barkman (Eds.), *Reading in a second language: Hypotheses, organization and practice* (pp. 5-12). Massachusetts: Newbury House.
- Cohen, D. (1968). The effect of literature on vocabulary and reading achievement. *Elementary English*, 45(2), 209-217.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Collie, J., & Slater, S. (1991). *Literature in the language classroom: a resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University.
- Cook, D. A., & Artino, A. R. J. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Med Educ.*, 50, 997-1014.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin.
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. New York: Multilingual Matters LTD.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104.
- Coté, N., Goldman, S. R., & Saul, E. U. (1998). Students making sense of informational text: Relations between processing and representation. *Discourse Processes*, 25(1), 1-53.

- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Syndicate of the University of Cambridge.
- Council of Europe. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. COE: Strasbourg.
- Couser, G. T. (1995). Authority. *a/b:Auto/ Biography Studies*, 10(1), 34-49.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé international.
- Çerçi, A. (2019). Çocuk ve mektup. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(1), 15-24.
- Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University.
- Day, R., & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 136-141.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris: CLE International.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185.
- Demir, A., & Açıık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (30), 51-72.
- Depratment of Education and Science (DES). (1990). *Modern Foreign Languages for Ages 11-16: Proposals of the Secretary of State for Education and Science and the Secretary of Statefor Wales*. London: HMSO.

- Dilek, İ. (1995). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özgün metinlerle çalışma yolları*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dilidüzgün, Ş. (1995). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metinler*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dinç Kurt, Y. (2016). Research on the importance of travel writing in teaching Turkish to foreigners. *Turkophone*, 2(1), 52-67.
- Dodd, C. H. (1982). *Dynamics of Intercultural Communication*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Ushioda, E. (1998). Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In E. A. Soler & V. C. Espurz (Eds.), *Current Issues in English Language Methodology* (pp. 77-89). Castello de la Plana, Spain: Universitat Jaume.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). Communicative language teaching in the 21st century: The 'principled communicative approach'. *Perspectives*, 36(2), 33-43.
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P., & Henry, A. (2015). Conclusion: Hot enough to be cool: The promise of dynamic systems research. In Dörnyei, Z., MacIntyre, P., & Henry, A. (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 419-429). Bristol: Multilingual Matters.
- Duff, A., & Maley, A. (1990). *Literature*. Oxford: Oxford University.
- Dündar, S. A. & Çocuk, H. E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma motivasyonu ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *International Journal of Languages Education*, 7(4), 401-411.
- Dündar, S. A. (2016). *Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde okuduğunu anlama becerisine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Eccles, J. S., Arberton, A., Buchanan, C. M., Janis, J., Flanagan, C., Harold, R., MacIver, D., Midgley, C., & Reuman, D., (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices. In J. E. Jacobs (Ed.), *Current theory and research in motivation*, Vol. 40. Nebraska Symposium on Motivation, 1992: Developmental perspectives on motivation (p. 145–208). University of Nebraska Press.
- Er, A. (2005). Yabancı dil öğretiminde okuma. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 208-218.
- Fantini, A. E. (1997). *New ways in teaching culture*. Alexandria, VA: TESOL.
- Fantini, A. E. (2000). A central concern: developing intercultural competence. *SIT Occasional Papers (Addressing Intercultural Education, Training & Service)*, 25-42.
- Fantini, A. E. (2005). *About intercultural communicative competence: A construct*. https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?filename=4&article=1001&context=worldlearning_publications&type=additional sayfasından erişilmiştir.
- Farris, P., & Hancock, M. (1991). The role of literature in reading achievement. *The Clearing House*, 65(2), 114-117.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London, England: SAGE.
- Finch, A. (2003). Using poems to teach English. *English Language Teaching*, 15(2), 29-45.
- Fisher, D., Lapp, D., & Frey, N. (2011). Comprehension: The cooperation of many forces. In D. Lapp & D. Fisher (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 258-263). New York, NY: Routledge.
- Fraenkel, J. R., Wallen N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-178.
- Gardner, R. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schimdt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1-19). Hawaii: University of Hawaii.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. New York: Peter Lang.

- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Massachusetts: Newbury House.
- Geltrich-Ludgate, B., & Tovar, D. (1987). Authentic text types and corresponding strategies: A list for the foreign language instructor. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 20(1), 80-94.
- Göçmen, E. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde otantik dokümanların kullanımı ve A1-A2 düzeyinde dil becerilerine etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gömleksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies*, 7(1), 1159-1177.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University.
- Grabe, W. (2014). *Key Issues in L2 Reading Development*. In CELC Symposium Bridging Research and Pedagogy (8-18). Retrieved from <http://www.nus.edu.sg/celc/research/symposiumproceedings.php>.
- Graves, K. (2000). *Designing language course, a guide for teachers*. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Guerrero, M. (2015). Motivation in second language learning: A historical overview and its relevance in a public high school in pasto, Colombia. *HOW Journal*, 22(1), 95-106.
- Guest, M. (2002). A critical 'checkbook' for culture teaching and learning. *ELT Journal*, 56(2), 154-161.
- Guthrie, J. T. & Wigfield A. (2000). Engagement and motivation in meading. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3) (pp. 403-422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., & Humenick, N. M. (2004). Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. In P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (p. 329–354). Baltimore, Maryland: Paul H Brookes.

- Guthrie, J. T., McGough, K., Bennett, L. & Rice, M. E. (1996). Concept-oriented reading instruction: An integrated curriculum to develop motivations and strategies for reading. *Developing engaged readers in school and home communities*, 165-190.
- Guthrie, J., Mcrae, A., & Klauda, S. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42, 237-250.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K.C., Taboada, A., Davis, M.H., Tonks, S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403-423.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Humenick, N.M., Perencevich, K.C., Taboada, A., & Barbosa, P. (2006). Influences of Stimulating Tasks on Reading Motivation and Comprehension. *The Journal of Educational Research*, 99, 232-246.
- Günay, V. D. (2004). *Dil ve iletişim*. İstanbul: Multilingual.
- Günay, V. D. (2013). *Metin bilgisi*. İstanbul: Papatya.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlama teknikleri-1: Okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Hall, E. T., & Whyte, W. F. (1963). Intercultural communication: A guide to men of action. *Practical Anthropology*, 10(5), 216-232.
- Halliday, M. A. K. (2004). Learning how to mean. In J. J. Webster (Ed.), *The language of early childhood* (pp. 28-59). London: Continuum.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching: New edition*. London: Longman.
- Hasse, C. (2015). *An anthropology of learning: On nested frictions in cultural ecologies*. Copenhagen: Springer.

- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (p. 309-339). San Diego, California: Academic.
- Hill, L. (2005). Community (of practice). In L. English (Ed.), *International encyclopedia of adult education* (pp. 122-126). New York: Palgrave Macmillan.
- Hinkel, E. (2001). Building awareness and practical skills to facilitate cross-cultural communication. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, (pp. 443-458). Boston: MA, Heinle & Heinle Co.
- Hoffman, D. (1996). Culture and self in multicultural education: Reflections on discourse, text, and practice. *American Educational Research Journal*, 33, 545-569.
- Hokenson, J. W. (1995). Intercultural autobiography. *a/b: Auto/Biography Studies*, 10(1), 92-113.
- Hootstein, E. (1994). Motivating students to learn. *The Clearing House*, 67(4), 213-216.
- Horwitz, E. (2000a). Teachers and students, students and teachers: An ever-evolving partnership. *The Modern Language Journal*, (84), 523-535.
- Howell, D. (2010). *Statistical Methods for Psychology (7th edition)*. Australia: Wadsworth.
- Hsieh, P. H. P., & Schallert, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 513-532.
- Huck, C. (1982). Children's literature. *Theory into Practice*, 21(4), 315-321.
- Hudson, T. (2009). *Teaching second language reading*. Oxford: Oxford University.
- Hur, H-S. (2005). *Literature-based activities and language socialization in an elementary ESL classroom*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com/>
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

- Ingram, R. (1990). *Evaluation of a literature-based reading/language arts program and its effect on elementary students' reading achievement and their attitudes towards reading*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com/>
- Iser, W. (1978). *The act of reading: a theory of aesthetic response*. London, Baltimore: The John Hopkins University.
- İltar, L. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Jalongo, M. R. & Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 431–435.
- Jašová, M. (2009). *Arbeit mit literarischen texten im daf unterricht am beispiel eines textes von Christine Nöstlinger*. (Yüksek Lisans Tezi). https://is.muni.cz/th/160341/pedf_m/Diplomova_prace.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257.
- Kaçmaz, E. & Aksu Ataç, B. (2017). The use of literary texts as authentic materials in language teaching classes: Othello by Shakespeare. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(4), 1311-1329.
- Kalenderoğlu, İ. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan temel düzey (A1, A2) ders kitaplarında kültür aktarımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(12), 73-83.
- Kan, A. (2011). Ölçme aracı geliştirme. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 239-276). Ankara: Pegem.
- Kaplan, A. (1994). On language memoir. In A. Bammer (Ed.), *Displacements. Cultural indentities in question* (p. 59-70). Bloomington: Indiana University.
- Karalök, F. S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem.
- Kavcar, C., Oguzkan F. & Sever S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.

- Kayri, M. (2007). Araştırmalarda iki aşamalı kümeleme analizi ve bir uygulaması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 89-99.
- Keskin, F. (2010). *Yetişkinlere yönelik yabancı dil olarak Türkçe derslerinde yazınsal metinlerle kültür aktarımı*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kırkkılıç, A. & Sevim, O. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Kilpatrick, W., Wolfe, G., & Wolfe, S. M. (1994). *Books that build character: A guide to teaching your child moral values through stories*. New York: Touchstone.
- King, J. (2015). Introduction to the dynamic interplay between context and the language learner. In J. King (Ed.), *The dynamic interplay between context and the language learner* (pp. 1-10). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kintsch, W., & Van Dijk T. (1978). Toward a model of text comprehension and production, *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Koldere Akın, Y. (2008). *Veri madenciliğinde kümeleme algoritmaları ve kümeleme analizi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kondo-Brown, K. (2006). Affective variables and Japanese L2 reading ability. *Reading in a Foreign Language*, 18(1), 55-71.
- Köse, B. (2008). *Yabancı dil olarak Fransızcanın öğretiminde yazınsal metinlerin seçimindeki ölçütler ve eğitsel uygulamalara yönelik görüşler*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University.
- Kramsch, C. (2008). Ecological perspectives on foreign language education. *Language Teaching*, 41(3), 389-408.
- Kramsch, C., & Nolden, T. (1994). Redefining literacy in a foreign language. *Die Unterrichtspraxis/ Teaching German*, 27(1), 28-35.
- Krashen, S. (1991). The input hypothesis: An update. In J. E. Alatis (Eds.), *Georgetown University round table on languages and linguistics* (pp. 409-431). Washington, D.C.: Georgetown University.

- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.
- Kuru Gönen, S. İ. (2018). Implementing poetry in the language class: A poetry-teaching framework for prospective English language teachers. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(5), 28-42.
- Küçükheidir, G. (2018). *Yabancı dil öğretiminde edebî metinlerin kullanılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kyloušková, H. (2007). *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova Univerzita v Brně.
- Lafayette, R. (1997). Integrating the teaching of culture into the foreign language classroom. In P. R. Heusinkveld (Ed.), *Pathways to culture: Reading on teaching culture in the foreign language class* (pp.119-148). Yarmouth, ME: Intercultural.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University.
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University.
- Liddicoat, A. J., Scarino, A. (2010). Eliciting the intercultural in foreign language education. In A. Paran, & L. Sercu (Eds.), *Testing the untestable in foreign language education* (pp. 52-73). Clevedon: Multilingual Matters.
- Livingstone, S. M. (1994). The rise and fall of audience research: An old story with a new ending. In M. R. Levy & M. Gurevitch (Eds.), *Defining media studies: Reflections on the future of the field* (pp. 247-254). New York: Oxford University.
- Locke, T., Cawkwell, G., Sila'ila'i, E., Cleary, A., de Beer, W., Harris, S., Thumath, J. (2009). *Teaching literature in the multicultural classroom* (Final report). Wellington, New Zealand.
- Maden, S. (2008). Türk edebiyatında seyahatnameler ve gezi yazıları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 15(37), 147-158.
- Maley, A., & Duff, A. (1989). *The inward ear: poetry in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University.

- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Mart, Ç. T. (2012). Developing speaking skills through reading. *International Journal of English Linguistics*, 2(6), 91.
- Mckay, S. (1987). Literature in the ESL Classroom. In C. J. Brumfit and R. A. Carter Eds. *Literature and Language Teaching* (p. 191-198). Oxford: Oxford University.
- McKenna, M. C., Kear, D. J. & Ellsworth, R. A. (1995). Children's Attitudes toward Reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934.
- McGee, L., & Richgels, D. (1985). Teaching expository text structure to elementary students. *The Reading Teacher*, 38(8), 739-748.
- Melbourne Polytecnic. (2018). *Cultural Awareness: Intercultural Approach*. Retrieved from <https://libguides.melbournepolytechnic.edu.au/culturalawareness/interculturalapproach>.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Miller, L. (2003). Developing listening skills with authentic materials. *ESL Magazine*, 6(1), 16-19.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*. Ankara: MEB.
- Milosevic, I., & McCabe, R. (2015). *Phobias: The psychology of irrational fear*. California: Greenwood.
- Morrison, B. (1989). Using news broadcasts for authentic listening comprehension. *ELT Journal*, 43(1), 14-18.
- Moss, J. (2003). Which English?. In J. Davison & J. Dowson (Eds.), *Learning to teach English in the secondary school: A companion to school experience* (pp. 1- 17). London: Routledge Falmer.

- Murdoch, G. (2002). Exploiting well-known short stories for language skills development. *IATEFL LCS SIG Newsletter*, 23, 9-17.
- Nemouchi, L. & Byram, M. (2019). Developing intercultural competence by teaching literature: Principles and practice from a case-study in two Algerian universities. *Langue(s) & Parole*, 4, 173-202.
- Neuman, W. L. (2014). *Basics of social research: Qualitative & quantitative approaches*. Harlow: Pearson.
- Nhung, P. T. H. (2016). Folktales as a valuable rich cultural and linguistic resource to teach a foreign language to young learners. *International Journal of Education, Culture and Society*, 1(1), 23-28.
- Noels, K. A. (2001). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic and integrative orientations. In Z. Dörnyei & R. Schimdt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 43-68). Hawaii: University of Hawaii.
- Noels, K. A., Clement, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teacher communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*, 83, 23-34.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University.
- Nuttall, C. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann International.
- Nuttall, C. (2005). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford, UK: Macmillan Education.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: a handbook*. New York: Routledge.
- O'Brien, S. & Hamm Baugh, V. P. (2013). Effects of minimum word counts on writing tasks. *Modern Psychological Studies*, 19(1), 11-15.
- Oldfather, P., & Dahl, K. (1994). Toward a social constructivist reconceptualization of intrinsic motivation for literacy learning. *Journal of Reading Behavior*, 26(2), 139-158.

- Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel.
- Oster, J. (1989). Seeing with different eyes: Another view of literature in the ESL class. *TESOL Quarterly*, 23(1), 85-103.
- Özaydın, Ş. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde edebî metinlerin kullanımına ilişkin öğretici görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, S. (2010). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde halk hikâyelerinden yararlanma*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pardede, P. (2011). Using short stories to teach language skills. *Journal of English Teaching*, 1(1), 14-27.
- Paris, S. G., Wasik, B., & Turner, J. C. (1996). The development of strategic readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research (Vol. 2)* (p. 609-640). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Patanella, D., Pavelka, L. C., Marrs, H., Noggle, C. A., Levin, S. E., Sander, J., Noggle, C. A. (2011). Cultural Transmission. *Encyclopedia of Child Behavior and Development*, 448-451.
- PDST. (2014). *The reading process, a guide to the teaching and learning of reading*. Dublin: Professional Development Service for Teachers.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), 144-156.
- Pearson, P. D. & Camperell, K. (1981). Comprehension of text structures. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (p. 27-55). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Phipps, A., & Gonzalez, M. (2004). *Modern languages: Learning and teaching in an intercultural field*. London: SAGE.
- Piazzoli, E. (2010). Process drama and intercultural language learning: An experience of contemporary Italy. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 15(3), 385-402.
- Piccolo, J. (1987). Expository text structure: Teaching and learning strategies. *The Reading Teacher*, 40(9), 838-847.

- Polat, Ö. S. (2012). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şiire kültürel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Polat, Ö. S., & Dilidüzgün, Ş. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şiir etkinliklerinin kültürel işlevi. *Turkish Studies*, 10(7), 815-834.
- Povey, J. F. (1967). Literature in TESL programs: The language and the culture. *TESOL Quarterly*, 1(2), 40-46.
- Pressley, M., & Roehrig, A. D. (2003). Educational psychology in the modern era: 1960 to the present. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Educational psychology: A century of contributions* (p. 333–366). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pritchard, R. (1990). The effects of cultural schemata on reading processing strategies. *Reading Research Quarterly*, 25(4), 273-295.
- Pulverness, A. (1995). Cultural studies, British studies and EFL. *Modern English Teacher*, 4(2), 7-11.
- Pulverness, A., & Tomlinson, B. (2013). Materials for cultural awareness. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 443-459). London: Bloomsbury.
- Reinders, H. & White, C. J.. (2011). Learner autonomy and new learning environments. *Language, Learning and Technology*, 15, 1-3.
- Richards, J. C. (2001). *The role of textbooks in a language program*. Cambridge: Cambridge University.
- Rogers, E. M. & Hart, W. B. (2002). Edward T. Hall and the history of intercultural communication: The United States and Japan. *Communication*, 24(24), 3-26.
- Ross, C. S. (2009). Reading interests. In M. J. Bates & M. N. Maack (Eds.). *Encyclopedia of Library and Information Sciences, Third Edition* (s. 1-10). Boca Raton: CRC.
- Rousseeuw, P. J. (1987). Silhouettes: a graphical aid to the interpretation and validation of cluster analysis. *Journal of computational and applied mathematics*, 20, 53-65.

- Ryan, P., & Sercu, L. (2005). Familiarity and contacts with foreign cultures. In L. Sercu (Eds.), *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation* (pp. 39-50). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Schneider, S. & Heinecke, L. (2019). The need to transform science communication from being multi-cultural via cross-cultural to intercultural. *Adv. Geosci.*, 46, 11-19.
- Schraw, G., Bruning, R., & Svoboda, C. (1995). Sources of situational interest. *Journal of Reading Behavior*, 27(1), 1-17.
- Schriefer, P. (2016). *What's the difference between multicultural, intercultural, and cross-cultural communication?*. <https://springinstitute.org/whats-difference-multicultural-intercultural-cross-cultural-communication/> sayfasından erişilmiştir.
- Schumann, J. H. (1994). Where is cognition? Emotion and cognition in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(2), 231-242.
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2019). Social cognitive theory and motivation. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 11–26). New York: Oxford University.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Harlow: Pearson.
- Schwartz, S. J., & Unger, J. B. (2010). Biculturalism and context: What is biculturalism, and when is it adaptive?: Commentary on Mistry and Wu. *Human development*, 53(1), 26–32.
- Sell, J. (2017). Storytelling for Intercultural Understanding and Intercultural Sensitivity Development. In J. Chlopczyk (Ed.), *Beyond Storytelling: Narrative Ansätze und die Arbeit mit Geschichten in Organisationen* (pp. 223–249). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Senemoğlu, N. (2001). *İlköğretimde etkili öğretim ve öğrenme öğretmen el kitabı öğrenme ürünleri ve eğitimi* (1. Modül). Ankara: MEB.

- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton: Mifflin and Company.
- Shelley, G. P. (2013). Quasi-experimental designs. *The Encyclopedia of Criminology and Criminal Justice*, 1-8.
- Shen, L. (2006). Computer technology and college students' reading habits. *Chia-Nan Annual Bulletin*, 32, 559-572.
- Sinclair, B. (1996). Learner autonomy and literature teaching. In: R. Carter & J. McRae (Eds.), *Language, literature and the learner: Creative classroom practice* (pp. 138-150). London: Longman.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Smith, C. B. (2003). *The Importance of Expository Text: Reading and Writing* (Report No. 03007). Bloomington, IN: ERIC.
- Smith, M. C. (2001). *A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood*. Illinois: Northern Illinois University.
- Spack, R. (1985). Literature, reading, writing, and ESL: Bridging the gaps. *TESOL Quarterly*, 19(4), 703-725.
- Spencer, M. M. (1988). *How texts teach what readers learn*. Stroud, Glos: Thimble.
- Steffensen, M. S., Joag-Dev, C., & Anderson, R. C. (1979). A cross-cultural perspective on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 15, 10-29.
- Stern, S. L. (1987). Expanded dimensions to literature in ESL/EFL: an integrated approach. *English Teaching Forum*, 4, 47-54.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University.

- Şahingöz, M., & Bilalli, S. (2018). Balkanlar’da eğitim kurumlarında okutulan tarih ders kitaplarında “Osmanlı-Türk imajı”. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 14(28), 163-182.
- Şimşek, P. (2011). *Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı okuma kitapları üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şimşek, P. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğrencilerin ana dilleri ve mensup oldukları dil ailelerinin Türkçe yazma becerisine etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tapan, N. (1995). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde yeni bir yöneliş: Kültürlerarası bildirişim odaklı yaklaşım. *Studien zur Deutschen Sprache und Literatur*, (9), 149-168.
- Taş, F. Ş. (2013). *Edebî metinler yoluyla yabancı dil olarak Almanca öğretimi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Taşkın, A. (2020). *Üniversite eğitiminde yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin kültürler arası duyarlılığının geliştirilmesi üzerine bir çalışma*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Taylor, D. (1994). Inauthentic authenticity or authentic inauthenticity?. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 1, 1-10.
- Tekbıyık, A. (2006). Lise fizik 1 ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14, 441-446.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University.
- Tomlinson, B. (1986). Using poetry with mixed ability language classes. *ELT Journal*, 40(1), 33-41.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143-179.
- Topçu Tecelli, N. (2008). La nouvelle en classe de FLE en Turquie. *Synergies Turquie*, “Fragments de discours sur une langue-culture”, (1), 77-84.

- Triandis, H. C. (1977). Cross-cultural social and personality psychology. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3(2), 143-158.
- Trochim, W. M. K. (2015). *Research methods knowledge base*. Cincinnati, OH: Atomic Dog.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Türk Dil Kurumu. (2013). *Güzel yazılar gezi-hatıra*. Ankara: TDK.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı*. İstanbul: TMV.
- Uçar, G. (1999). *Die interkulturell bedingten verstandnisschwierigkeiten bei literarischen texten*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO Institute for Statistics. (2013). *Adult and youth literacy national, regional and global trends, 1985-2015*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation. (2005). *The 2005 convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions*. Paris: UNESCO.
- Ur, P. (1996) *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University.
- Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2009). Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Uyar, Ş. (2019). Test puanları üzerinde istatistiksel işlemler. N. Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 289-332). Ankara: Pegem.
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel.
- Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Vacca, R. T., & Vacca, J. A. L. (2002). *Content area reading: Literacy and learning across the curriculum*. Boston: Allyn and Bacon.
- van Ek, J. A. (1986). *Objectives for foreign language* (Vol. 1). Strasbourg: Council of Europe.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University.
- Wang, J. H.-Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Waninge, F. (2015). Motivation, emotion and cognition: Attractor states in the classroom. In Z. Dörnyei, P. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 195-213). Bristol: Multilingual Matters.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419.
- Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University.
- Widdowson, H. G. (1983). Talking shop: literature and ELT. *ELT Journal*, 37, 30-35.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University.
- Wigfield, A. (1997). Children's motivations for reading and reading engagement. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 14-33). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Wigfield, A. and Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310.

- Yalçınkaya, Z. (2011). *Yabancı dil olarak İngilizce dil sınıfında edebî metinlerin kullanımı*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese context. *Modern Language Journal*, 86(1), 54-66.
- Yorio, C. A. (1971). Some sources of reading problems for foreign language learners. *Language Learning*, 21(1), 107-115.
- Yurtseven Üze, F. (2010). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metinlerin yeri ve önemi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Zacharias, N. (2005). Developing intercultural competence through literature. *Celt: A Journal of Culture, English Language Teaching & Literature*, 5(1), 27-41.
- Zeyrek, S. (2020). Dil öğretimi çerçevesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özelinde tiyatro ve drama. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(2), 88-101.
- Zhang, J., Li, M., Yee, D., Park, B. J., Bohrnstedt, G., & Broer, M. (2020). *Reading Motivation, Reading Achievement, and Reading Achievement Gaps: Evidence from the NAEP 2015 Reading Assessment*. American Institutes for Research, Washington, DC.
- Zhou, Z. (2017). Cross-cultural training and second language learning. *Asian Education Studies*, 2(3), 1-8.

EKLER

EK-1. Etik Kurul İzni



ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ (AYBÜ) ETİK KURULU PROJE ONAY BELGESİ



Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Rektörlük
Fakültesi/Enstitüsü DİL MERK. bölümü akademisyenlerinden /
öğrencilerinden Öğr. Gör. Serin Alper DUNDAR'in, Uluslararası Öğrencilerle Türkiye Öğretiminde
Kültürlerarası Yaklaşımın Dayanışma Etik Metni Kullanımı Ç. A. Sevinçli adlı
araştırması değerlendirilmiştir. (Bu kısım başvuru sahibi tarafından doldurulmalıdır)

Proje etik açısından uygun bulunmuştur.

Proje etik açısından geliştirilmesi gerekmektedir.

Proje etik açısından uygun bulunmamıştır.

AYBÜ ETİK KURULU KARARI (Etik Kurul tarafından doldurulacaktır)	
Araştırma kodu (Yıl – Araştırma sıra no)	2020 – 499
Başvuru formunun Etik Kurula ulaştığı tarih	30.12.2020
Etik Kurul Karar toplantı tarihi ve karar no	16.02.2022 – 83
Yer	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Esenboğa Külliyesi
Katılımcılar	Formda imzası bulunan üyelerimiz toplantıya katılmıştır.

EK-2. Kümeleme Analizinde Kullanılan Okuduğunu Anlama Testi

B2-C1 OKUMA VE ANLAMA SORULARI

Sevgili Öğrenciler,

Bu test B2 ve C1 düzeyi okuma becerinizi ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Testte okuma becerisine yönelik verilen çoktan seçmeli sorularda doğru olan seçeneği işaretleyiniz. Test, 40 (kırk) sorudan oluşup süreniz 60 (altmış) dakikadır.

Lütfen boş soru bırakmayınız.

Test, akademik çalışma amaçlı kullanılacak ve sorulardan aldığınız puanlar kur başarınızı etkilemeyecektir.

Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Semih Alper DÜNDAR

SORULAR

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde cümlede kullanılan deyimın açıklaması yoktur?

- A. Konuştukça hayatıyla ilgili sırları açıklıyor, kendini ele veriyordu.
- B. 35 yıllık işinden artık iyice sıkılmıştı yaka silkiyordu.
- C. Geçen sene çalıştığım yerdeki Çaycı Bekir adama günahını vermezdi.
- D. Her şeyin üstesinden gelebilecek akla ve uyanıklığa sahipti cin gibi bir çocuktü.
- E. Son sınavı da vermiş bütün sıkıntılardan kurtulmuş rahatlamıştım, kuş gibi hissediyordum kendimi.

2. Eskişehir yüzyıllar boyunca pek çok kültüre ev sahipliği ----, geçmişin eserlerini koruma ve günümüze ---- başarısını ---- sayılı kentlerimizdendir.

Yukarıdaki cümlede boş bırakılan yerlere sırasıyla gelmesi gereken kelimeler aşağıdakilerden hangisidir?

- A. vermiş – getirme – yaratmış
- B. yapmış – taşıma – göstermiş
- C. göstermiş – gönderme – sürdürmüş
- D. seçmiş – yaşatma – kolaylaştırmış
- E. başarmış – bulundurma – sağlamış

3. Aşağıdakilerin hangisinde "göz" kelimesi deyim oluşturmamıştır?

- A. göz atmak
- B. dört gözle beklemek
- C. göz yazmak
- D. gözünü açmak
- E. gözünü korkutmak

4. Aşağıdaki kelime çiftlerinden hangisi eş anlamlı değildir?

- A. öneri - tavsiye
- B. hürriyet - özgürlük
- C. medeni - uygar
- D. neden - sebep
- E. nazik - kaba

5. Tarsus Şelalesi kentten bir kilometre uzakta, Berdan Çayı üzerinde yer alıyor. Şelalenin yanında çaylarımızı yudumlarken temiz havayı soluyoruz. Bizden size öneri: Tarsus'a yolunuz düşerse buradaki lezzetli yöresel yemeklerin tadına bakmadan dönmeyin.

Bu parçadaki altı çizili sözlerin anlamı aşağıdakilerin hangisinde sırasıyla verilmiştir?

- A. uzanıyor – demlerken – yola çıkmayın
- B. akıyor – doldururken – ayrılmayın
- C. duruyor – bitirirken – terk etmeyin
- D. bulunuyor – içerken – gelmeyin
- E. konuyor – tadarken – göndermeyin

6.

- I. karşınıza kartpostal gibi
- II. kıvrılarak aşağılara inen
- III. 1315 metrelik Cerreto Dağı'ndan
- IV. bir manzara çıkıyor
- V. yoldan sahile baktığınızda

Yukarıda karışık şekilde verilmiş kelime gruplarının kuralı ve anlamlı bir cümle oluşturacak şekilde sıralanışı aşağıdakilerden hangisidir?

- A. I., III., II., IV., V. B. II., III., IV., V., I.

- C. III., II., V., I., IV. D. IV., V., II., I., III.

- E. V., I., III., IV., II.

7. Aşağıdaki karşılıklı konuşmalardan hangisi anlamca birbiriyle uyuşmamaktadır?

- A. -Bu akşam ne yapacaksınız?
-Hasta olan bir yakınımızı ziyarete gideceğiz.
- B. -Sana söylediğim işi yaptın mı?
-Hayır, henüz o işe başlayamadım.
- C. -Bu şenlikte ne tür etkinlikler düzenlenecek?
-Sanırım halk oyunları, yarışmalar, şiir dinletisi yer alacak.
- D. -Bu kitapta hangi konunun ele alındığını biliyor musun?
-Kitapçıya baktım ama bulamadım.
- E. -Hava sıcaklıkları ne kadar düşecek?
-Sıfırın altında on dereceye kadar düşeceği söyleniyor.

8. Çocuklar okula başlarken kimi sorunlarla karşılaşabilir. Anneyle çocuğun, sürekli bir aradayken birbirinden ayrılması çocukta birtakım davranış bozukluklarına neden olabilir. Bu dönemde aile ve okul, sıkı bir iş birliği içinde olmalıdır. Aile, çocuğun okuldaki problemlerini eğitimcilerle paylaşmalı, onların görüşlerini almalıdır. Sorunları yalnızca çocuktan dinlemek, çözüm için yeterli olmayacaktır. Bu konuda objektif düşünölmeli, anne-baba olmanın getirdiği duygusallığın ön plana çıkmasına izin verilmemelidir.

Bu parçada çocukların okula başlamasıyla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?

- A. Ortaya çıkacak sorunlara
 - B. Çocukta nasıl bir davranış değişikliği olabileceğine
 - C. Ailenin sorunu çözmede kimden yardım alabileceğine
 - D. Ailenin, soruna tarafsız yaklaşması gerektiğine
 - E. Sorunun neden kaynaklandığına
9. Yoğurt önemli bir hayvansal protein ve kalsiyum kaynağıdır. İki tip bakterinin, sütü mayalamasıyla elde edilir. Bu bakteriler aracılığıyla oluşan asit, ürüne özel bir ekşilik ve koku verir. Bir de ürünün daha kolay sindirilmesini sağlar.

Bu parçaya göre yoğurtla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A. Sütten elde edilen bir ürün olduğu
- B. Değerli bir besin olduğu
- C. Her gün mutlaka tüketilmesi gerektiği
- D. Birçok besin maddesi içerdiği
- E. Yapımında bakterilerin rol oynadığı

10. Amazon ormanlarına dünyanın akciğeri denmesi boşuna değil. Çünkü ----.

Bu cümlelerin sonuna aşağıdakilerden hangisinin getirilmesi uygun olur?

- A. her geçen gün bilimsel araştırmalara konu oluyor.
- B. burayı görmek isteyenlerin sayısı artıyor.
- C. amazonların her dört kilometresinde 400 çeşit kuş, 100 çeşit hem karada hem suda yaşayan canlı bulunuyor.
- D. amazon ormanları hızla yağmalanıp yok ediliyor.
- E. yeryüzündeki oksijen üretiminin yaklaşık beşte biri bu ormanlardan sağlanıyor.

11. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “karşılaştırma” vardır?

- A. Her olaydan ders çıkarmak gerekir.
- B. İş bulmasına ben senden daha çok sevindim.
- C. Bir ev almak için para biriktiriyorum.
- D. Trafik kazalarının önüne bir türlü geçilemiyor.
- E. Birkaç çocuk oynamak için bahçeye çıktı.

12. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “Nasıl?” sorusunun cevabı vardır?

- A. Orada iki üç yıl yaşadım.

- B. Sabahları beni dedem okula götürürdü.
- C. Evde olmak ona mutluluk veriyordu.
- D. Öğrencilik yıllarımda da şiirler yazardım.
- E. Beklediği haber gelince sevinçle annesine koştu.

13. ” Ne olursa olsun oraya gideceğim .” cümlesine altı çizili sözün kattığı anlam aşağıdakilerden hangisinde vardır?

- A. Arkadaşımı mutlaka bulacağım.
- B. Bütün gerçekleri açıklayacağım.
- C. Hemen yola çıkacağım.
- D. Bunların hiçbirini söylemeyeceğim.
- E. Eşyalarımın hiçbirini götürmeyeceğim.

14. Aşağıdakilerin hangisinde zıt anlamlı kelimeler aynı cümlede verilmiştir?

- A. Savaşta hafif bir yara almıştı.
- B. Güldüğümüz şeyleri hatırladıkça ağlarım.
- C. Yaptığını duyunca onu hemen şikâyet ettim.
- D. Önümden geçmesine rağmen beni görmedi.
- E. Hastalığı geçmeden işe dönmemesi gerekiyormuş.

15. Çatalhöyük, Anadolu’da MÖ 6500 ve 5700 yılları arasında kurulduğu tahmin edilen kentlerdendir. Buradaki kutu biçimli kerpiç evler, aralarında hiç sokak olmaksızın yan yana inşa ediliyordu. İnsanlar, evlerine çatılardan giriyordu.

Bu parçada aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı yoktur?

- A. Çatalhöyük nerededir?
- B. Anadolu’daki en önemli kent hangisidir?
- C. Çatalhöyük’teki evler hangi malzemeden yapılmıştır?
- D. Çatalhöyük’ün hangi yıllar arasında kurulduğu düşünülmektedir?
- E. Evlere nereden girilmektedir?

16. İçme suyu ile bulaşan hastalıkları, genel olarak mikrobik ve kimyasal etkenlere bağlı hastalıklar olarak iki kümeye ayırabiliriz. Özellikle sıcak ve ılıman iklimlerde insan ve hayvan atıkları ile kirlenen sulardaki çeşitli mikroplar hastalıklara neden olabilir. Aynı su şebekesinden çok kişinin yararlanması durumundaysa salgın hastalıklar ortaya çıkabilir. Bu gibi durumlar, içme suyuna kimyasal maddelerin karıştığını ve böylece suyun kirlendiğini akla getirir.

Bu parçaya göre, içme suyuyla bulaşan hastalıklarla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A. Tedavisinin uzun zaman gerektirdiği

- B. İklimin etkili olduğu
- C. İnsan ve hayvan atıklarının neden olduğu
- D. Kimyasal atıkların içme sularına karışmasıyla ortaya çıktığı
- E. Kaç gruba ayrılarak incelenebileceği

17. Antik yapılar, kültürlerin gelişme aşamalarını gösteren fosillerdir.

Aşağıdakilerden hangisi bu cümleye anlamca en yakındır?

- A. Kültürler, geçmişten gelen miraslarına değer verdikleri kadar gelişir.
- B. Antik yapıların özellikleri bugünkü mimarinin oluşmasını sağlamıştır.
- C. Antik yapılar toplumlara örnek olan kalıntılardır.
- D. Bir yapının antik dönemden bugüne ulaşması, onun ait olduğu kültürün yeni kuşaklara aktarılmasını sağlar.
- E. Antik yapılar kültürel gelişmeleri yansıtır.

18. "Hepimize çok kırılmış; biz onu kırarak hiçbir şey yapmadık." cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi **getirilemez?**

- A. halbuki
- B. fakat
- C. oysa
- D. çünkü
- E. ancak

19. Sinema, hareketsizliğin yerine hareketi koyan, gözleri hayal oyunlarına alıştıran, zamanımızın en sürükleyici ve tesirli sanatıdır. Öyle ki sınıfları aşarak çeşitli dilleri konuşan insanlara seslenmektedir. Aynı filmin başka dillere çevrilmesi ve seslendirilmesi de aynı etkiyi göstermektedir. **Yukarıdaki paragrafın ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?**

- A. Sinema hareketsizliğin yerine hareketi getirmiştir.
- B. Sinema çağımızın en etkileyici ve sürükleyici sanatıdır.
- C. Sinema değişik dillerin konuşulduğu toplumlara hitap eder.
- D. Sinema çeşitli dillere tercüme edilebilmektedir.
- E. Sinema gözleri, hayal oyunlarına alıştırır.

20. Aşağıdaki cümlelerden hangisine "Evet." ya da "Hayır." biçiminde cevap **verilemez?**

- A. Bir gazeteci olarak, size bilgi veren kişilerin güvenilir olduğundan emin misiniz?

- B. Temel amacınız olan doğruyu, gerçeği ortaya çıkarmak için bir gazeteci olarak neler yapıyorsunuz?
 - C. Bir gazeteci olarak, konuştuğunuz kişinin size güven duyabilmesi için ona bilmesi gereken her şeyi söylediniz mi?
 - D. Bilgi edindiğiniz kişilere, kamuoyunu aydınlatmaya çalışan bir gazeteci olduğunuzu açıkça belirttiniz mi?
 - E. Bir gazetecinin aldatmaya, yalana ya da hileye başvurmadan bilgi toplaması gerektiğini söylediniz mi?
21. Antarktika, ortalama yüksekliği 2500 metre olduğu için en yüksek kıta unvanını almıştır. Dağların tepeleri, sanıldığı gibi buzla kaplı değildir. Dünyadaki buzun % 90'ı, tatlı suyun % 70'i buradadır. Burada buzun kalınlığı 4000 metreyi geçer. Yıllık kar yağıışı çok değildir ama karlar hiç erimediği için biz onu hep karla kaplı görürüz. Kışın ısı ortalaması -65 derece dolayındadır. Bu koşullara rağmen penguenler, balinalar, foklar ve yosunlar burada yaşamlarını sürdürür.

Bu parçaya göre Antarktika'yla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenbilir?

- A. Doğal yapısının merak edildiği
- B. Buzla kaplı olmasının yaşamı olumsuz etkilediği
- C. Mevsimler arasında sıcaklık farkı olduğu
- D. Ağır koşullara karşın canlıların bulunduğu
- E. Canlıların besin bulmada zorlandığı

22. Trakya'nın en yüksek ----, Yıldız Dağlarının zirvesindeydim. Kırklareli ile Demirköy arasındaki Mahya Dağı'na kurulmuş yangın gözetleme kulesinden ---- gözlüyordum. Yeşil tepeler birbiri ---- yükselerek dalga dalga bulunduğum yere ulaşıyordu.

Yukarıdaki cümlede boş bırakılan yerlere sırasıyla gelmesi gereken kelimeler aşağıdakilerden hangisidir?

- A. ortamında – bunu – çevresinde
- B. merkezinde – dünyayı – arasında
- C. noktasında – etrafı – ardında
- D. konumunda – doğayı – içinde
- E. tepesinde – yaşamı – dolaylarında

23. Ortaokuldayken Ömer Seyfettin'in öykülerini tekrar tekrar okumuşumdur.

Aşağıdakilerden hangisi bu cümledeki altı çizili söze anlamca en yakındır?

- A. seve seve
- B. birkaç kez
- C. zorla
- D. isteyerek
- E. çok beğenerek

24. I. edinmeniz yeterli

- II. deniz kaplumbağalarıyla siz de
III. soyları giderek tükenen
IV. bir deniz gözlüğü ve palet
V. dostluk kurmak isterseniz

Yukarıda karışık şekilde verilmiş kelime gruplarının kurallı ve anlamlı bir cümle oluşturacak şekilde sıralanışı aşağıdakilerden hangisidir?

- A. II., III., IV., I., V. B. II., IV., I., III., V.
C. III., II., V., IV., I. D. III., V., II., IV., I.
E. V., III., IV., I., II.

25. “Ahmet Bey, boğaz ağrısı şikâyetiyle doktora gitti.” cümlesinde geçen “boğaz” sözcüğü, aşağıdaki cümlelerin hangisinde aynı anlamda kullanılmıştır?

- A. Gülek Boğazı’nın kuzey yamacı kar tutarken güney yamacı Akdeniz ikliminin etkisindedir.
B. Ayşe Hanım; “Bizim evde yedi boğaz var.” dedi.
C. Yemeği yerken bir anda lokmam boğazımda kaldı.
D. Çanakkale Boğazı, I. Dünya Savaşı’nda tarihte ender rastlanan bir savaşa ev sahipliği yapmıştır.
E. Yeğenim, boğazına düşkün bir insandır.

26. Söylediklerinden bu maçı pek ciddiye almadığı anlaşıyor. Aşağıdakilerden hangisi bu cümledeki altı çizili söze anlamca en yakındır?

- A. duymadığı
B. düşünmediği
C. önem vermediği
D. bilmediği
E. anlamadığı

27. “Geçmişten izler bulunduran bu müzeyi gezerken insan sanki geçmişte yolculuk yapıyor.” Bu cümledeki altı çizili sözle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Eski eşyalara değer vermek gerektiği
B. Müzelerin bir millet için ne kadar önemli olduğu
C. Tarihi eserlerin korunması gerektiği
D. Farklı bir zaman dilimine gittiği
E. Çok etkilendiği

28. Su adeta sihirli bir içecektir. Sağlıklı ve güzel olmanın, ciltteki ve vücuttaki nemin korunmasının temel koşulu bol su içmektir. Su ne zaman içilmeli? Cevap basit: İstek duyduğumuz zaman. Bazı bünyeler suya daha çok ihtiyaç duyarken bazıları için ise az su yeterli. En iyi yöntem ise az ve sık, özellikle de yemeklerin hazmedildiği saatlerin dışında içmektir. Özellikle yaz aylarında vücut ısındıkça daha fazla terler ve su kaybeder. Dolayısıyla su stokunu sık sık ve kışa oranla daha fazla miktarlarda yenilemek şarttır. Cildimiz %50 oranında su barındırır. Ancak bu oran yaş ve cinsiyete göre değişebiliyor. Bebekler için %80’lere çıkarken, bu oran erkeklerde %60, kadınlarda %50 civarındadır.

Metinde “su” hakkında aşağıdakilerin hangisinden bahsedilmemektedir?

- A. Suyun ciltteki nemi koruduğundan
B. Suyun çok içilmesinin zararlarından
C. Suyun ne zaman içilmesi gerektiğinden
D. Suyun vücuttaki oranının yaşa göre değiştiğinden
E. Yaz aylarında fazla tüketilmesinden

29. “Sınıfta öğrencinin derse katılması”

Yukarıdaki cümle aşağıdakilerden hangisiyle tamamlanırsa “olasılık” anlamı taşır?

- A. aktif olmasını sağlar.
B. öz güven duygusunu artırır.
C. başarısına olumlu yansır.
D. ileriye dönük plan yapmasını sağlayabilir.
E. iletişim becerisini geliştirir.

30. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “ağır” sözcüğü “yavaş” anlamında kullanılmıştır?

- A. Eve girer girmez ağır bir kokuyla karşılaştık.
B. Çalışma şartlarınız çok ağır.
C. Ağır bir yükün altına girdik.
D. Bu sınıfta konular çok ağır ilerliyor.
E. Ağır şeyler kaldırması yasaklandı.

31. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “parlamak” kelimesi “Mesleğinde kısa sürede

parladı.” cümlesindeki anlamıyla kullanılmıştır?

- A. Sakin tavrırlı bir insandı; böyle parlamasına bir anlam veremedim.
- B. Daha ilk eseriyle parlamış, herkesçe sevilen bir yazar olmuştu.
- C. O kadar çok makyaj yapmıştı ki yüzü parlıyordu.
- D. Gökyüzünde yıldızlar bir parlıyor, bir kayboluyordu.
- E. Söz kardeşinden açılınca gözleri parlıyor, bir şeyler söylemek istiyordu.

32. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “anlamak” kelimesi, “bir şey üzerinde bilgisi olmak” anlamında kullanılmıştır?

- A. Başka işler elinden gelirdi ama elektrikten hiç anlamazdı.
- B. Kulak verseydin, öğretmen ne demek istediğini anlardı.
- C. Bu söylediklerinizden doğrusu hiçbir şey anlamadım.
- D. Bakışından bana kırgın olduğunu hemen anlamıştım.
- E. Belli etmek istemedi ama sanırım hatasını anladı.

33. (I) Küçük kentleri oldum olası severim. (II) Bu sevgim, onların kolaylıkla keşfedilebilmesinden, sırları-nın zorlanmadan ele geçirilmesinden kaynaklanıyor olabilir. (III) Bu özelliklerinden dolayı küçük kentler insanı yormaz, hatta doğallığıyla rahatlatır. (IV) Baltık ülkelerinden Letonya’nın başkenti Riga, sevdiğim kü-çük kentlerden biri. (V) Sanata önem verilen, güzel ve sıcak bir kent. (VI) İlk görüşte insanı sarıp sarmalar, kucaklar, güzelliklerini göstermek için içine çeker.

Bu parça iki paragrafa ayrılacak istense ikinci paragraf hangi cümleyle başlar?

- A. II B. III C. IV D. V E. VI

34. Bir sanatçı ---- anlaşılabildiğim insanlarla çalışmayı tercih ederim ---- bu isteğimi ---- gerçekleştiremiyorum. Aşırı titiz yönetmenlerle ---- çalışmam ---- bu gereksiz titizlik sete de yansıyor.

Yukarıdaki cümlede boş bırakılan yerlere sırasıyla gelmesi gereken kelimeler aşağıdakilerden hangisidir?

- A. asla – ama – çünkü – pek – olarak
- B. çünkü – pek – asla – olarak – ama
- C. ama – olarak – pek – ama – asla
- D. olarak – ama – pek – asla – çünkü
- E. pek – ama – çünkü – asla – olarak

35. Hava sıcaklıklarının birden yükselmesi ya da düşmesine bağlı olarak insan vücudunda kimi değişiklikler olur. Bahar aylarındaki ısı değişiklikleri genellikle yorgunluk ve hâlsizlik olarak kendini gösterir. Bahar yorgunlukları, bir hastalık olarak tanımlanmaz ama önlem alınmadığında kalıcı olabilir. Başlıca belirtileri, burun akıntısı, hapşırma, öksürme ve nefes tıkanmasıdır. Bu mevsimde özellikle romatizma, astım, rinit, kalp, reflü, hipertansiyon gibi rahatsızlıkları olanların dikkatli olması gerekmektedir.

Bu parçada bahar mevsimiyle ilgili olarak aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı vardır?

- A. İnsan üzerindeki en belirgin etkileri nelerdir?
 - B. Hastalanan kişilerin ne tür ilaçlar alması gerekir?
 - C. Sıcaklık değişikliklerinin yarattığı hastalıkların tedavileri nelerdir?
 - D. Sıcaklık değişimlerinde nelere dikkat etmek gerekmektedir?
 - E. Rahatsızlıklardan korunmak için neler yapılmalıdır.
36. Bilim adamları, yıllardan beri insanoğlunun dikkatini küresel ısınmaya çeken açıklamalar yapıyor. Atmosferde ve okyanuslarda oluşan sıcaklık artışlarına bağlı olarak yaşanan mevsim değişikliklerinin ----- söylüyor.

Bu parçadaki boş yere, düşüncenin akışına göre aşağıdakilerden hangisinin getirilmesi uygun olmaz?

- A. her ülke için tehlike oluşturacağını
- B. su kaynaklarını etkileyeceğini
- C. kuraklığa yol açabileceğini
- D. ekonomik dengeleri bozacağını
- E. dünyada sıcaklığın artacağını

37. Aşk, bir fidan gibi çıkar toprağın üstüne, ağaç gibi olgunlaşır, zamanla hiçbir fırtına, yağmur onun gelişmesini, dallanıp budaklanmasını, çiçeklenmesini engelleyemez. O, savaş mavaş

dinlemez; kanlı bir toprağın, beyaz bir gülüdür. Vicdansız bir adamın, cani bir adamın yaşamla olan tek bağıdır.

Yukarıdaki paragrafa göre aşk ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A. Aşkın tüm zorluklara karşın büyümeye devam ettiği
- B. Aşkın savaşlar sonucunda kazanıldığı
- C. Aşkın zalim insanlar için vazgeçilebilir olduğu
- D. Aşkın bir fidan gibi bir anda ortaya çıkıverdiği
- E. Aşkın ancak zor anlarda karşımıza çıktığı

38. Okumayı sevmeyen bir insan değilim aslında. Sadece detayları sevmiyorum. Bu yüzden bankadan kredi alırken, bir web sitesine üye olurken, iş sözleşmesi imzalarken hiçbir detaya bakmıyorum. Sonuç odaklıyım. “İmzala, gitsin” düşüncesindeyim. Çoğu zaman elime aldığım kitaplara da aynı şeyleri yapıyorum. Hemen “Çok ayrıntı var, beni sıkıyor.” diye elimden atıveriyorum. Oysa ayrıntı da olsa, beni sıkırsa da okumaya devam etmem gerektiğini biliyorum. Çünkü bu sıkılğan tavrımın, öngörümeye engel olduğunun farkındayım.

Bu metinden hareketle aşağıdakilerden hangisi bu kişi için söylenemez?

- A. Herhangi bir web sitesine üyelik sürecinde ayrıntı olduğu
- B. Onun ayrıntıdan çok sonuca yoğunlaştığı
- C. Bir metinden, teferruattan dolayı çabucak bıktığı
- D. Okumaya yönelik tavrıyla ilgili neler yapacağı
- E. Okumaya yönelik kendisine ilişkin değerlendirmelerine yer verdiği

39. Gündelik hayatımızda birçok sorunla uğraşıyoruz. Bazılarımız bu durumun gelip geçici olduğunu bilirken, bazılarımızsa her seferinde

yaşanılan o durumun hayatımızda hep aynı kalacağına inanıyoruz. İşte bu sorunları yorumlamalarımız sonucunda da iyimser ya da kötümser olarak sınıflandırılıyoruz aslında.

Durumdan kendinizi sorumlu tutma eğilimindeyseniz ve bu durumu kalıcı olarak değerlendiriyorsanız “kötümser” sınıfta yer alıyorsunuz. Eğer içinde bulunduğunuz durumdan başkalarını sorumlu tutuyor, bunun geçici olduğunu düşünüyor ve yaşamınızın diğer yanını etkilemeyeceğini biliyorsanız, işte o zaman “iyimser”siniz demektir.

Yukarıdaki metinden hareketle aşağıdakilerden hangisi için “iyimser” bir insan olduğu söylenebilir?

- A. Sınavın ilk aşamasında başarısız olan bir insanın, bir sonraki sınavı geçemeyeceğini düşünmesi.
- B. Kansere yakalandığını düşünmesi.
- C. Bir sürücünün yaptığı trafik kazası sonrasında bir daha hiç araba kullanmamaya yemin etmesi.
- D. Bir kaza sonucu ellerini kaybeden bir insanın, ayaklarıyla yaptığı resimler için sergi açması.
- E. Tıp Fakültesi okuyan bir öğrencinin dedesi kalp krizi geçirirken onu kurtaramadığı için fakülteyi bırakması.

13.05.2014

ŞAHİN LOJİSTİK

Sayın Mehmet İşçi
Beyaz Dış Ticaret
Atatürk Bulvarı No:12
Şişli/ İstanbul

Sayın İşçi,
9 Mayıs 2014 tarihli mektubunuzda istediğiniz elektronik yön bulma cihazlarını
11 Mayıs 2014 tarihinde fatura ve diğer belgeleri ile birlikte göndermiş bulunmaktayız.
Ürün bedeli olan 7000 TL'nin banka hesabımıza en kısa sürede yatırılmasını rica ederiz.

Göstermiş olduğunuz ilgiye şimdiden teşekkür ederiz.

Saygılarımızla,

Seçil Saygın

**40.Yukarıdaki iş mektubunda
aşağıdaki bilgilerden hangisi
yoktur?**

- A. Şirketin sipariş ettiği ürün
- B. Alıcı ve gönderici şirketlerin
adresleri
- C. Siparişin bedeli
- D. Siparişin istemi ve gönderimi
arasında geçen süre

**Test bitti lütfen cevaplarınızı kontrol
ediniz.**

EK-3. Araştırmanın Ön Testinde Kullanılan Okuduğunu Anlama Testi

B2-C1 OKUMA VE ANLAMA SORULARI

Sevgili Öğrenciler,

Bu test B2 ve C1 düzeyi okuma becerinizi ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Testte okuma becerisine yönelik verilen çoktan seçmeli sorularda doğru olan seçeneği işaretleyiniz. Test, 40 (kırk) sorudan oluşup süreniz 60 (altmış) dakikadır.

Lütfen boş soru bırakmayınız.

Test, akademik çalışma amaçlı kullanılacak ve sorulardan aldığınız puanlar kur başarınızı etkilemeyecektir.

Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Semih Alper DÜNDAR

Hava değişiklikleri insanları olduğu gibi evcil hayvanları da etkiler. Bu hayvanların birçoğu zamanla soğuk ortama alışır. Ancak, ani sıcaklık değişiklikleri en dayanıklı hayvanların bile hastalanmasına yol açabilir. Evlerimizdeki bu sevimli dostlarımızın sağlığını korumak için bazı önlemler alabiliriz.

1. Bu parçada ne anlatmaktadır?

- A) Hayvanların bakımından ve beslenmesinden.
- B) Hava değişikliklerinin insanlar üzerindeki etkisinden.
- C) Evcil hayvanların sıcaklık değişikliklerine karşı korunmasından.
- D) Soğuk havalarda alınması gereken önlemlerden.

2. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “yabancı” sözcüğü, “bir konu üzerinde bilgi sahibi olmamak” anlamında kullanılmıştır?

- A) Buraya yabancı müşteriler çok gelir.
- B) Bu haklar, yabancılar için de geçerlidir.
- C) Çok iyi tanıdığım bu ses, şimdi bir yabancının sesiydi sanki.
- D) Hareketlerinden, bu işin yabancısı olduğu anlaşılıyordu.

“Karagezgin” adlı bu öyküde yazarın dili iyi kullandığını, özellikle diyaloglarda başarılı olduğunu söyleyebiliriz. (I) Yazar bu diyalogları bazen okuru gülümsetmek bazen de meraklandırmak için kullanıyor. (II) Ayrıca öyküde zengin bir karakter kadrosu çıkıyor karşımıza. (III) Bu kişilerin geçmişine bir yolculuk yapıyor, tutkularını ve hayal kırıklıklarını öğrenebiliyoruz. (IV) Tasvirlerle ve olay anlatımına gelince bazı bölümlerin boş yere uzatıldığını görüyoruz. (V) Öyküdeki yazım hatalarının çokluğu da gözlerden kaçmıyor.

3. Yukarıdaki parçada olumsuz eleştiriler hangi cümleden sonra başlamaktadır?

- A) II.
- B) III.
- C) IV.
- D) V.

Dokuz yaşındayken keman çalmaya başladı. Her gün okuldan sonra ormana gidiyor ve kuşlara keman çalıyordu. Ormanda suyun akışını, rüzgârın ağaçlar arasındaki sesini dinliyordu. Eve döndükten sonra bu sesleri notalara çeviriyordu. Fakat babası onun Hukuk Fakültesinde okumasını istiyordu. Yirmi yaşına yaklaştığı sırada müzik ile hukuk arasında bir tercih yapmak zorunda kaldı. Sonunda müziği seçti.

4. Aşağıdakilerden hangisi, parçadaki kişinin özelliklerinden biri değildir?

- A) Küçük yaşlardan beri müziğe ilgisi vardır.
- B) Doğadaki sesleri notalara çevirir.
- C) Yirmili yaşlarında hukuk eğitimi alır.
- D) Babası Hukuk okumasını ister.

MEB okullar arası satranç turnuvası yapıldı. 21 Şubat 2012 tarihinde başlayan ve 4 gün süren turnuvaya 450 öğrenci katıldı. Maçların İsviçre sistemine göre değerlendirildiği turnuvada her maç için kazanan oyuncu 1 puan, kaybeden oyuncu 0 puan, berabere kalan oyuncular ise 0,5 puan aldı. Oyuncuların puanları toplanarak sıralama yapıldı. Yıldızlar, küçükler ve gençler kategorilerinden oluşan turnuva 24 Şubat 2012 tarihinde yapılan ödöl töreni ile sona erdi. Buna göre küçükler kategorisinde Bilge Korkmaz, yıldızlar kategorisinde Hakan Yıldız, gençler kategorisinde de Can Yılmaz birinci oldu.

5. Yukarıdaki metinde aşağıdakilerden hangisi yoktur?

- A) Turnuvaya katılan öğrenci sayısı
- B) Turnuvanın kaç gün sürdüğü
- C) Turnuvanın hangi sisteme göre yapıldığı
- D) İkinci olan öğrencinin ismi

İçinde yaşadığımız gezegen her geçen gün kirleniyor. Sıvı ve katı atıklar doğrudan denizlere bırakılıyor. Dünyanın akciğerleri olan ormanlar sorumsuzca yok ediliyor. Sanayi gazları ve kalitesiz yakıtlarla hava kirleniyor. Teknolojik gelişmelerin kontrolsüzlüğünden ozon tabakası deliniyor, dünyamız savunmasız hâle geliyor. Kısacası dünyadaki düzen alt üst oluyor, dünyamız yaşanmaz hâle geliyor.

6. Paragrafın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Teknolojinin zararları
- B) Suların kirlenmesi
- C) Ormanların azalması
- D) Doğal dengenin bozulması

"Çevrenin endüstri artıklarıyla kirlenmesi sonucu, doğa dengesi gittikçe bozulmaktadır. 'İnsan' denilen türün ortaya çıkmasıyla ve özellikle teknolojik dönemde, fiziksel çevre hızla değişmektedir. Ancak türlerin yeni ortama uyum yapabilme hızları, bu hızın çok gerisinde kalmaktadır. Bunun sonucu olarak da kimi türler tükenmekte ya da tükenme tehlikesiyle yüz yüze gelmektedir. Bunlar arasında 'insan' da vardır. "

7. Bu paragrafta, aşağıdakilerin hangisi hakkında bilgi yoktur?

- A) Çevre kirliliğinin canlılar üzerindeki etkileri
- B) Doğa dengesinin bozulmasına karşı önlemler
- C) Teknolojik gelişmelerin sonuçları
- D) Doğa dengesinin bozulma nedenleri

"Altmış yaşındaki ünlü ressam bir lokantaya girer. Cebinde parası yoktur ama bunu düşünmez. Karnını doyurur. Sonra bir çırpıda lokantacının portresini çizerek masaya bırakır. Kalkarken adam gelir, resme bakar, beğenir. 'Güzel ama' der lokantacı, 'bir dakikada yaptınız bunu. Oysa bir saattir yiyorsunuz!' Ressam, 'Bir dakika değil, altmış yıl ve bir dakika!' diye karşılık verir."

8. Ressam, bu sözleriyle ne demek istemiştir?

- A) Sanatçı olmayan insanların değerlendirmeleri yanlış olabilir.
- B) Büyük sanat ürünleri için sanatçılar çok yorulurlar.
- C) Sanatta ustalaşmanın yaşla ilgisi vardır.
- D) Her sanat ürünü belirli bir birikimin sonucudur.

"Bir ülkenin sanatı, kültürü, o ülkeyi en az denizi, kumsalları, güneşi kadar tanıtır. Sanatın ve kültürün yaratıcısı insanoğlu olduğu için, her ülke de kendi insanlarıyla var olduğu için, sanat ve kültür alanlarındaki gelişmeler, eserler, daha anlamlı, daha derin, daha insancıldır....."

9. Bu paragrafın devamı için en uygun cümle, aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sanata ve sanatçıya verilen önem bu açıdan ele alınmalıdır.
- B) Bu nedenle sanat, toplumun ihtiyaçlarını karşılamak zorundadır.
- C) Kültürle sanat arasında ilişki yoktur.
- D) Bilim ve teknoloji sanattan daha önemli ve kıymetlidir.

Yenilgiyi daha baştan kabul eden insanlar hiçbir zaman zafere kavuşamazlar. Her yeni gün, bizleri birtakım güçlüklerle karşı karşıya getirir. Bunları yenebilme, öncelikle onları yenebileceğimizi düşünmeye bağlıdır. Hiçbir yetkin doktor, hastanın iyileşmeyeceğini kabul etmez. Ümidi olmasa bile elinden gelen her şeyi yapar, en son dakikaya kadar her türlü çabayı gösterir.

10. Bu parçanın ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yaşam, güçlükler ve sıkıntılarla doludur.
- B) Sorunlara, onların üstesinden gelebileceğimiz umuduyla yaklaşmalıyız.
- C) Zorluklarla karşılaşmak kişilerin dayanma gücünü artırır.
- D) Her iş ya da mesleğin savaşmayı gerektiren tehlikeleri vardır.

(I) Kentlerin de kimliği vardır; bu kimliği oluşturan öğelerin başında da yapılar gelir. (II) Yapılar, kentlerin belirleyici özelliklerini yansıtır. (III) Örneğin Paris, Londra, Brüksel, Moskova deyince ilk akla gelenler, kuleler, köprüler, kubbeler ve gökdelenlerdir. (IV) Ya İstanbul deyince? (V) Elbette ki minarelerden kubbelere uzanarak, Kız Kulesinden Galata Kulesine değin birçok şeyi sayabiliriz. (VI) Çünkü bu tipik yapılar kentle özdeşleşmiştir. (VII) Bu yapıları kentten, kenti de bunlardan ayrı düşünmek olanaksızdır.

11. Yukarıdaki cümlelerden hangileri aynı anlamdadır?

- A) V. ile VI.
- B) IV. ile V.
- C) VI. ile VII.
- D) II. ile III.

12. ve 13. Soruları aşağıdaki paragrafa göre cevaplayınız.

Geçtiğimiz yıl benim için oldukça zordu. (I) Talihsiz bir trafik kazası sonucu babamı kaybettim. (II) Yaşadığım acı tarif edilemez büyüklükteydi, ancak bu acı

bana çok şey öğretmişti. (III) Ah, keşke zamanım varken daha çok zaman geçirseydim babamla. (IV) Onunla geçireceğim tek bir gün için bile can atıyordum...

12. Paragraftaki numaralanmış cümlelerin hangisinde pişmanlık anlamı vardır?

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV

13. “Can atmak” deyiminin cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisinde doğru verilmiştir?

- A) Bir kişinin ölmesi
- B) Bir şeye çok üzülme
- C) Bir şeye çok sinirlenme
- D) Bir şeyi çok istemek

Sevgili Ayla, 10 Temmuz 2010
Bu mektubu İzmir'den yazıyorum. Beş aydan beri buradayım. Ege Üniversitesi, Tıp Fakültesinde okuyorum. Evim okula çok uzak. Bu nedenle okula gitmek için sabah saat altıda uyanıyorum. Hafta sonu, arkadaşlarımla ya sinemaya ya da tiyatroya gidiyoruz. İzmir, çok güzel bir şehir. En kısa zamanda seni de burada görmek istiyorum. Samsun'a çok selamlar.

Hoşça

kal.

Gülden

14. Mektupta Gülden hakkında aşağıdaki bilgilerden hangisi yoktur?

- A) Gülden, beş aydır İzmir'de yaşıyor.
- B) Hafta sonu arkadaşlarıyla bazen sinemaya bazen tiyatroya gidiyor.
- C) Ayla'nın iki hafta sonra İzmir'e gelmesini istiyor.
- D) Sabahları erken uyanıyor.

(I) Havalarda soğumaya başlayınca bazı kuşların ortadan kaybolup, ilkbahara doğru yeniden ortaya çıkmaları bilim adamlarının dikkatini çekmiş. (II) Kuşlar başka bir yere mi gittiler, yoksa kış uykusuna mı yattılar sorularına cevap aramışlar. (III) Çağdaş bilim adamları genellikle kuşların kaç yıl yaşadıklarıyla ilgilenmiştir. (IV) Araştırmalar sonucunda milyarlarca kuşun kış mevsiminde Afrika, Orta ve Güney Amerika'ya beslenme amacıyla göç ettikleri öğrenilmiştir.

15. Yukarıdaki parçada yer alan cümlelerden hangisi parçanın konu bütünlüğünü bozmaktadır?

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV

Birçok insan lise, özellikle de üniversite öğreniminden sonra kapatır kitapların kapağını ve “Çok okuduk, artık hayata atıyoruz, bütün gücümüzü ve enerjimizi bu yolda harcamalıyız.” diye düşünür. Oysa üniversite eğitimiyle kazanılan okuduğunu anlayabilme yeteneği ile açılacak, okunacak binlerce kitabın olduğunu, elindeki bu anahtarla kapıları açıp binlerce hazineyi görmesi, araştırması gerektiğini niçin bilmez insan? Bunun için de her dönemde okumak gerek, hem de çok okumak.

16. Bu parçanın yazarı özellikle, aşağıdakilerden hangisinden şikayet etmektedir?

- A) Okuma alışkanlığının yalnızca okullarda kazandırıldığından
- B) Okumayı okul öğrenimiyle sınırlı gören anlayıştan
- C) İnsanların okudukları kitapları tam olarak anlayamamalarından

D) Ailelerin çocuklarına kitap okuma alışkanlığını kazandırmamalarından

Herkes mesleğinde ve hayatında birçok karanlık yoldan geçmeye mecburdur. Ancak bu yolları elinde bir ışık olmadan geçmeye çalışmaktansa, başkalarının tecrübelerinden faydalanarak yürümek daha kolay ve iyi değil midir?

17. Bu parçanın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Gelecekte başarılı olmak için genç yaşta bir mesleğe atılmak gerekir.
- B) Hayat, uzun ve zor bir yoldur.
- C) Herkes, mesleğinde ve hayatında birçok karanlık yoldan geçer.
- D) Hayatı daha kolay bir hale getirmek için başkalarının tecrübelerinden yararlanmak gerekir.

Az gelişmiş milletlerin geri kalma sebepleri incelendiğinde, insanların milli ve çağdaş ihtiyaçlara göre eğitilmemiş olduğu görülür. Gelişmiş milletlerin gücü ekonomi, endüstri ve ticaretteki başarılarından çok eğitilmiş, vasıflı iş gücünden ileri gelir. Çünkü maddi güçler bir gün kaybedilebilir. Onun için bir ulusun yaptığı en iyi yatırım eğitime yaptığı yatırımdır.

18. Böyle düşünen bir yazara göre bir milletin gelişmesi aşağıdakilerden hangisine bağlıdır?

- A) Eğitim seviyesinin yükseltilmesine
- B) Gelişmiş milletlerle iyi ilişkiler kurulmasına
- C) Ticarete yeni atılımlar yapılmasına
- D) Ekonomik alanda reformlara

19. I. sürücü

II. yolun kenarındaki

III. trafik kurallarına uymayan

IV. ağaca çarparak

V. sarhoş
VI. durdu

Kelimeleri sıraya dizip cümle oluşturunuz.

- A) V. II. IV. I. VI. III.
- B) II. V. IV. III. VI. I.
- C) V. I. VI. IV. III. II.
- D) III. V. I. II. IV. VI.

20. Aşağıdaki karşılıklı konuşmalardan hangisi birbiriyle uyusmamaktadır?

- A) - Onu da davet edecek misin?
- Bilmiyorum, henüz karar vermedim.
- B) - Ahmet de burada, fark ettin mi?
- Zaten buraya beni o getirdi.
- C) - Adım atacak durumda değilim.
- Tamam, o dükkana da gidelim.
- D) - Sanırım buraları beğenmedin!
- Beğendim, ama buralara alışamadım.

21. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “soğuk” kelimesi “Yanına vardığımda bana soğuk davrandı.” cümlesindeki kullanımıyla aynı anlamdadır?

- A) Bu oda çok soğuk, üşüdüm.
- B) Soğukta kalın giysiler giymeliyiz.
- C) Yemekler çok soğuk.
- D) Buranın insanları çok soğuk.

22. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde, kişisel yorum bulunmaktadır?

- A) Picasso’nun bu tablosunda renkleri kullanışı göz kamaştırıcı.
- B) Türkçe sınavı saat 9.30’da başlayacak.
- C) Bu roman altı bölümden oluşuyor.
- D) On yıldır pilotluk yapıyorum.

23. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “olasılık” vardır?

- A) Raporumu kaç gün içinde hazırlayacağım?
- B) İşini bitirdikten sonra bize gel.
- C) Hava bulutlandı, yağmur yağabilir.
- D) Yemekten sonra birlikte gezmeye çıkacağız.

24. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir “suçlama” söz konusudur?

- A) Bahçeye benim çok sevdiğim ağaçları dikmişsin.
- B) Bahçedeki bütün ağaçları kurutmuşsun.
- C) Bahçedeki ağaçları gerektiği gibi ilaçlamışsın.
- D) Bahçedeki ağaçlara iyi bakmışsın.

25. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “kesinlik” anlamı vardır?

- A) Belki eğitimime Avrupa’da devam ederim.
- B) Yaklaşık üç saatlik yolumuz kaldı.
- C) Bence Ayşe bu akşam bize gelmeyecek.
- D) Yıldırım Beyazıt Üniversitesi’nde yapılan araştırmaya göre ülkemizde kadınların %53’ü mutludur.

26. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde tanım yapılmıştır?

- A) İstanbul, dünyaca ünlü bir organizasyona ev sahipliği yapacak.
- B) Hayal gücü, insanın yeteneklerini keşfettiği büyük bir dünyadır.
- C) Meyveler ve sebzeler taze olarak tüketilmelidir.
- D) Müşteri elindeki kazağı satın aldı.

NASA astronotları Steve Swanson ve Rick Mastracchio, 1.5 saatlik uzay yürüyüşlerini tamamladı. Astronotlar, arızalanan bilgisayarı yenisiyle değiştirdi. Genellikle 5-6 saat süren yürüyüşler bu kez kısa süresiyle dikkat çekti. Astronot Rick Mastracchio yürüyüş sırasında çektiği özçekim fotoğrafı Twitter hesabından paylaştı. Mastracchio, fotoğrafa şu notu yazdı: “Uzay giysisi iyi bir özçekim yapmayı zorlaştırıyor.”

27. Bu parçada aşağıdakilerden hangisinin cevabı yoktur?

- A) Astronotların yürüyüşü niçin kısa sürdü?
- B) Uzay giysileriyle özçekim yapmak kolay mı?
- C) Astronotların isimleri nedir?
- D) Özçekim yapan astronotun adı nedir?

“Bir gün bir yolcu uçağı kaza yapar ve düşer. Yolculardan sadece bir adam kurtulur. Ancak o da nerede olduğunu bilmemektedir. Okyanusun ortasında bir adada kurtarılmayı beklemektedir. Kurtarılma ümidini kaybettiğinde kendine bir hayat kurmaya karar verir ve kendine çalılardan bir ev yapar. Bir gün yiyecek toplayıp evine döneceği sırada bir bakar ki evi yanmaktadır. Hem adada mahsur kalmıştır hem de evi yanmıştır. Büyük bir keder içinde otururken adaya bir geminin yaklaştığını fark eder. Evi yanarken çıkan dumanları gören bir gemi adamı kurtarmaya gelmiştir.”

28. Bu parçadaki düşünceyi destekleyen ifade aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yalnız insanlar hayatta başarılı olabilirler.
- B) Başta bize acı veren olaylar aslında mutluluğun habercisi olabilirler.
- C) Uçak kazaları kötü sonuçlar doğurur.
- D) Başarılı insanların hepsi aslında yalnız insanlardır.
- E)

(I) Burada güreş yaygın bir spordur. (II) Her yıl temmuzun ikinci haftasının sonunda güreş karşılaşmaları düzenlenir. (III) İlimiz çeşitli spor etkinlikleriyle çevre illeri örnek olmuştur. (IV) Yurdun her köşesinden güreşçiler yarışmalara katılmak için çağrılır. (V) Hafta sonunda komşu illerden pek çok kişi gelerek karşılaşmaları izler.

29. Yukarıdaki parçada hangi cümle paragrafı bozmaktadır?

- A) I.
- B) II.
- C) III.

D) IV.

30. Aşağıdakilerden hangisinde pişmanlık anlamı vardır?

- A) Keşke yanımda sevdiğim insanlar olsa...
- B) Yıllar boyunca iyileşmek için uğraştı ama iyileşemedi.
- C) Keşke öğrencilerime karşı daha anlayışlı olsaydım.
- D) Dürüst olmuyorsak, hiçbir zaman iyi ilişkiler kuramayız.

31. Aşağıdakilerden hangisi bir neden-sonuç cümlesidir?

- A) Çok başarılı olmak için çok çalışmak gerek.
- B) Ailesiyle konuşabilmek için o kadar çok bekledi ki...
- C) Hastalandığım için arkadaşlarımla tatile gidemedim.
- D) Hatırlamak için kendini çok zorluyordu.

32. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “Nasıl?” sorusunun cevabı yoktur?

- A) Çocuklar koşarak karşıya geçtiler.
- B) Sıcaktan yoldaki asfalt erimiş.
- C) Büyüklerinize karşı saygılı davranın.
- D) Sınıfın en arkasındaki sıraya sessizce oturdu.

33. “Güneş girmeyen eve doktor girer” sözünü söyleyen bir kişi bize ne anlatmak istiyordur?

- A. Doktorların bütün evlere rahat girebilmesi gerekiyor.
- B. Güneş olmayan evlerde hastalıklar daha çok olur.
- C. Doktorlar güneşli olmayan evlerde oturmaktadır.

D. Doktorlar tedavi için güneş ışıklarını kullanırlar.

- B) 1 ve 3
C) 2 ve 3
D) 2 ve 4

34. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “Şart/koşul” anlamı bulunmaktadır?

- A. Evdeki eşyaların her biri özenle seçilmiş.
B. Çocuk, derslerindeki başarısı ile bütün ailesini mutlu etti.
C. Dengeli beslenmediğinden hasta olmuştu.
D. Problemin ne olduğunu söylersen sana yardımcı olabilirim.

Her gün spor yapıyor ama

35. Bu cümlelerin sonuna hangisi gelmez?

- A) çok sağlıklı yaşıyor.
B) yine de kilo alıyor.
C) yediklerine dikkat etmiyor.
D) hiç kilo veremiyor.

Karıncalar çalışkanlıkları ile bilinen hayvanlardır. Kendi toplulukları için durmaksızın çalışan muhteşem canlılardır. Ağırlığının 10 katına kadar yük taşıyabilirler. Karıncaların vücutlarında formik asit üreten bezler vardır. Bu asit hem yuvalarında hem de kendilerinde mantar ve bakteri oluşumunu engellerler.

36. Metinde yer alan boşluk için en uygun kelime hangisidir?

- A) sayesinde
B) yüzünden
C) açısından
D) başlıca

(1) Çin, dünyanın en kalabalık ülkesidir. (2) Başkenti Pekin’dir. (3) Çin, aynı zamanda dünyadaki ölümcül trafik kazalarının en çok yaşandığı ülke. (4) Bu kazaların çoğu dikkatsizlikten kaynaklanmaktadır.

37. Yukarıdaki numaralı cümlelerden hangilerinde karşılaştırma anlamı vardır?

- A) 1 ve 2

Nikola Tesla 10 Temmuz 1856 tarihinde doğmuştur. Günümüzde evlerimizde kullanılan elektriğin santrallerden bize iletilmesini sağlayan teknolojinin de mucidi olan Tesla, bilim dünyası tarafından hak ettiği saygıyı ve ilgiyi görememiştir. Mikrodalga fırın, floresan lamba, radyo gibi birçok icat bugün günümüz insanına Tesla’nın hediye ettiği icatlardan sadece bazılarıdır. Modern dünyanın temellerini atan bilim adamı olmasına rağmen Tesla 1943 yılında cebinde beş kuruş parası yokken New York’ta bir otel odasında ölü bulunmuştur.

38- Paragrafta Tesla ile ilgili hangi sorunun cevabı yoktur?

- A) Tesla neden ölmüştür?
B) Tesla’nın icatları nelerdir?
C) Tesla ne zaman doğmuştur?
D) Tesla nerede ölmüştür?

39. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir anlatım bozukluğu vardır?

- A) Gençler özellikle bahar mevsimini severler.
B) Dürüst ve çalışkan insanlar hep başarılı olurlar.
C) İzlediğimiz film olağanüstüydü.
D) Ezgi, son günlerde durmadan aralıksız çalışıyor.

40. Aşağıdakilerden hangisinde “gelmek” sözcüğü farklı bir anlamdadır?

- A) Yaz başında tatil için Antalya’ya geldik.
B) Öğrenciler okula her gün metroyla geliyorlardı.
C) Buraya seninle konuşmak için geldim.
D) Bu cami eski çağlardan günümüze kadar gelmiş.

EK-4. Okuma Motivasyon Ölçeği

Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Motivasyonu Ölçeği						
Sevgili Öğrenciler, Bu ölçekte yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma motivasyonunuzu ölçmeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Sizden istenen her bir ifadeyi okuduktan sonra bu duruma ilişkin algınızı 1-5 arasında belirlenen aralıkta uygun olduğunu düşündüğünüz sayıyı vererek işaretlemenizdir. Öğr. Gör. Semih Alper DÜNDAR						
	Ölçek Maddeleri	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1	Öğretmenim bana iyi okuduğumu söylerse sevinirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Eğer arkadaşlarım iyi okuduğumu söylerse mutlu olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Türkçe okuduğum için “Aferin, çok güzel!” sözlerini duymayı seviyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Türkçede okumayı sevdiğim konular var.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Öğretmen ilginç bir şeyi tartışırsa Türkçe hakkında daha çok şey okurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Benim işimle ilgili Türkçe kitaplar varsa bu kitapları okurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Sınav puanlarımla Türkçe okuma başarımla gösterdiğimi düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Türkçe okuma ödevleri benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Türkçe okuma konusunda yeterli bir öğrenci olmayı önemserim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Okuma metinlerini doğru anlamak hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Türkçe metinleri her zaman öğretmenimin istediği gibi okurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Puanlarımı yükseltmek için Türkçe okumayı seviyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Okuduğum Türkçe metinler hakkında tartışmayı severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Okuma puanlarımı ailemle paylaşmak hoşuma gidiyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Zor Türkçe metinleri severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Türkçe dergiler, gazeteler, klasikler okurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Türkçe edebî metinler okurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Türkçe okurken zor konuları öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Eğer ilginçse zor metinleri okuyabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Hobilerim hakkında bilgi edinmek için Türkçe metinler okurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Benim için “Bu öğrenci iyi okuyor.” cümlesini duymak önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Türkçe okurken sınıfta tek cevap veren kişi olmaktan hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Arkadaşımdan daha iyi okumak için Türkçe çalışıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Türkçe metinleri okurken arkadaşlarımdan önce bitirmeyi seviyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

25	Okuduğum Türkçe metinleri arkadaşlarımdan daha iyi anlamaya çalışıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Türkçe hikâyelerden nefret ediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Türkçeyle ilgili yeni şeyler okumayı sevmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Türkçe ders kitabındaki metinlerden başka hiçbir Türkçe metin okumam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Türkçe kitaplardan kültür öğrenmekten hoşlanmıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-5. Kùltùrlèrarasì Duyarlılık Òlçeđi

KÙLTÙRLERARASI DUYARLILIK ÒLÇEĐİ						
Sevgili Öğrenciler, Bu anket kùltùrlèrarasì iletişim hakkında 23 cümle ile ifade edilen görüşlerden oluşmaktadır. Lütfen cümleleri dikkatli biçimde okuyunuz, samimi bir şekilde <u>sadece bir seçeneği cevaplayınız</u> ve hiçbir maddeyi işaretlemeden <u>geçmeyiniz</u>. Göstermiş olduğunuz ilgiye ve özene teşekkür ederim. Öğr. Gör. Semih Alper DÜNDAR						
	Òlçek Maddeleri	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1	Farklı kùltürlerden insanlarla etkileşim kurmaktan zevk alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Bence diğer kùltürlerin insanları dar görüşlüdür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Farklı kùltürlerden insanlarla etkileşim kurma konusunda kendimden oldukça eminim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Farklı kùltürlerden insanlarla etkileşim kurarken istediğim kadar sosyal olabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Farklı kùltürlerden insanlarla etkileşim kurarken söze nasıl başlayacağımı daima bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Farklı kùltürlerden insanların önünde konuşmak bana çok zor gelir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Farklı kùltürlerden insanlarla vakit geçirmekten <u>hoşlanmıyorum</u> .	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	Farklı kültürlerden insanların değerlerine saygı duyarım.					
9	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken çabuk gerilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken kendime güvenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Kültürleri farklı akranlarım hakkında bir izlenim oluşturmada önce bekleme eğiliminde olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Farklı kültürlerden insanlarla birlikteyken sık sık cesaretim kırılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Farklı kültürlerden insanlara karşı açık görüşlüyümdür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken çok iyi gözlem yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken sıklıkla kendimi işe yaramaz hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Farklı kültürlerden insanların davranış biçimlerine saygı duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken mümkün olduğu kadar çok bilgi edinmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	Farklı kültürlerden insanların fikirlerini kabul etmem.					
19	Bence, benim kültürüm diğer kültürlerden daha iyidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Etkileşimimiz sırasında kültürel olarak farklı akranıma sık sık olumlu tepkiler veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Kültürel olarak farklı insanlarla uğraşmak zorunda kalacağım durumlardan kaçınıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Kültürel olarak farklı akranıma, sözlerimle ve hareketlerimle onu anladığımı sık sık belli ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Kültürel olarak farklı olduğum akranımla aramdaki farklılıklardan zevk alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-6. Guo Ming Chen ve Elif Üstün Kıran'dan Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Kullanımı İçin Alınan İzinler

Permission for Intercultural Sensivity Scale

Bu iletiyi 5.11.2020 Per 13:48 tarihinde iletiniz
İletiyi şu dile çevir: Türkçe | Şu dilden hiçbir zaman çevirme: İngilizce

Guo-Ming Chen <gmchen@uri.edu>
14.02.2019 Per 18:14
Kime: Öğr. Gör. Semih Alper DÜNDAR

Hello, thanks for the request. Yes, you have our permission to use the IS Scale for non-profit research purpose.

Best,

guo-ming

İletiyi şu dile çevir: Türkçe | Şu dilden hiçbir zaman çevirme: İngilizce

Öğr. Gör. Semih Alper DÜNDAR
14.02.2019 Per 01:03
Kime: gmchen@uri.edu

Hello Dear Professor Chen,

I'm a lecturer of Ankara Yıldırım Beyazıt University in Turkey, also I'm a student in Gazi University. I need your permission to use Intercultural Sensivity Scale for non-profit research purpose. I will use it in my PhD thesis.

Sincerely yours

Öğr. Gör. Semih Alper DÜNDAR
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

Lect. Semih Alper DÜNDAR
Ankara Yıldırım Beyazıt University
Language Education Application and Research Center

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Kullanım İzni Hakkında

Bu iletiyi 11.11.2020 Çar 22:55 tarihinde iletiniz
İletiyi şu dile çevir: Türkçe | Şu dilden hiçbir zaman çevirme: İngilizce

Öğr. Gör. Semih Alper DÜNDAR
5.11.2020 Per 13:48
Kime: ustun-elif@hotmail.com

Merhaba Hocam,

Yüksek lisans tez çalışmanızda Guo-Ming Chen hocadan alıp Türkçeye uyarladığınız kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin Türkçe halini -kar amacı gütmeyen- çalışmada kullanmak için izninizi rica ediyorum. Chen hocadan aldığım izin e postasını da iletıyorum.

Saygılarımla...

Öğr. Gör. Semih Alper DÜNDAR
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

Lect. Semih Alper DÜNDAR
Ankara Yıldırım Beyazıt University
Language Education Application and Research Center

Gönderen: Guo-Ming Chen <gmchen@uri.edu>
Gönderildi: 14 Şubat 2019 Perşembe 18:14
Kime: Öğr. Gör. Semih Alper DÜNDAR <sadundar@ybu.edu.tr>
Konu: Re: Permission for Intercultural Sensivity Scale

Hello, thanks for the request. Yes, you have our permission to use the IS Scale for non-profit research purpose.

Best,

guo-ming

On Wed, Feb 13, 2019 at 5:03 PM Öğr. Gör. Semih Alper DÜNDAR <sadundar@ybu.edu.tr> wrote:

Hello Dear Professor Chen,

I'm a lecturer of Ankara Yıldırım Beyazıt University in Turkey, also I'm a student in Gazi University. I need your permission to use Intercultural Sensivity Scale for non-profit research purpose. I will use it in my PhD thesis.

Sincerely yours

Öğr. Gör. Semih Alper DÜNDAR
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

Lect. Semih Alper DÜNDAR
Ankara Yıldırım Beyazıt University
Language Education Application and Research Center

Gönderen: elif üstün <ustun-elif@hotmail.com>
Gönderildi: 12 Kasım 2020 Perşembe 13:33
Kime: Öğr. Gör. Semih Alper DÜNDAR <sadundar@ybu.edu.tr>
Konu: Ölçek kullanım izni

Merhaba,

Serkan Hoca bana ulaşmaya çalıştığınızı ilettiler. Eposta kutularınızı kontrol etmeme rağmen mesajınızı göremedim.

Ölçeği araştırmanızda elbette kullanabilirsiniz. YÖK veri tabanında yayınlanmış olan tezimin "Ekler" bölümünden ölçeğe, "Yöntem" bölümünden ise ölçeğe ilgili istatistiksel verilere ulaşabilirsiniz. Bu arada ölçeğin bana ait olmadığını; yalnızca Türkçe dil eşdeğerlik çalışmamın tarafımdan yapıldığını hatırlatmak isterim.

Başarılar.

Elif Üstün Kıran

Yanıtla | İlet

EK-7. Uzman Görüşü Formu

Sayın Uzman;

Ekte “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım Dayalı Edebî Metin Kullanımı: C1 Seviyesi” adlı doktora tezinin uygulama sürecinde kullanılmak üzere altı farklı türden edebî metinler yer almaktadır. Her edebi tür için 2 (iki) adet metin seçimi için görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Bu metinler ilgili doktora tezinde öğrencilerin farklı metin türlerinde okuduklarını anlama düzeylerini geliştirmek, okuma motivasyonlarına ve kültürlerarası duyarlılıklarına katkıda bulunmak amacıyla kullanılacaktır. Metinler Türk edebiyatından özgün metinler olarak seçilmiştir.

Metinlerin araştırma amacını gerçekleştirmeye yönelik geçerliliğini ölçmek için görüşünüze başvurulmuş ve her metnin uygunluk düzeyini belirleyebilmek için “Uygun / Kısmen Uygun / Uygun Değil” seçeneklerine yer verilmiştir. Lütfen metinlerin ait oldukları türün özelliklerini yansıtıp yansıtmadıklarını dikkate alarak sizin için uygun seçeneğe (x) işareti koyunuz.

Metinlerle ilgili belirtmek istediğiniz hususları metinlerin altına ekleyebilirsiniz. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Semih Alper DÜNDAR

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı

		UYGUN	KISMEN UYGUN	UYGUN DEĞİL
METİN	KAYNAK-YAZAR			
ÖYKÜ				
Eskici	Refik Halit KARAY			
Havuçlu Pilav Meselesi	Tarık BUĞRA			
Karanfiller ve Domates Suyu	Sait Faik ABASIYANIK			
Masal Kuşu	Necati GÜNGÖR			
Şeker Kutusu	Rıfat ILGAZ			
Yusuf ile Zeliha	Tomris UYAR			
ŞİİR				
Mehlika Sultan	Yahya Kemal BEYATLI			
Anne	Arif Nihat ASYA			
Anadolu Sevgisi	Abdürrahim KARAKOÇ			
Sizin Hiç Babanız Öldü Mü?	Cemal SÜREYA			
İstanbul'u Dinliyorum	Orhan VELİ			
GEZİ YAZISI				
Mudanya	Evliya ÇELEBİ-Mudanya Belediyesi			
Otoray Yolculuğu	Reşat Nuri GÜNTEKİN			
Trende	Reşat Nuri GÜNTEKİN			
Bir Ticaret Kervanı	Reşat Nuri GÜNTEKİN			
Üsküp'te Türk Evleri	Yavuz Bülent BAKİLER			
Güzelim Taşkent	Yavuz Bülent BAKİLER			
Tuna'dan Batıya (Budapeşte)	İsmail Habib SEVÜK			
MEKTUP				
Serin Mavi (30 Ağustos 1974)	Behçet NECATİGİL			
Yazar Mektupları (18 Temmuz 1972)	Cemal SÜREYA (Haz. Sema RİFAT)			
Limni ve Malta Mektupları (1 Eylül 1335 tarihli, kızları Seniha ve Hürriyet Hanım için yazdığı mektup)	Ziya GÖKALP			
Limni ve Malta Mektupları (8 Eylül 1335 tarihli, eşi Vecihe Hanım'a yazdığı mektup)	Ziya GÖKALP			
Limni ve Malta Mektupları (8 Eylül 1335 tarihli, kızı Seniha Hanım'a yazdığı mektup)	Ziya GÖKALP			
ANI-SÖYLEŞİ				
Bayram Günleri	Halit Fahri OZANSOY			
Doğunun Altın Gençliği	Halide Nusret ZORLUTUNA			
Hasta Çoban Ziyareti	Cemal GRANDA			
Zaman Kaybolmaz- İlber Ortaylı Kitabı (Alınmış Bölüm)	Nilgün UYSAL			
Bir Dinozorun Anıları (Alınmış Bölüm)	Mina URGAN			
Güneşin Öz Çocukları	Halide Nusret ZORLUTUNA			
KISA OYUN				
Türkmen Düğünü (Alınmış Bölüm)	Ali YÜRÜK			
Karagöz ile Hacivat Konuşuyor	Halit Fahri OZANSOY			
Dikkat Köpek Var	Melih Cevdet ANDAY			
Kaynana Ciğeri (Alınmış Bölüm)	Necati CUMALI			

Kültürlerarası iletişim kavramından önce aktif metotla eşzamanlı olarak 1920-1960 yılları arasında ortaya çıkan kültür yaklaşımı varlığını halen sürdürmektedir. Kültürel yaklaşımın dil öğretiminde temel aldığı husus kültürel öğeleri kullanmaktır. Bu amaçla kullanılan metinlerde kültür kavramı edebiyat, tarih ve coğrafya alanlarında işlenmiş; öğretim süreçlerinde roman, gezi yazısı gibi yazınsal türler tercih edilmiştir. Bu uygulamalarla öğrencilere hedef dilin kültürü aktarılmıştır (Güneş, 2014, s.46). Ancak günümüzde gelişen ve değişen toplumsal ilişkilerle birlikte kültürlerin birbirleriyle etkileşim süreçleri ortaya çıkmıştır. Kültürlerarası iletişim en genel anlamıyla farklı kültürlerin birbirlerini anlama çabasıdır denilebilir. Bu iletişim bir kültürün üyesi tarafından başka bir kültürün üyesine yönelik mesaj üretildiğinde ortaya çıkar. Daha açık olmak gerekirse, kültürlerarası iletişim, kültürel algıları sembol sistemleri iletişim olayını değiştirecek kadar birbirinden farklı kültürler arasındaki etkileşimi içerir (Samovar, Porter ve McDaniel, 2010, s. 12). Kültürlerarası yaklaşım, dilleri ve kültürleri, anlam kazanma eyleminde etkileşimli katılım alanları olarak ele alır ve öğrenenin öğrenme eyleminde dönüşümlü bir katılımını vurgulamaktadır. Dolayısıyla dil öğreniminin, dilin ve kültürün yaşanmış gerçeklerle (öğrenenlerin ve hedef dil topluluğunun) ilişkisini keşfetme süreci olduğu söylenebilir. Kültürlerarası iletişim becerisiyle öğrencinin hedef kültür hakkında sadece bilgi sahibi olması değil, farklı kültürlere karşı hoşgörüyü yaklaşması, kendi kültüründen başka kültürlerin de var olduğu ve kendi kültürünün bunların en iyisi olduğu düşüncesi değil her kültürün kendi içinde değerlendirilmesi gerektiği düşüncesi kazandırılmaya çalışılmaktadır. Farklı kültürden birçok insanın konuştuğu ortak dil olan Türkçe birçok kültürü birbirine bağlayan bir iletişim ağıdır. Kültürlerarası iletişim becerisinin dil öğretiminde kazandırılması için çeşitli araçlara başvurulmaktadır. Bu araçlardan biri de ders kitaplarında yer alan metinlerdir. Kültürlerarası iletişim becerisinin geliştirilmesi bakımından edebî metinlerin yeri önem arz etmektedir. Kültürlerarası duyarlılığı arttıracak öğretim etkinlikleri geliştirilmeli ve bu öğretim etkinliklere kaynaklık edecek materyaller tespit edilmelidir. Dolayısıyla, “edebiyat” sadece bir öğretim kaynağı olarak değil, aynı zamanda öğretim yöntemlerinde de etkili olacaktır (Hoffman, 1996, s. 35). Kültürlerarası yaklaşımda edebî metinler, bir dili ve kültürü barındıran bilgi kaynağı olmanın yanı sıra o dili ve kültürü öğrenen öğrencinin kendini ve başkalarını anlama aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Pulverness (2003, s. 448) kültürlerarası öğrenmeye kaynaklık eden edebî metinlerin kullanımının, öğrencilerde kendi dünyalarından ve gerçekliklerinden uzaklaşmayı teşvik ettiğini vurgulamaktadır. Bu sebeple bilim kurgu ya da göçmenlerin deneyimlerini anlatan,

okurlarına tanıdık gelebilecek edebi türlerin, farklılıkları anlama yollarını yansıtmak için etkili olacağını öne sürmektedir.

Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde farklı kültürel içeriklerin öğretilmesinin önemi ve farklı kültürlerin Türkçe derslerinde okuma becerisiyle ilişkilendirilmesi gerekliliği, kültürlerarası iletişim becerileriyle birlikte okuma becerisinin ve okuma motivasyonunun da geliştirilmesini ortaya çıkarmaktadır.

KAYNAKÇA

Güneş, F. (2014). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Hoffman, D. (1996). Culture and self in multicultural education: Reflections on discourse, text, and practice. *American Educational Research Journal*, 33, 545-569.

Pulverness, A., Tomlinson, B. (2013). Materials for Cultural Awareness. B. Tomlinson (Ed). *Developing Materials for Language Teaching içinde* (s. 443-459). Londra: Bloomsbury.

Samovar, A.L., E.R. Porter & R.E. McDaniel. (2010). *Intercultural Communication: A Reader*. Boston: Wadsworth.

EK-8. Deney ve Kontrol Grubu İçin Hazırlanan Ders Planları

DENEY GRUBU DERS PLANI

1. METİN

“GÜZELİM TAŞKENT”

Metin Türü: Gezi Yazısı

Metnin İlişkili Olduğu Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Maddeleri: 1., 11. ve 17. Maddeler.

Kazanımlar:

1. Görsellerle oluşturulmuş bir metindeki iletileri belirler.
2. Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.
3. Yorum ve değerlendirmeleri ayırt eder.
4. Metnin konusunu ve temel iletisini belirler.
5. Kültürler arası karşılaştırmalar içeren metinlerdeki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder.

Materyaller:

1. Uygulama metni dokümanı
2. Görseller

Yöntem ve Teknik:

1. Sesli Okuma (Örnek okuma)
2. Sessiz Okuma
3. Sessiz Okuma
4. Soru-Cevap / Tartışma

Süre: 40 + 40 dakika

Süreç: Öğretici derse girmeden önce metin işleme süreciyle ilgili materyalleri hazırlar. Başlamadan önce öğrencilerin önceki yaşantıları harekete geçirilip kısa bir tartışma yaptırılır. Metinle ilgili görsel yorumlandıktan sonra örnek okuma yapılır. Sessiz okuma çalışması da yapıldıktan sonra yeni kelimelerle ilgili çalışma yapılır. Bir sonraki adımda

metindeki anlamlandırma çalışmaları uygulanır. Öğrencilerin lkeleri ve kültürleriyle ilişki kurma etkinlikleriyle birlikte ders tamamlanır.

DENEY GRUBU DERS PLANI

2. METİN

“TUNADAN BATIYA BUDAPEŞTE”

Metin Türü: Gezi Yazısı

Metnin İlişkili Olduğu Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Maddeleri: 8., 13., 16. ve 20. Maddeler.

Kazanımlar:

1. Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.
2. Bir metinden istenilen bilgileri seçer.
3. Metnin konusunu ve temel iletisini belirler.
4. Kültürler arası karşılaştırmalar içeren metinlerdeki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder.

Materyaller:

1. Uygulama metni dokümanı
2. Görseller

Yöntem ve Teknik:

1. Sesli Okuma (Örnek okuma)
2. İşaretleyerek Okuma
3. Soru-Cevap / Tartışma

Süre: 40 + 40 dakika

Süreç: Öğretici derse girmeden önce metin işleme süreciyle ilgili materyalleri hazırlar. Dersten önce gerekli bilişsel hazırlıklar yaptırılır. Öğretici derse başlarken öğrencilerden kendilerini bir şehirle ilişkilendirmelerini ister ve buna dönük yazma çalışması yaptırır. Budapeşte şehrinin görselleri yansıtıcı aracılığıyla öğrencilere sunulur. Örnek okuma ve bir öğrencinin okuma sürecinden sonra metni anlamlandırma çalışması olarak var-yok etkinliği yapılır. Öğrenciler ülkelerinde yaşadıkları şehirlerle dünyadaki farklı şehirleri ilişkilendirip benzerlikleri ve farklılıkları yazarak ifade ederler. Ders tamamlanır.

DENEY GRUBU DERS PLANI

3. METİN

“DOĞUNUN ALTIN GENÇLİĞİ”

Metin Türü: Anı

Metnin İlişkili Olduğu Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Maddeleri: 6., 16., 17. ve 18. Maddeler.

Kazanımlar:

1. Öyküleyici/edebî metinlerin tema, konu ve ana duygusunu belirler.
2. Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.
3. Öyküleyici/edebî metinlerde anlatıcıyı ve bakış açısını belirler.
4. Öyküleyici/edebî metinlerde yer alan kişilerin özelliklerini belirler.
5. Kültürler arası karşılaştırmalar içeren metinlerdeki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder.

Materyaller:

1. Uygulama metni dokümanı
2. Görseller, video.

Yöntem ve Teknik:

1. Sesli Okuma (Örnek okuma)
2. Sessiz Okuma
3. Soru-Cevap / Tartışma

Süre: 40 + 40 dakika

Süreç: Öğretici derse girmeden önce metin işleme süreciyle ilgili materyalleri hazırlar. Derse başlamadan önce öğrencilere kısa bir tartışma yaptırılır ve öğrencilerden ilk öğretmenlerinin isimlerini yazmaları istenir. Örnek okuma yapılır. Örnek okumadan sonra sessiz okuma çalışması yapılır. Okuma sonrası yapılan anlamlandırma çalışmalarından sonra öğrencilere sınıflardaki farklı öğrenci tiplerini anlatan kısa bir video izletilir. İzlenen videoyla ilgili sınıftaki farklı kültürlere sahip öğrenciler birbirlerini videodaki öğrenci

tipleriyle ilişkilendirirler. Öğrencilerin kültürlerindeki öğretmen kavramı hakkında yazma çalışması yaptırılıp birbirleriyle paylaşıldıktan sonra ders tamamlanır.

DENEY GRUBU DERS PLANI

4. METİN

“İSTANBUL’U DİNLIYORUM”

Metin Türü: Şiir

Metnin İlişkili Olduğu Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Maddeleri: 5., 14., 16., 17., 18. ve 20. Maddeler.

Kazanımlar:

1. Öyküleyici/ edebî metinlerin tema, konu ve ana duygusunu belirler.
2. Öyküleyici/ edebî metinlerde anlatıcılığı ve bakış açısını belirler.
3. Öyküleyici/ edebî metinlerin yapı unsurlarını ve işlevlerini belirler.
4. Edebî metinlerdeki örtülü anlamları, göndermeleri belirler.
5. Kültürler arası karşılaştırmalar içeren metinlerdeki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder.

Materyaller:

1. Uygulama metni dokümanı
2. Video

Yöntem ve Teknik:

1. Sesli Okuma (Örnek okuma)
2. Söz Korosu
3. Soru-Cevap / Tartışma

Süre: 40 + 40 dakika

Süreç: Öğretici derse girmeden önce metin işleme süreciyle ilgili materyalleri hazırlar. Dersten önce öğrencilere İstanbul’un kısa bir tanıtım videosu izletilir. Bu video hakkında öğrencilerin dikkati çekilerek görüşleri alınır. Şiirin vurgu ve tonlamalarına dikkat edilerek örnek okuma yapılır. Sesli okuma (örnek okuma) aşamasından sonra her kıta için bir gönüllü öğrenci seçilerek şiirin ezgisine uygun söz korusu yapılır. Okuma sonrası anlamlandırma etkinliklerinden sonra Kız Kulesi’ne ait kısa bir video izletilir. Öğrencilerden bu videoda

anlatılan hikâyeyi özetlemeleri istenir. Derste ki son çalışmada öğrencilerin ülkelerinde yaşadıkları şehirlere ait kültürel unsurlar hakkında yazma çalışması yaptırılır, ders tamamlanır.

DENEY GRUBU DERS PLANI

5. METİN

“HAVUÇLU PİLAV MESELESİ”

Metin Türü: Hikâye

Metnin İlişkili Olduğu Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Maddeleri: 7., 9., 16., 17. ve 24. Maddeler.

Kazanımlar:

1. Öyküleyici/ edebî metinlerin yapı unsurlarını ve işlevlerini belirler.
2. Edebî metinlerdeki örtülü anlam, göndermeleri belirler.
3. Öyküleyici/ edebî metinlerde yer alan kişilerin özellikleri belirler.
4. Kültürler arası karşılaştırmalar içeren metinlerdeki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder.

Materyaller:

1. Uygulama metni dokümanı
2. Görseller

Yöntem ve Teknik:

1. Sesli Okuma (Örnek okuma)
2. Tahmin ederek okuma
3. Sessiz Okuma
4. Soru-Cevap / Tartışma

Süre: 40 + 40 dakika

Süreç: Öğretici derse girmeden önce metin işleme süreciyle ilgili materyalleri hazırlar. Hazırlık çalışmasındaki soru aracılığıyla öğrencilerin ilgisi çekilir. Öğretici örnek okuma yapar. Örnek okuma sürecinde tahmin etme ve okuma esnasındaki anlamlandırma çalışmaları yapılır. Sesli okuma (örnek okuma) aşamasından sonra sessiz okuma yapılarak anlamı bilinmeyen kelimeler not alınır. Bir sonraki adımda okuma sonrası anlamlandırma

alışmaları yürütölür. Öğrenciler kendi költürlerindeki yemekleri yazıp birbirleriyle paylaştıktan sonra ders tamamlanır.

DENEY GRUBU DERS PLANI

6. METİN

“HASTA ÇOBAN ZİYARETİ”

Metin Türü: Anı

Metnin İlişkili Olduğu Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Maddeleri: 11., 13., 17. ve 23. Maddeler.

Kazanımlar:

1. Görsellerle oluşturulmuş bir metindeki iletileri belirler.
2. Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.
3. Öyküleyici/ edebî metinde anlatıcıyı ve bakış açısını belirler.
4. Öyküleyici/ edebî metinlerde yer alan kişilerin özelliklerini belirler.
5. Kültürler arası karşılaştırmalar içeren metinlerdeki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder.

Materyaller:

1. Uygulama metni dokümanı
2. Görseller

Yöntem ve Teknik:

1. Sesli Okuma (Örnek okuma)
2. Tahmin ederek okuma
3. Sessiz Okuma
4. Soru-Cevap / Tartışma

Süre: 40 + 40 dakika

Süreç: Öğretici derse girmeden önce metin işleme süreciyle ilgili materyalleri hazırlar. Dersten bir gün önce öğrencilere metinde geçen unsurlarla ilgili kısa bir araştırma yaptırılır. Derse başlarken metinle ilgili görseller yorumlanır. Örnek okuma yapılır. Bu okuma esnasında zaman zaman okuma kesilerek tahmin etme ve anlamlandırma etkinlikleri yapılır. Sesli okuma (örnek okuma) aşamasından sonra anlamı bilinmeyen kelimelerle ilgili çalışma

yapılır. Bir sonraki adımda metindeki anlamlandırma çalışmaları uygulanır. Öğrencilerin ülkeleri ve kültürleriyle ilişki kurma etkinlikleriyle birlikte ders tamamlanır.

DENEY GRUBU DERS PLANI

7. METİN

“ESKİCİ”

Metin Türü: Hikâye

Metnin İlişkili Olduğu Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Maddeleri: 13., 14., 15., 22. ve 24. Maddeler

Kazanımlar:

1. Metnin konusunu ve temel iletisini belirler.
2. Öyküleyici/ edebî metinlerin ana duygusunu belirler.
3. Öyküleyici/ edebî metinlerin yapı unsurlarını ve işlevlerini belirler.
4. Edebî metinlerdeki örtülü anlamları, göndermeleri belirler.
5. Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, festival, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri ve anlamlarını belirler.

Materyaller:

1. Uygulama metni dokümanı
2. Görseller

Yöntem ve Teknik:

1. Sesli Okuma (Örnek okuma)
2. Tahmin ederek okuma
3. Sessiz Okuma
4. Soru-Cevap / Tartışma

Süre: 40 + 40 dakika

Süreç: Öğretici derse girmeden önce metin işleme süreciyle ilgili materyalleri hazırlar. Dersten bir gün önce öğrencileri bilişsel olarak hazırlamak için hazırlık çalışması yaptırılır. Derse başlarken öğretici, memleketinden farklı bir şehirde olduğunu ve gurbetin zor olduğunu söyleyerek dikkat çeker. Bilişsel hazırlık kapsamında bir atasözü hakkında yazma

alışması yapılır. Sonrasında rnek okuma esnasında zaman zaman okuma kesilerek tahmin etme ve anlamlandırma etkinlikleri yapılır. Sesli okuma (rnek okuma) aşamasından sonra sessiz okuma yapılarak anlamı bilinmeyen kelimeler not alınır. Bir sonraki adımda okuma sonrası etkinlikler yapılır. Öğrencilerin metinde geçen kültür unsurlarıyla ilgili görüşleri yazılı olarak paylaşılır ve ders tamamlanır.

DENEY GRUBU DERS PLANI

8. METİN

“ANNE”

Metin Türü: Şiir

Metnin İlişkili Olduğu Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Maddeleri: 5., 16. ve 23. Maddeler.

Kazanımlar:

1. Öyküleyici/ edebî metinlerin tema, konu ve ana duygusunu belirler.
2. Öyküleyici/ edebî metinlerde anlatıcıyı ve bakış açısını belirler.
3. Bir metinden istenilen bilgiyi seçer.
4. Edebî metinlerdeki örtülü anlamları, göndermeleri belirler.
5. Kültürler arası karşılaştırmalar içeren metinlerdeki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder.

Materyaller:

1. Uygulama metni dokümanı
2. Video

Yöntem ve Teknik:

1. Sesli Okuma (Örnek okuma)
2. Söz Korosu
3. İşaretleyerek Okuma
4. Soru-Cevap / Tartışma

Süre: 40 + 40 dakika

Süreç: Öğretici derse girmeden önce metin işleme süreciyle ilgili materyalleri hazırlar. Dersten önce gerekli bilişsel hazırlıklar yaptırılır. Öğretici derse başlarken sınıfta annesiyle kısa bir telefon görüşmesi yaparak dikkat çeker. Bu görüşmede öğrencilerle annesi arasında telefonda kısa bir selamlaşma yapılır. Şiirin vurgu ve tonlamalarına dikkat edilerek örnek okuma yapılır. Sesli okuma (örnek okuma) aşamasından sonra her kıta için bir gönüllü

öğrenci seçilerek şiirin ezgisine uygun söz korusu yapılır. Okuduğunu anlamlandırma etkinlikleri yapılır. Öğrencilerin annelik ve anneler günü ile kavramlar hakkında kendi kültürlerindeki hususlar paylaşılır ve ders sonlandırılır.

DENEY GRUBU DERS PLANI

9. METİN

“TÜRKMEN DÜĞÜNÜ”

Metin Türü: Kısa Oyun

Metnin İlişkili Olduğu Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Maddeleri: 9., 11., 13., 19., 22. ve 23. Maddeler.

Kazanımlar:

1. Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.
2. Öyküleyici/ edebî metinlerin yapı unsurlarını ve işlevlerini belirler.
3. Bir metinden istenilen bilgileri seçer.
4. Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, festival, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri ve anlamlarını belirler.

Materyaller:

1. Uygulama metni dokümanı
2. Görseller, video.

Yöntem ve Teknik:

1. Sesli Okuma (Örnek okuma)
2. Okuma Tiyatrosu

Süre: 40 + 40 dakika

Süreç: Öğretici derse girmeden önce metin işleme süreciyle ilgili materyalleri hazırlar. Dersten önce gerekli bilişsel hazırlıklar yaptırılır. Öğretici derse başlarken bir Türk düğünüyle ilgili video izletir. Vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek örnek okuma yapılır. Sesli okuma (örnek okuma) aşamasından sonra öğrenciler tahtaya çıkarılarak okuma tiyatrosu yaptırılır. Bu okuma farklı bir öğrenci grubuyla tekrarlanır. Kelime öğretimi ve okuduğunu anlamlandırma çalışmaları tamamlanır. Öğrencilerin kültürlerindeki hususlarla ilgili yazma çalışması birbirleriyle paylaşıldıktan sonra ders sonlandırılır.

DENEY GRUBU DERS PLANI

10. METİN

“18 TEMMUZ 1972 TARİHLİ MEKTUP”

Metin Türü: Mektup

Metnin İlişkili Olduğu Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Maddeleri: 3., 4. ve 10 Maddeler.

Kazanımlar:

1. Gerekçelendirilmiş görüş ve önerileri belirler.
2. Bir metinden istenilen bilgileri seçer.
3. Edebî metinlerdeki örtülü anlamları, göndermeleri belirler.
4. Okuduklarından hareketle çıkarımlar yapar.
5. Kültürler arası karşılaştırmalar içeren metinlerdeki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder.

Materyaller:

1. Uygulama metni dokümanı

Yöntem ve Teknik:

1. Sesli Okuma (Örnek okuma ve öğrenci okuması)
2. Soru-Cevap / Tartışma

Süre: 40 + 40 dakika

Süreç: Öğretici derse girmeden önce metin işleme süreciyle ilgili materyalleri hazırlar. Başlamadan önce öğrencilerin metin yazarıyla ilgili ön bilgileri, metnin konusu hakkında düşünceleri, önceki yaşantıları harekete geçirilip kısa bir yazma yaptırılır. Öğretici, örnek okuma yapar. Örnek okumadan sonra vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek öğrenciye okuma yaptırılır, bu okuma esnasında ara anlamlandırma etkinliği yaptırılır. Bir sonraki adımda metin sonrası anlamlandırma çalışmaları uygulanır. Öğrencilerin kendi ülkeleri ve kültürleriyle ilişki kurma etkinlikleriyle birlikte ders tamamlanır.

DENEY GRUBU DERS PLANI

11. METİN

“BİR KARAGÖZ’LE BİR HACİVAT KONUŞUYOR”

Metin Türü: Kısa Oyun

Metnin İlişkili Olduğu Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Maddeleri: 8., 9. ve 24. Maddeler.

Kazanımlar:

1. Öyküleyici/ edebî metinlerde yer alan kişilerin özelliklerini belirler.
2. Öyküleyici/ edebî metinlerin yapı unsurlarını ve işlevlerini belirler.
3. Bir metinden istenilen bilgileri seçer.
4. Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, festival, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri ve anlamlarını belirler.

Materyaller:

1. Uygulama metni dokümanı
2. Görseller, video

Yöntem ve Teknik:

1. Sesli Okuma (Örnek okuma)
2. Okuma Tiyatrosu
3. İşaretleyerek Okuma
4. Görsel Okuma

Süre: 40 + 40 dakika

Süreç: Öğretici derse girmeden önce metin işleme süreciyle ilgili materyalleri hazırlar. Dersten önce gerekli bilişsel hazırlıklar yaptırılır. Öğretici derse başlarken metinle ilgili kültürel bilgi verici bir video izletir. Oyun metninin vurgu ve tonlamalarına dikkat edilerek örnek okuma yapılır. Sesli okuma (örnek okuma) aşamasından sonra iki öğrenci tahtaya çıkarılarak okuma tiyatrosu yaptırılır. Bu okuma farklı birkaç öğrenciyle daha yürütülür.

Metni anlamlandırma çalışmaları tamamlanır. Öğrencilerin kültürlerindeki hususlarla ilgili yazma çalışması birbirleriyle paylaşıldıktan sonra ders sonlandırılır.

DENEY GRUBU DERS PLANI

12. METİN

“8 EYLÜL 1919 TARİHLİ MEKTUP”

Metin Türü: Mektup

Metnin İlişkili Olduğu Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Maddeleri: 1., 3., 4. ve 8. Maddeler.

Kazanımlar:

1. Söz varlığı unsurları bağlamdan hareketle anlamlandırır.
2. Bir metinden istenilen bilgileri seçer.
3. Edebî metinlerin gönderimde bulunduğu toplumsal ve tarihi unsurları belirler.
4. Kültürler arası karşılaştırmalar içeren metinlerdeki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder.

Materyaller:

1. Uygulama metni dokümanı

Yöntem ve Teknik:

1. Sesli Okuma (Örnek okuma ve öğrenci okuması)
2. Soru-Cevap

Süre: 40 + 40 dakika

Süreç: Öğretici derse girmeden önce metin işleme süreciyle ilgili materyalleri hazırlar. Başlamadan önce öğrencilere aileleriyle ilişkileri hakkında kısa bir yazma yaptırılır. Öğretici, örnek okuma yapar. Örnek okumadan sonra vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek öğrenciye okuma yaptırılır, bu okuma esnasında ara anlamlandırma etkinliği yaptırılır. Bir sonraki adımda kelime öğretimi ve metin sonrası anlamlandırma çalışmaları uygulanır. Öğrencilerin aile ilişkileri ve kültürleriyle ilgili yazma etkinliğiyle ders tamamlanır.

KONTROL GRUBU DERS PLANI

1.METİN

“İKİ OTOBÜS MERAKLISININ SERÜVENİ”

(DERS KİTABI 2. ÜNİTE C BÖLÜMÜ)

Metin Türü: Gezi Yazısı

Kazanımlar:

1. Görsellerle oluşturulmuş bir metindeki iletileri belirler.
2. Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.
3. Bir metinden istenilen bilgileri seçer.

Materyaller:

1. Uygulama metni dokümanı
2. Görseller

Yöntem ve Teknik:

1. Sesli Okuma (Örnek okuma)
2. Sessiz Okuma

Süre: 40 + 40 dakika

Süreç: Öğretici derse girmeden önce metin işleme süreciyle ilgili materyalleri hazırlar. Başlamadan önce öğrencilerin önceki yaşantıları harekete geçirilip kısa bir tartışma yaptırılır. Metinle ilgili görsel yorumlandıktan sonra örnek okuma yapılır. Sessiz okuma çalışması da yapıldıktan sonra yeni kelimelerle ilgili çalışma yapılır. Bir sonraki adımda çoktan seçmeli sorularla anlamlandırma çalışmaları uygulanır. Ders tamamlanır.

KONTROL GRUBU DERS PLANI

2. METİN

“ANTAKYA”

(DERS KİTABI 2. ÜNİTE C BÖLÜMÜ)

Metin Türü: Gezi Yazısı

Kazanımlar:

1. Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.
2. Bir metinden istenilen bilgileri seçer.
3. Metnin konusunu ve temel iletisini belirler.

Materyaller:

1. Uygulama metni dokümanı
2. Görseller

Yöntem ve Teknik:

1. Sesli Okuma (Örnek okuma)
2. Soru-Cevap / Tartışma

Süre: 40 + 40 dakika

Süreç: Öğretici derse girmeden önce metin işleme süreciyle ilgili materyalleri hazırlar. Dersten önce gerekli bilişsel hazırlıklar yaptırılır. Öğretici derse başlarken Antakya şehrinin görsellerini yansıtıcı aracılığıyla öğrencilere sunar. Örnek okuma ve bir öğrencinin okuma sürecinden sonra metni anlamlandırma çalışması soru-cevap etkinliği yapılır. Ders tamamlanır.

KONTROL GRUBU DERS PLANI

3. METİN

“TARİHTEN HAZIR CEVAPLAR”

(DERS KİTABI 3. ÜNİTE A BÖLÜMÜ)

Metin Türü: Anı

Kazanımlar:

1. Öyküleyici/ edebî metinlerin tema, konu ve ana duygusunu belirler.
2. Metnin konusunu ve temel iletisini belirler.
3. Öyküleyici/edebî metinlerdeki yapı unsurlarını ve işlevlerini belirler.

Materyaller:

1. Uygulama metni dökümanı
2. Görseller

Yöntem ve Teknik:

1. Sesli Okuma (Örnek okuma)
2. Sessiz Okuma
3. Soru-Cevap / Tartışma

Süre: 40 + 40 dakika

Süreç: Öğretici derse girmeden önce metin işleme süreciyle ilgili materyalleri gözden geçirir. Derse başlamadan önce öğrencilere atasözleriyle ilgili kısa bir tartışma yaptırılır. Atasözleri hakkında öğrencilere kısa bilgi verilir. Örnek okuma yapılır. Örnek okumadan sonra sessiz okuma çalışması yapılır. Okunan metinlere uygun başlıklar belirlenir. Başlıkları belirlenen metinlere uygun atasözleri eşleştirilir. Anlamı bilinmeyen kelimelerin not alınmasından sonra ders tamamlanır.

KONTROL GRUBU DERS PLANI

4. METİN

“MİHRİBAN-UNUTURSUN”

(ÇALIŞMA KİTABI 3. ÜNİTE 3. BÖLÜM)

Metin Türü: Şiir

Kazanımlar:

1. Öyküleyici/ edebî metinlerin tema, konu ve ana duygusunu belirler.
2. Öyküleyici/ edebî metinlerde anlatıcıyı ve bakış açısını belirler.
3. Öyküleyici/ edebî metinlerin yapı unsurlarını ve işlevlerini belirler.
4. Edebî metinlerdeki örtülü anlamları, göndermeleri belirler.

Materyaller:

1. Uygulama metni dokümanı
2. Video

Yöntem ve Teknik:

1. Sesli Okuma (Örnek okuma)
2. Söz Korosu
3. Soru-Cevap / Tartışma

Süre: 40 + 40 dakika

Süreç: Öğretici derse girmeden önce metin işleme süreciyle ilgili materyalleri gözden geçirir. Dersten önce ilgili şiirlerin bestelenmiş hallerinin videoları izletilir. Şiirin vurgu ve tonlamalarına dikkat edilerek örnek okuma yapılır. Sesli okuma (örnek okuma) aşamasından sonra her kıta için bir gönüllü öğrenci seçilerek şiirin ezgisine uygun söz korosu yapılır. Okuma sonrası anlamlandırma için metin altı soruları cevaplandırılır, ders tamamlanır.

KONTROL GRUBU DERS PLANI

5. METİN

“ÜÇ ÖĞÜT”

(ÇALIŞMA KİTABI 3. ÜNİTE 5. BÖLÜM)

Metin Türü: Hikâye

Kazanımlar:

1. Öyküleyici/ edebî metinlerin yapı unsurlarını ve işlevlerini belirler.
2. Edebî metinlerdeki örtülü anlam, göndermeleri belirler.
3. Bağlamdan hareketle mecazlı ifadeleri ve kalıpları anlamlandırır.

Materyaller:

1. Uygulama metni dokümanı
2. Görseller

Yöntem ve Teknik:

1. Sesli Okuma (Örnek okuma)
2. Sessiz Okuma
4. Soru-Cevap

Süre: 40 + 40 dakika

Süreç: Öğretici derse girmeden önce metin işleme süreciyle ilgili materyalleri gözden geçirir. Öğrencilerin Mevlana hakkındaki ön bilgileri alınır. Öğretici örnek okuma yapar. Sesli okuma (örnek okuma) aşamasından sonra sessiz okuma yapılarak anlamı bilinmeyen kelimeler not alınır. Anlamlandırma çalışmaları kapsamında deyimler anlamlarıyla eşleştirilip metinle ilgili doğru yanlış etkinliği yapılır. Ders tamamlanır.

KONTROL GRUBU DERS PLANI

6. METİN

“LAMBADA TİTREYEN ALEV ÜŞÜYOR”

(DERS KİTABI 3. ÜNİTE B BÖLÜMÜ)

Metin Türü: Anı/Röportaj

Kazanımlar:

1. Metnin konusunu belirler.
2. Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.
3. Edebî metinlerdeki mecazlı ifadeleri ve kalıpları anlamlandırır.

Materyaller:

1. Uygulama metni dokümanı
2. Görseller

Yöntem ve Teknik:

1. Sesli Okuma (Örnek okuma)
2. Sessiz Okuma
3. Soru-Cevap / Tartışma

Süre: 40 + 40 dakika

Süreç: Öğretici derse girmeden önce metin işleme süreciyle ilgili materyalleri gözden geçirir. Dersten bir gün önce öğrencilerin önceki derslerde yer alan Mihriban ve Unutursun şiirlerine ait ön bilgileri kontrol edilir. Örnek okuma yapılır. Sesli okuma (örnek okuma) aşamasından sonra anlamı bilinmeyen kelimelerle ilgili çalışma yapılır. Bir sonraki adımda metindeki örtük anlamlara ait etkinlik yapılır. Ders tamamlanır.

KONTROL GRUBU DERS PLANI

7. METİN

“TATLI DİL”

(DERS KİTABI 3. ÜNİTE C BÖLÜMÜ)

Metin Türü: Deneme

(Bu metin deney grubunda uygulanan metinle tür olarak farklıdır. Ancak içerik ve teması açısından deney grubundaki metinle benzerlik içermektedir.)

Kazanımlar:

1. Metnin konusunu ve temel iletisini belirler.
2. Bir metinden istenilen bilgileri seçer.
3. Okuduklarından hareketle çıkarımlar yapar.

Materyaller:

1. Uygulama metni dokümanı
2. Görseller

Yöntem ve Teknik:

1. Sesli Okuma (Örnek okuma)
2. Sessiz Okuma
3. Soru-Cevap / Tartışma

Süre: 40 + 40 dakika

Süreç: Öğretici derse girmeden önce metin işleme süreciyle ilgili materyalleri gözden geçirir. Derse başlarken öğretici, “tatlı dil” ifadesi üzerine bir tartışma yaptırarak öğrencileri metne bilişsel olarak hazırlar. Örnek okuma yapılır. Sesli okuma (örnek okuma) aşamasından sonra sessiz okuma yapılarak metnin soru-cevap etkinlikleriyle okuduğunu anlamlandırma çalışmaları yapılır. Ders tamamlanır.

KONTROL GRUBU DERS PLANI

8. METİN

“SEVİ ŞİİRİ”

(DERS KİTABI 3. ÜNİTE C BÖLÜMÜ)

Metin Türü: Şiir

Kazanımlar:

1. Öyküleyici/ edebî metinlerin tema, konu ve ana duygusunu belirler.
2. Öyküleyici/ edebî metinlerde anlatıcılığı ve bakış açısını belirler.
3. Bir metinden istenilen bilgiyi seçer.
4. Edebî metinlerdeki örtülü anlamları, göndermeleri belirler.

Materyaller:

1. Uygulama metni dokümanı

Yöntem ve Teknik:

1. Sesli Okuma (Örnek okuma)
2. Söz Korosu
3. İşaretleyerek Okuma
4. Soru-Cevap / Tartışma

Süre: 40 + 40 dakika

Süreç: Öğretici derse girmeden önce metin işleme süreciyle ilgili materyalleri gözden geçirir. Şiirin vurgu ve tonlamalarına dikkat edilerek örnek okuma yapılır. Sesli okuma (örnek okuma) aşamasından sonra her kıta için bir gönüllü öğrenci seçilerek şiirin ezgisine uygun söz korusu yapılır. Okuduğunu anlamlandırma etkinlikleri yapılır. Ders sonlandırılır.

KONTROL GRUBU DERS PLANI

9. METİN

“TÜRK-BOŞNAK KÜLTÜRÜNÜN ORTAK UNSURLARI”

(DERS KİTABI 6. ÜNİTE C BÖLÜMÜ)

Metin Türü: Makale

(Bu metin deney grubunda uygulanan metinle tür olarak farklıdır. Ancak içerik ve teması açısından deney grubundaki metinle benzerlik içermektedir.)

Kazanımlar:

1. Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.
2. Metnin konusunu ve temel iletisini belirler.
3. Bir metinden istenilen bilgileri seçer.

Materyaller:

1. Uygulama metni dokümanı
2. Görseller

Yöntem ve Teknik:

1. Sesli Okuma (Örnek okuma)
2. Sessiz Okuma

Süre: 40 + 40 dakika

Süreç: Öğretici derse girmeden önce metin işleme süreciyle ilgili materyalleri gözden geçirir.. Vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek örnek okuma yapılır. Sesli okuma (örnek okuma) aşamasından sonra sessiz okuma yaptırılır. Yeni kelimeler ve okuduğunu anlamlandırma çalışmaları tamamlanır, ders sonlandırılır.

KONTROL GRUBU DERS PLANI

10. METİN

“MİRAS”

(ÇALIŞMA KİTABI 7. ÜNİTE 5. BÖLÜM)

Metin Türü: Hikâye

(Bu metin deney grubunda uygulanan metinle tür olarak farklıdır. Ancak içerik ve teması açısından deney grubundaki metinle benzerlik içermektedir.)

Kazanımlar:

1. Metindeki olay kurgusunu ana hatlarıyla anlar.
2. Bir metinden istenilen bilgileri seçer.
3. Bağlamdan hareketle mecazlı ifadeleri ve kalıp ifadeleri belirler.

Materyaller:

1. Uygulama metni dokümanı

Yöntem ve Teknik:

1. Sesli Okuma (Örnek okuma ve öğrenci okuması)
2. Soru-Cevap / Tartışma

Süre: 40 + 40 dakika

Süreç: Öğretici derse girmeden önce metin işleme süreciyle ilgili materyalleri gözden geçirir. Başlamadan önce öğrencilerin materyalde bulunan görselden yola çıkarak öğrencileri bilişsel olarak metne hazırlar. Öğretici, örnek okuma yapar. Örnek okumadan sonra vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek öğrenciye okuma yaptırılır. Bir sonraki adımda metin sonrası anlamlandırma çalışmaları uygulanır. Öğrencilerin öğrendikleri deyimlerle yeni cümleler kurmaları etkinlikleriyle birlikte ders tamamlanır.

KONTROL GRUBU DERS PLANI

11. METİN

“HOCA’NIN HESABI”

(DERS KİTABI 7. ÜNİTE A BÖLÜMÜ)

Metin Türü: Fıkra

(Bu metin deney grubunda uygulanan metinle tür olarak farklıdır. Ancak geleneksel Türk mizahına ait metin türü olması açısından deney grubundaki metinle benzerlik içermektedir.)

Kazanımlar:

1. Öyküleyici/ edebî metinlerde yer alan kişilerin özelliklerini belirler.
2. Öyküleyici/ edebî metinlerin yapı unsurlarını ve işlevlerini belirler.
3. Bir metinden istenilen bilgileri seçer.

Materyaller:

1. Uygulama metni dokümanı
2. Görseller, video

Yöntem ve Teknik:

1. Sesli Okuma (Örnek okuma)
2. Sessiz Okuma

Süre: 40 + 40 dakika

Süreç: Öğretici derse girmeden önce metin işleme süreciyle ilgili materyalleri gözden geçirir. Dersten önce gerekli bilişsel hazırlıklar yaptırılır. Öğretici derse başlarken Nasreddin Hoca ile ilgili bir video izletir. Vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek örnek okuma yapılır. Sesli okuma (örnek okuma) aşamasından sessiz okuma çalışması yaptırılır. Metinle ilgili sorular aracılığıyla anlamlandırma çalışmaları tamamlanır ve ders sonlandırılır.

KONTROL GRUBU DERS PLANI

12. METİN

“BABAMI İSTİYORUM”

(ÇALIŞMA KİTABI 8. ÜNİTE 1. BÖLÜM)

Metin Türü: Hikâye

(Bu metin deney grubunda uygulanan metinle tür olarak farklıdır. Ancak içerik ve teması açısından deney grubundaki metinle benzerlik içermektedir.)

Kazanımlar:

1. Söz varlığı unsurları bağlamdan hareketle anlamlandırır.
2. Bir metinden istenilen bilgileri seçer.

Materyaller:

1. Uygulama metni dokümanı
2. Görseller

Yöntem ve Teknik:

1. Sesli Okuma (Örnek okuma ve öğrenci okuması)
2. Soru-Cevap

Süre: 40 + 40 dakika

Süreç: Öğretici derse girmeden önce metin işleme süreciyle ilgili materyalleri gözden geçirir. Başlamadan önce öğrencilere babalarıyla olan iletişimleri sorulur. Öğretici, örnek okuma yapar. Örnek okumadan sonra vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek öğrenciye sesli okuma yaptırılır. Bir sonraki adımda kelime öğretimi ve metin sonrası anlamlandırma çalışmaları uygulanır. Ders tamamlanır.

EK 9. Kùltürlerarası Yaklaşımaya Uygun Edebî Metin İşleme Etkinlikleri

Hazırlık Çalışması

- Toplumların geleceğinde öğretmenlerin nasıl bir etkisi vardır, nedenleriyle konuşalım.
- Hayatımızdaki ilk öğretmenin izini yazınız.



“DOĞU” NUN ALTIN GENÇLİĞİ

O zaman pek genç değildim, yaşım otuz beşe yaklaşıyordu. Böyle olduğu hâlde öğrencilerim arasında -özellikle son sınıfta- yaşı, yaşıma yaklaşanlar az değildi. On sekiz yaşındaki gerçek öğrenciler yanında, tepe saçları dökülmüş orta yaşlı babalar; arka cebi tabancalı ve kemeri gümüş hançerli delikanlılar da vardı. Ve şehre ayak bastığım gün kara sakallı -sonradan anladığıma göre biraz da kara kaşlı- bir “sözde meslektaş” bana bu çocuklardan dehşet verici bir dille söz etmişti; onları kötülemiş ve karalamıştı. O kadar ki, sınıfa girerken ürpermişim!

Fakat yanıldığımı, daha o dakikada anladım:

O kerli ferli, yaşlı başlı baylar da dahil olduğu halde bütün sınıf; beni sevmeye, bana itaat etmeye hazırlanmış bir durumda ve mutlak bir sessizlik içindeydi. Hepsi “öğrenci” idiler, hepsi de “çocuk”tular. Ben de “öğretmen” dim. Ve “ana” idim.

Önce başkalarına yaptığım gibi bunlara da gülümsedim:

-İyi günler, çocuklar!

Sonra biraz konuştuk...

Onları sevmiştim ve beni sevdiklerine emindim.

Sonra haftalar, aylar, yıllar geçti...

Allah onlardan razı olsun, herhangi birinden ufak bir saygısızlık gördüğümü hatırlamıyorum.

Ne mert, ne soyhu çocuklardı!

Birbirlerini, hatta daha başkalarını da dövdükleri, yaraladıkları söylenen bu delikanlıların; hemen ateş almaya hazır, hararetle tanışmalarına tanık oldum ve ortalarına atıldım.

Onlara acı sözler söylediğim de olmuştur. Fakat her defasında haklıydım ve onlar bunu derhal anlayacak kadar zekiydiler.

Zaten beni doğu gençliğine hayran eden sebeplerden biri de bu üstün zekâları ve itaatleridir.

O ası görünüşleri arkasında, Yarabbi, ne tatlı bir itaatleri vardır:

Bazen aslan kadar cesur ve mağrur, bazen kaplan kadar vahşi ve zalim görünen bu çocuklar, yerine göre, bir kuzu gibi sakin, itaatli olurlar.

Onlarla konuşmayı bilmek; onların kalplerini, güvenlerini kazanmış olmak gerektir. Haksızlık etmediğinize, kendilerine karşı iyilik ve şefkatle dolu olduğunuza inanmışlarsa mesele yoktur; sizin uğrunuza göz kırpmadan can verebilirler.

Bana inanıyorlardı. Birbirimize karşılıklı inanıyor ve güveniyorduk. Başlarını eğeler, boyunlarını bükerler, sağ ellerini göğüslerine basarak bana:

-Anamızsın! derlerdi.

-Anamızsın!

Başka hangi iltifat, hangi yüksek vaat beni bu kadar mutlu edebilirdi?.

O zaman ben, bu mutlu, sarhoş ve mağrur, kalbimin kapılarını ardına kadar onlara açardım ve içimden onlara ait en iyi dilekler coşup taşardı!

Derste, bir taraftan onları dinler, bir taraftan da beni pek eğlendiren ve öteden beri başlıca zevklerimden biri olan hayal oyununa dalarım.

Karşımdaki yavruları, on yıl, yirmi yıl, otuz yıl sonraki hâlleriyle gözümün önüne getiririm:

Büyük komutanlar, ünlü sanatçılar, profesörler, mühendisler karşımda görünürler!

Meselâ, bütün ömrümde tanımış olduğum öğrencilerin en zekisi, en çalışkanı olan şu -nenelerimizin deyişiyle- "paşa kılıklı" Kurtcebe'de geleceğin en büyük komutanını selamlamamak mümkün olur muydu?..

Daha şimdiden bir vali davranışlarıyla oturduğu yeri dolduran Kasım da, şüphesiz, geleceğin sayın valilerinden biriydi!

Ufak tefek, sakin ve tatlı bir kız olan Gülizar'ın; kendim gibi, şefkatli, mesleğine âşık bir öğretmen olacağım düşünürdüm. -Oysa o bir dış doktoru oldu!-

Manalı yüzünde birer çiçek gibi açılan kocaman, dalgın gözleriyle, daima ince ellerini süzen Tanrıverdi de geleceğin en büyük sanatçılarından biri yaşıyordu. Bir ressam, bir müzisyen... Ve güzel yazılarını okurken daha kesin kararımı verirdim:

-Bir şair!..

“Bir rastlantı sonu bu çocuk; mesela bir ziraatçi olsa muhakkak ki toprak, önünde kocaman bir yaprak kağıt hâlinde açılacak ve kazma elinde, kalem gibi olacaktır. Toprağa vurduğu her kazma ile o, güzel bir mısra çizecektir!” diye düşünürdüm...

Derinden bakan zeki, kara gözleriyle İhsan; bir profesör doktor kılığında karşımda dikilirdi. Abdürrezzak'ı muhteşem cübbesi içinde, uslu, haksızlık etmeyen bir yargıç olmuş görürdüm. Osman işini bilir, namuslu bir tüccar olacaktı...

Ve daha başkaları... -Hangi birini saymalı?- Yazarlar, ressamalar, mühendisler, ziraatçiler, memurlar, filozoflar, profesörler...

... Sonra bir ufak yanlış düzeltmek için rüyamı yarıda bırakır, etrafımı saran "büyük adamlardan" ayrılarak “öğrencilerimin” arasına dönerdim:

-Hayır, Namık Kemal (ünlü bir şair, yazar) 1882’de değil, 1888’de öldü... Ama, bu pek önemli değil, önemli olan onun kişiliğidir. Şimdi söyleyiniz bakalım, Namık Kemal...

Böylece devam ederdim.

Şimdi o günleri uzak bir rüya gibi hatırlıyorum...

Selam sana, Kars’ın altın gençliği!...

Halide Nusret ZORLUTUNA

YENİ KELİMELER ÖĞRENİYORUM!

Metinde geçen altı çizili sözcüklerin anlamlarını bularak aşağıya yazınız.

HAYDİ YORUMLAYALIM!

1. Aşağıda verilen cümlelerin yanına verilen bilgilere göre doğru (D) ya da yanlış (Y) yazınız.

- () Yazar yaklaşık yirmi beş yaşındadır.
- () Yazarın sınıfındaki öğrencilerin yaşları küçüktür.
- () Öğrencilerin saygısı yazarı şaşırtmıştır.
- () Öğrenciler yazarı ablaları gibi görmektedir.
- () Yazar, İstanbul'da öğretmenlik yapmıştır.
- () Yazarın öğrencisi Kasım valiye benzemektedir.
- () Yazarın öğrencisi Gülizar bir sanatçı gibidir.
- () Yazar bir öğrencisini doktor olarak hayal etmektedir.
- () Yazar öğrencilerine bazen kızmaktadır.
- ()
- () Yazar öğrencilerle tanışmadan önce onlar hakkında çok güzel şeyler duymuştur.

2. Metnin konusu nedir?

- A) Öğrencilerin meslekleri
- B) Bir öğretmenin öğrencileriyle yaşadıkları
- C) Doğuda bir okul
- D) Öğretmenliğin zorlukları

İzlediğiniz videodaki öğrenciler, sınıfınızdaki hangi arkadaşlarınıza benziyor? Haydi konuşalım.

Kültürden Kültüre

Ülkenizde öğretmenler için özel bir gün var mı? Bu günlerde neler yapıyorsunuz? Sizin ülkenizde öğretmenlerin öğrencilerin gözünde yeri ile ilgili düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız. (100 kelime)

Hazırlık Çalışması

a. Atatürk'ün çocuklarla ilgili söylediği sözleri araştırınız.

b. Toplumların geleceğinde çocukların nasıl bir etkisi vardır, nedenleriyle konuşalım.

c. Aşağıdaki görseller sizde hangi duyguları oluşturdu? Bu görsellerde neler görüyorsunuz? Kısaca ifade ediniz. (30 kelime)



HASTA ÇOBAN ZİYARETİ

Okuma kitaplarına geçen Sığırtmaç Mustafa ile Atatürk karşılaşması çok enteresandır:

1930 yılında Atatürk, bir gün atla Yalova dağlarında gezintiye çıkar. Yolum üzerinde bir sığırtmaca rastlar:

-Bu yol çıkar mı? Diye sorar.

-Çoban eliyle yolu gösterir. Atatürk, yoluna gidecek yerde atını durdurur. Çobanla aralarında şu konuşma geçer:

-Adın ne senin?

-Mustafa...

-Bu koyunlar kimin?

-Ağam...

-Peki sen kaç paraya çalışıyorsun?

-Üç liraya.

-Sana daha fazla para versem, benim çiftliğime gelir misin?

-Ağa razı olursa gelirim. Ağanın rızasını alın da ondan sonra.

-Senin anan, baban yok mu?

-Yalnız anam var.

-Bakalım razı olur mu?

-Onun da rızasını alırsanız razı olur. O zaman ben de çalışır, ona bakarım.

Atatürk bu sırada cebinden bir sigara çıkarıp çocuğa uzatır. Çoban on bir – on iki yaşındadır.

Sigarayı almaz. Bunun üzerine Atatürk cebinden 10 lira çıkarıp vermek ister. Çoban bunu da almaz.

Bu güzel hali gören Atatürk, parayı alması için ısrar eder. Çoban:

-Alırım ama, bir şartla, der.

Sığırtmaç Mustafa'nın şartı ne olabilir?

-Sen de benim vereceğim cevizleri alırsan paranı alırım.

Atatürk çobanın verdiği cevizleri alır, parayı verir...

Ertesi gün Sığırtmaç Mustafa, jandarma tarafında apar topar Yalova Atatürk Köşküne getirilir. Çoban daha Atatürk'ün kim olduğunu bilmemektedir.

Sığırtmaç Mustafa'yı işte ben, ilk kez o gün orada tanıdım. Salonda birçok misafir vardı. Çoban, elinde sopasıyla oturuyor, başına geleceğinden habersiz ürkek bakışlarla çevresine bakıyordu.

-Konuştuğu adam kimdi? Diye sordum.

Çoban:

-Bilmem... Diye karşılık verdi.

Atatürk Sığırtmaç Mustafa'yı köşke neden çağırmış olabilir?

Bunun üzerine çocuğa bulunduğumuz yeri anlatarak elimden geldiği kadar öğüt verdim:

-Dikkatli ol ve hiç çekinme... Dedim. Seni okutur, büyük adam olursun. Bu gördüğün Atatürk'tür.

Çocuk artık köşke gelme nedenini öğrenmiş bulunuyordu. Yüzünde memnurluk hali belirmişti.

Derken Atatürk salona girdi. Sığırtmaç Mustafa'yı tepeden tırnağa süzdükten sonra suratı asıldı.

-Çocuğa kim olduğumu söylemişler. Baksana nasıl konuşması, tavrı değişti... Dedi.

Bunu duyar duymaz benim söylediğim meydana çıkacak diye korkudan hemen oradan sıvıştım.

Sığırtmaç Mustafa'nın köşke getirildikten sonra sıtmadan dolayı karnının davul gibi şiştiği görüldü ve Şişli Çocuk Hastanesine gönderilip tedavi altına alındı.

Yalova'dan İstanbul'a dönmüştük. Bir gece yarısı Atatürk'ün aklına geldi, Çoban Mustafa'yı sordu. "Yatıyor." Dedik. "Gidip görelim." dedi. Saat gecenin ikisinden sonra kalkıp Şişli Çocuk Hastanesi'ne gittik.

c. Aşağıda verilen cümlelerin yanına verilen bilgilere göre doğru (D) ya da yanlış (Y) yazınız.

- () Sığırtmaç Mustafa'nın annesi ve babası ölmüştü.
- () Atatürk Mustafa'yla konuşurken onu yemeğe davet etti.
- () Mustafa Atatürk'e 10 liraya cevizlerini sattı.
- () Yazar Mustafa'ya Atatürk'ün adını söylediği için Atatürk kızdı.
- () Sığırtmaç Mustafa hasta olduğu için hastaneye yatırıldı.

Gelişimiz bir alemde. Bütün çocuklar uykudan uyandılar. Atatürk, Çoban Mustafa ile beraber yanındaki öbür çocukların da sıhhatini sordu. Kaldığımız süre içinde çocukların hiçbirini uyumadı.

Atatürk, Çoban Mustafa'nın yanından ayrılmak istemiyordu. Onunla özel olarak konuştu. Hatrını sordu. Sabaha karşı hastaneden ayrıldık.

Ertesi akşam sofrada konu, yine Çoban Mustafa üzerindeydi. Herkes onun için bir şey söylüyordu. Lehinde ya da aleyhinde... Bazı misafirler:

-Paşam, bu çocuğa boşuna emek vereceksin.

-Niçin?

-Efendim, çoban hiç okur mu? Adam olur mu?

Bu saçmalıkları büyük bir dikkatle dinleyen Atatürk:

-Ben de bir zamanlar tarlada kargaları bekledim. Dayımın çiftliğinde onun koyunlarını güttüm. Beni biraz zeki gören dayım:

-Bu çocuk okumalı... Dedi. Bundan sonra beni askeri mektebe yazdırdılar. Ben de okudum, gördüğünüz mevkiye geldim. Çobanlar okumaz diye bir düşünce yoktur. Bu çocuk da okur. Belki büyük bir adam da olur. Onu da zaman gösterir... Dedi.

Çoban Mustafa Kuleli Askeri Lisesi'ndeyken İstanbul'a her gelişimizde saraya gelir, Atatürk'le görüşür ve harçlığını alır, bazen de yemeğe kalırdı.

Yıllar geçti ve zamanla bu çocuğun okuyup adam olduğunu gördük. Çoban Mustafa binbaşılığa kadar yükseldi ve emekli oldu. Şimdi Yalova’da oturmaktadır.

Ahmet Granda- Atatürk’ün Uşağının Gizli Defteri

YENİ KELİMELER ÖĞRENİYORUM!

Metinde geçen bazı sözcüklerin anlamları aşağıda verilmiştir. Anlamı verilen sözcükleri bularak bulmacada tamamlayınız.

R ___: İzin, onay A ___ O ___: İyi yetişmek, iyi bir duruma gelmek
K ___: Bahçeli büyük ev M ___: Durum, makam, statü
S ___: Ateşli bir hastalık R ___: Karşılaşmak
Ç ___: Güçsüz, zayıf

HAYDİ YORUMLAYALIM!

1. Sığırtmaç Mustafa ile Atatürk nerede ve nasıl karşılaşmışlardır?

.....

2. Atatürk Mustafa’ya adını söylememiş, ona sigara içip içmediğini sormuş ve ona karşılıksız para teklif etmiştir. Neden böyle davranmıştır?

.....

3. Atatürk Sığırtmaç Mustafa hakkındaki planlarına arkadaşları nasıl tepki vermişlerdir?

.....

4. Sığırtaç Mustafa, Atatürk'e hangi bakımdan benzemektedir?

.....

Kültürden Kültüre

Bu anıyla kendi ülkenizde öğrendikleriniz, yaşadıklarınız arasında benzerlikler var mıdır? Bu metinde yaşanan olaylar hakkında neler düşünüyorsunuz? Sizin ülkenizde ve kültürünüzdeki önemli kişilerin buna benzer anıları ya da hikayeleri var mıdır? 75 kelime ile anlatınız.

Hazırlık Çalışması

a. Daha önce gezip gördüğünüz bir yerde ilginizi en çok neler çekmiştir? Neden? (30 kelime)

Bunu Konuşalım

b. Sizce çok okuyan mı yoksa çok gezen mi bilir? Düşüncelerinizi nedenleriyle söyleyiniz.



GÜZELİM TAŞKENT

Uçağımız, Moskova Havaalanı'ndan saat 23.00'te kalktı. Bir süre sonra gökyüzünde sanki rüzgârsız, bulutsuz, yıldızsız bir noktaya, uzun bir süre takılı kaldık. Önce koyu lacivert sonra açık mavi bir gökyüzü, pencerelerimizi süslemeye başladı. Böyle saatlerce güneydoğuya doğru uçtuk. Taşkent'e indiğimiz zaman, güneşin ilk ışıkları, Türkistan topraklarını daha yeni yeni öpüyordu. Anlatılmaz bir şafak güzelliği, ruhumu ürpertilerle doldururken Taşkent toprağına ilk adımımı attım...

Serin bir rüzgâr yüzümü okşadı. Siz hiç rüzgâr öptünüz mü? Ben rüzgârı hem de yüzlerce defa o güzel Taşkent sabahında öperek yürüdüm. İçimden: “Merhaba huzur” diyordum. “Merhaba sevgili Taşkent!” Demek ki artık Türkistan toprağındayım. Karşı binalardan iki Özbek, uçağa doğru koşmaya başladı, ikisinin de başında, ipek ibrisimlerle çiçek açan badem ve gözyaşı motifli Özbek takkeleri var. Badem motifleri, Asya Türkü’nün, çekik gözlerine benziyor. Orta yaşlı Özbek, genç yardımcısına bağırdı:

“- Envar! Envar! Sen mihmanları surda yığışla sonra bile getgen! Çabık! Çabık! Çabık!”

Taşkent’te, Türkçe duyduğum ilk cümle budur. Her kelime bir dost selamı gibi gelip yüreğimi buldu:

“Enver! Enver! Sen misafirleri şuraya topla. Sonra birlikte gidelim. Çabuk, çabuk, çabuk!”

Misafirler, sağa sola koşuşan Enver’in gösterdiği salonda toplanmakta gecikmediler. Biraz sonra arabalarla Taşkent yoluna düştük. Ay yüzüne inmiş bir insan gibi her yere dikkatle bakmaya, her kelimeye kulak kabartmaya başladım. Alabildiğine uzanan düz bir toprak, sonsuzda, ufukla birleşiyor. Toprak tanınır mı hiç? Gökyüzü tanınır mı? Rüzgâr tanınır mı? Herhâlde hayır diyeceksiniz! Ama ben, ilk defa gördüğüm o aziz toprakları tanıdım. Gökyüzünü tanıdım! Rüzgârını tanıdım! Kendi kendime: “Şu alabildiğine dümdüz uzanan topraklar, bal gibi Konya bozkırı! Şu açık, şu insana huzur veren masmavi gökyüzü, bizim Bursa’dan! Şu mis gibi serin rüzgâr Sivas yaylalarından! Ve bu sevimli yüzler, badem gözler, bizim eşimizden dostumuzdan; bizim kavim kardeşimizden!” diyordum. Kilometrelerce yol aldığımız hâlde ne bir karış yüksekliğinde bir tümsekten atlıyor ne de çok hafif bir mevilden kayıyorduk.

c. Aşağıda verilen cümlelerin yanına verilen bilgilere göre doğru (D) ya da yanlış (Y) yazınız.

- () Yazar Rusya’dan Özbekistan’a gitmiştir.
- () Yazar oraya öğle vakti ulaşmıştır.
- () Yazar’ı havaalanında karşılayanlar Türkçe konuşmaktadır.
- () Yazar Taşkent’i Türkiye’ye benzetmektedir.

Taşkent’e huzurlu yaklaşıyoruz. Taşkent, sabahın ilk ışıkları altında yavaş yavaş gerinen bir dev gibi. Kendisine yaklaştıkça karşımızda önce toparlanıp oturmaya sonra doğrulup ayağa kalkmaya başlıyor.

...

Arabalarımız şehrin büyük ve geniş caddelerine girer girmez şaşırıp kaldım. Çünkü gördüm ki Taşkent, pırıl pırıl geniş caddelerle ve kocaman havuzlarla güzelleşen büyük meydanlar, heybetli apartmanlar, gölgeli ve çiçekli parklar, gösterişli sinemalar, Özbek

nakışlarıyla süslü zengin müzeler, alımlı heykeller, çeşitli üniversiteler ve uğultulu fabrikalar şehri. Etrafta ne bir kerpiç ev ne bir kerpiç duvar ne tozlu topraklı bir eski yol var. Taşkent, Asya ruhundan sıyrılarak tam bir Avrupa şehri olmaya başlamış. Arabalarımız 16 katlı “*Özbekistan Mihmanhanası*” önünde durduğu zaman, güneş bir-iki minare boyu ancak yükselmişti. Gördüm ki *Özbekistan Mihmanhanası*, etrafını kuşatan geniş caddelere, birkaç metre yükseltilecek yığma bir düzlükten bakıyor. 16 katlı *Özbekistan misafirhanesi* modern bir otel. Meydanın bir köşesinde, kocaman bir havuzun sayısız fiskivelerinden şakırdarak dökülen suların ince musikisi, kuş cıvıltılarıyla birlikte, etrafa perde perde yayılıyor. Ve o serin meydanı süsleyen iri güller, sabah mahmurluğuyla yüzümüze gülümsüyorlar. İki bin kişilik Özbekistan Mihmanhanası’nda, bizim için ayrılan odalarımıza çekildik. Taşkent’i yakından tanımak için akşama doğru sokağa çıkabildik. Günlerden pazartır. Dışarıda nefis bir hava vardı. Rastgele yürümeye başladık. Büyük ve güzel meydanlar gördük. Büyük ve güzel fiskiyeli havuzlar, ruhumuzu bir sonsuzluk türküsüyle kucakladılar. Geniş kaldırımlı caddelerde, yer yer açılıp saçılan zarif çiçeklikler yüreğimizi sevdalandırdı. Birdenbire Taşkent’i bu hâliyle de sevmeye başladım. Taşkent bana, sessiz ve sakin bir sayfiye şehriymiş gibi geldi. Müthiş bir sessizlik, müthiş bir ıssızlık şehrin bütün caddelerini, bütün meydanlarını kucağına çekmişti. Görünürlerde hemen hemen hiç kimse yoktu. Güzelim Taşkent, sanki bir hava hücumuna uğramış veya terk edilmiş bir şehir kaderiyle derinden derine kendisini dinliyordu. Geniş yapraklı ağaçların arkasında yükselen blok apartmanlar, pencerelerin ve balkon kapılarını sıkı sıkıya kapayarak esrarengiz hâllerini gözlerimizden kaçırmaya çalışıyorlardı. Bizi, zaman zaman olduğumuz yere çivileyen bazı büyük binaların mimarileri, Türk-İslam medeniyetinin nakışlarıyla süslüydü. Ben, modern binaların ön cephelerinin büyük bir kilim gibi boydan boya işlendiğini ilk defa Taşkent’te gördüm. Bu çarpıcı güzellikler içinde birkaç Özbek’e rastlamak, konuşmalarına kulak kabartmak, yüzlerine, gözlerine, kıyafetlerine bakmak için can atıyordum. Hayret! Kilometrelerce yürüdüğümüz hâlde karşılaştığımız kimseler ancak 5-10 sayısı içinde kaldılar. Kırmızı yanan trafik lambaları önünde 3-5 araba ya var ya yoktu. Her köşe başında, her cadde üzerinde, her meydan ortasında, sessizlik âdeta taş kesilmiş. Peki ama bu bir milyon sekiz yüz bin nüfuslu şehrin halkı nerelerde acaba? Çetin Tunca, içimden geçenleri duymuş gibi söze başladı:

- Taşkent böyledir işte! Âdeta bir sayfiye şehridir.

Yavuz Bülent BÂKİLER

YENİ KELİMELER ÖĞRENİYORUM!

Aşağıdaki kelimeleri anlamlarıyla eşleştiriniz.

- | | |
|----------------|--|
| 1. Şafak | () Çok büyük. |
| 2. Ürpermek | () Duvarlara veya elbiselere yapılan süslü resim. |
| 3. İbrişim | () Gizemli. |
| 4. Aziz | () Saygı duyulacak kadar büyük. |
| 5. Bal gibi | () Güneşin doğduğu vakit. |
| 6. Tümsek | () Küçük tepe |
| 7. Dev | () Korku, üşüme gibi durumlardaki titreme. |
| 8. Heybetli | () Yazlık. |
| 9. Nakış | () Çok belli, çok açık. |
| 10. Sıyrılmak | () Kalın ip. |
| 11. Sayfiye | () Kutsal. |
| 12. Esrarengiz | () Bir yerden veya durumdan çıkmak. |
| 13. Adeta | () Sanki, hemen hemen. |

Aşağıda verilen durumlardan metinde bulunanların yanına (Var) , metinde bilgi bulunmayanların yanına (Yok) yazınız.

- () Yazar Taşkent'e Pazar günü gitmiştir.
- () Taşkent kalabalık ve gürültülü bir şehirdir.
- () Yazar Taşkent'i bir taksiyle gezmiştir.
- () Taşkent'in binalarında nakışlar bulunmaktadır.
- () Taşkent'te çok sayıda ağaç ve meydan vardır.
- () Özbekistan ve Türkiye halkı aynı soydandır.
- () Yazarın kaldığı otelde iki bin kişiden fazla insan vardır.
- () Özbek halkı genellikle ticaretle uğraşmaktadır.
- () Yazar Taşkent'te kendini çok huzurlu hissetmiştir.
- () Taşkent'in nüfusu 2 milyondan azdır.

2. Metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Taşkent'teki insanlar
- B) Özbekistan ve Türkiye'nin benzerlikleri
- C) Taşkent caddeleri
- D) Taşkent'in güzellikleri

3. Aşağıdaki cümlelerden hangisi öznel bir cümledir ?

- A) Uçağımız, Moskova Havaalanı'ndan saat 23.00'te kalktı.
- B) Özbekistan Misafirhanesi 16 katlıydı.
- C) Taşkent adeta bir sayfiye şehridir.
- D) Taşkent'e güneşli bir Pazar sabahı vardık.

4. Ülkenizde yaşadığınız şehirdeki tarihi, kültürel ve turistik yerleri 75 kelime ile anlatınız.

Hazırlık Çalışması

a. Siz bir şehir olsaydınız hangi şehir olurdunuz? Kişiliğiniz hangi şehre benziyor? (30 kelime)



TUNA'DAN BATT'YA BUDAPEŞTE

Tuna'nın öz beldesi. Avrupa'nın en büyük suyu burada kavisleri açık bir (S) harfi gibi ferah bir kıvraklıkla uzanıyor. Koca nehir hiçbir şehre böyle göğsünü gererek ve belini bükerek neşeli neşeli sokulmadı ve hiçbir şehir de burası gibi onu candan kucaklamamıştır. Tuna Belgrad'ı görür, fakat Belgrad Sava'ya bakar; Tuna Viyana'yı dolanır, fakat Viyana Tuna'ya sadece eteğini ilistirmiştir. Halbuki Peşte, nehirle şehir aşıkla maşuk gibi sarmaş dolaş.

Bir buçuk milyonluk bir gövdeyi ikiye bölen Tuna, şehri ayırmıyor, şehrin bağrında yatıyor gibi. Arka arkaya altı çelik köprüyle Tuna'yı perçinleyen şehir, nehri bağlamıyor, kollarını dolayarak sarıyor gibi. Su beldeye tabiatın, belde suya medeniyetin hediyesi. Hiçbiri borçlu kalmak istemiyor. Bu ona su cümbüşünün bütün güzelliklerini veriyse o buna insan bilgisinin bütün nimetlerini serdi. Avrupa edebiyatı Peşte'ye "Tuna Kraliçesi" der. Ortada zümrüt bir gerdanlıkla pırlanta bir taş var. Tunasız Peşte, beli bağı kupkuru. Fakat Peştesiz Tuna, yazık taşsız kalana.

Solda iki yüz elli daireli Gellert hamamının oteli, kıymetli şeyler saklayan iri bir mücevher kutusunu andırıyor. Karşı tarafta, boyları aynı, büyük binalar Tuna'ya hürmetle nizam safında dizilmişler. Solda ve yüksekte, Avrupa'nın bile en muhteşem yapılarından kral sarayı, rütbesi gibi kendi büyük ve kendi gibi mevkisi yüksek, herkesi görüp herkese görünecek, bütün şehri, halkına bakar gibi süzüyor.

Avusturya kalesi bulunan tepeye çıkıyorum. Tuna'nın batı tarafına birer panorama kürsüsü gibi sıralanan üç tepenin en yükseği burası. Tuna, gözün alabildiğine uzanıp kıvrandığından mı, yan yana daralmış gibi. İçinde yüzlerce insan yıkanan Gellert'in meşhur dalgalı havuzu bir tekne maviliktir ve terastaki beyaz örtülü masalar birer tabak kadar. Her şeyi küçülten tepe yalnız şehri bütün büyüklüğüyle gösteriyor.

Yalnız tepeleriyle dahi İstanbul'a benzeyen Buda'ya karşılık dümdüz Peşte Beyoğlu'na hiç benzemiyor. Zaten, İstanbul ki abidelerinde mermeri şiir yaptı. Orası yapı yığını, burası bina mağseri; orası karışık, burası ölçülü, orası biz değiliz, burası kendidir.

İsmail Habib Sevük

YENİ KELİMELER ÖĞRENİYORUM!

Parçada geçen altı çizili kelimelerin anlamlarını sözlükten bularak aşağıya yazınız.

Aşağıda verilen durumlardan metinde bulunanların yanına (Var) , metinde bilgi bulunmayanların yanına (Yok) yazınız.

- () Yazar Avusturya'ya gitmiştir.
- () Yazarın gittiği şehrin ortasından bir ırmak geçmektedir.
- () Şehrin nüfusu 2 milyon civarındadır.
- () Avrupalılar şehrin bir bölümüne Tuna'nın Prensesi diyorlar.
- () Yazar bu şehrin nehirsiz güzel olmayacağını düşünmektedir.
- () Yazar Budapeşte'de havuzlu bir otelde kalmıştır.
- () Yazara göre Budapeşte İstanbul'a benzemektedir.
- () Tuna nehri farklı şehirlerden de geçmektedir.

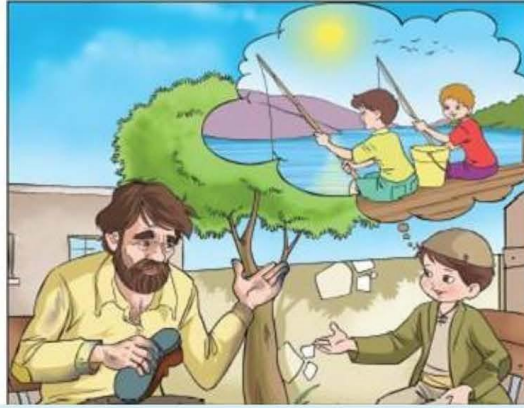
4. Ülkenizde yaşadığınız şehir dünyadaki hangi şehre benzemektedir? Bu benzerlilikleri ve farklılıkları anlatan bir gezi yazısı yazınız.

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

a. “Bir dil bir insan, iki dil iki insan.” sözünün sizin için anlamı nedir? Düşüncelerinizi 30 kelime ile anlatınız.

YENİ KELİMELER ÖĞRENİYORUM!

b. Okuma sırasında metinde altı çizili olarak verilen kelimelerin anlamlarını altına ve defterinize yazınız.



ESKİCİ

Vapur nihâmdan kalkıp Marmara'ya doğru uzaklaşmaya başlayınca yolcuyu geçirmeye gelenler, üzerlerinden ağır bir yük kalkmış gibi ferahladılar:

-Çocukcağız Arabistan'da rahat eder.

Dediler, hayırlı bir iş yaptıklarına herkesi inandırmış olanların uydurma neşesiyle, fakat gönülleri isli, evlerine döndüler.

Zaten babadan yetim kalan küçük Hasan, anası da ölünce uzak akrabaları ve konu komşunun yardımıyla halasının yanına, Filistin'in ücre bir kasabasına gönderiliyordu.

Hasan vapurda eğlendi; gırıl gırıl işleyen vinçlere, üstleri yazılı cankurtaran simitlerine, kurutulacak çamaşırlar gibi iplere asılı sandallara, yardıya değiştirilirken çalınan kampanaya bakarak çok eğlendi.

Beş yaşında idi; peltek, şirin konuşmalarıyla de güverte yolcularını epeyce eğlendirmişti.

Fakat vapur, şuraya buraya uğrayıp bir sürü yolcu bıraktıktan sonra sıcak memleketlere yaklaşınca kendisini bir durgunluk aldı: Kalanlar bilmediği bir dilden konuşuyorlardı ve ona İstanbul'daki gibi:

-Hasan gel!

-Hasan git!

Demiyorlardı; ismi değişik gibi olmuştu. Hassen şekline girmişti:

-Taal hun ya Hassen, diyorlardı, yanlarına gidiyordu.

-Ruh ya Hassen... derlerse uzaklaşıyordu.

Hayfa'ya çıktılar ve onu bir trene koydular.

Hasan nereye gitmektedir?

Bu yolculuğa neden çıkmıştır?

Artık anadili büsbütün işitilmez olmuştu. Hasan, köşeye büzüldü; bir şeyler soran olsa da susuyordu, yanakları pençe pençe, al al olarak susuyordu. Portakal bahçelerine dalmış, göğsünde bir katılık, gırtlakında lokmasını yutamamış gibi bir sert düğüm, daima susuyordu. Fakat hem çiçek açmış, hem yemişlerle donanmış güzel, ıslak bahçeler de tükendi; zeytinlikler de seyrekleşti.

Yamaçlarında keçiler otlayan kuru, yalçın, çatlak dağlar arasından geçiyorlardı. Bu keçiler kapkara, beneksiz kara idi; tüyleri yeni otomobil boyası gibi aynamsı bir cila ile, kızgın güneş altında, pırıl pırıl yanıyordu.

Bunlar da bitti; göz alabilirdiğine uzanan bir düzlüğe çıkmışlardı; ne ağaç vardı, ne dere, ne ev! Yalnız ara sıra kocaman kocaman hayvanlara rast geliyorlardı; çok uzun bacaklı, çok uzun boylu, sırtları kabarık, kambur hayvanlar trene bakmıyorlardı bile... Ağzlarında beyazımsı bir köpük çiğneyerek dalgın ve küskün arka arkaya, ağır ağır, yumuşak yumuşak, iz bırakmadan ve toz çıkarmadan gidiyorlardı.

Çok sabretti, dayanamadı, yanındaki askere parmağıyla göstererek sordu; o güldü:

Bu hayvanlar ne olabilir?

-Gemel! Gemel! dedi.

Hasan'ı bir istasyonda indirdiler. Gerdanından, alnından, kollarından ve kulaklarından biçim biçim, sürü sürü altınlar sallanan kara çarşafı, kara çatık kaşlı, kara iri benli bir kadın göğsüne bastırdı. Anasınıninkine benzemeyen, tuhaf kokulu, fazla yumuşak, içine gömülen cansız bir göğüs...

-Ya habibi! Ya aynı!

Halasının yanındaki kadınlar da sarıldılar, öptüler, söylediler, güldüler. Birçok çocuk da gelmişti; entarılarının üstüne hırka yerine elbise ceket giymiş, saçları perçemli, başları takkeli çocuklar...

Hasan durgun, tıkanık; susuyor, susuyordu.

Öyle haftalarca sustu.

Anlamaya başladığı Arapçayı, küçücük kafasında beliren bir inatla konuşmayarak sustu. Daha büyük bir tehlikeden korkarak deniz altında nefes almamaya çalışan bir adam gibi tıkanıldığını duyuyordu, yine susuyordu.

Hep sustu.

Şimdi onun da kuşaklı entarisi, ceketi, takkesi, kırmızı mektupları vardı. Saçlarının ortası el ayaşı kadar sıfır makine ile kesilmiş, alnına perçemler uzatılmıştı. Deri gibi sert, yayvan tandır ekmeğine alışmıştı; yer sofrasında bunu hem kaşık, hem çatal yerine dürümleyerek kullanmayı beceriyordu.

c. Aşağıda verilen cümlelerin yanına verilen bilgilere göre doğru (D) ya da yanlış (Y) yazınız.

- () Hasan'ın annesi ve babası ölmüştü.
- () Hasan vapurdan indikten sonra otobüse bindi.
- () Hasan'ı halası ve halasının arkadaşları karşıladı.
- () Hasan Arapçayı hemen öğrenmeye başladı.

Bir gün halası sokaktan bağırarak geçen bir satıcıyı çağırdı.

Evin avlusuna sırtında çuval kaplı bir yayvan torba, elinde bir ufacık iskemle ve uzun bir demir parçası, dağınık kıyafetli bir adam girdi. Torbasından da mukavva gibi bükülmüş bir tomar duruyordu.

Konuştular, sonra önüne bir sürü patlak, sökükle, parça parça ayakkabı dizdiler.

Satıcı iskemlesine oturdu. Hasan da merakla karşısına geçti. Bu dört yanı duvarlı, tek kat, basık ve toprak evde öyle canı sıkılıyordu ki... Şaşarak eğlenerek seyrediyordu: Mukavvaya benzettiği kalın deriyi iki tarafı keskin incecik, sapsız bıçağıyla kesişine, ağzına bir avuç çivi dolduruşuna,

sonra bunları birer birer, İstanbul'da gördüğü maymun gibi avurdundan çıkarıp ayakkabıların altına çabuk çabuk mıhlayıp, deri parçalarını, pis bir suya koyup ıslatıp, mundar çanaktaki macuna parmağını daldırıp tabanlara sürüşüne, hepsine bakıyordu. Susuyor ve bakıyordu. Bir aralık nerede ve kimlerle olduğunu keyfinden unuttu, dalgınlığından anadiliyle sordu:

Hasan satıcıya ne sormuş olabilir?

-Çiviler ağzına batmaz mı senin?

Eskici başını hayretle işinden kaldırdı. Uzun uzun Hasan'ın yüzüne baktı:

-Türk çocuğu musun be?

-İstanbul'dan geldim.

-Ben de o taraflardan... İzmit'ten!

Eskicide saç sakal dağınık, göğüs bağı açık, pantolonu dizlerinden yamalı, dişleri eksik ve suratı sarı, sapsarıydı; gözlerinin akına kadar sarıydı. Türkçe bildiği ve İstanbul taraflarından geldiği için Hasan, şimdi onun sade işine değil, yüzüne de dikkatle bakmıştı. Göğsünün ortasında, tıpkı çenesindeki sakalı andıran kırçıl, seyrek bir tutam kıl vardı.

Dişsizlikten peltek çıkan bir sesle tekrar sordu:

-Ne diye düştün bu cehennemim bucağına sen?

Hasan anladığı kadar anlattı.

Sonra Kanlıca' daki evlerini tarif etti; komşusunun oğlu Mahmut'la balık tuttıklarını, anası doktora giderken tünele bindiklerini, bir kere de kapıya beyaz boyalı hasta otomobili geldiğini, içinde yataklar serili olduğunu söyledi. Bir aralık da kendisi sordu:

-Sen niye burdasın?

Öteki başını ve elini şöyle salladı: Uzun iş manasına... ve mırıldandı:

-Bir kabahat işledik de kaçtık!

d. Aşağıdaki boşlukları hikayedeki bilgilere göre doldurunuz.

Satıcı Arabistan'a 'ten gelmiştir.

Hasan'ın İstanbul'daki evi 'dadır.

Satıcı Arabistan'a kaçmıştır. Çünkü.....

Asıl konuşan Hasan'dı, altı aydan beri susan Hasan... Durmadan, dinlenmeden, nefes almadan, yanakları sevincinden pembe pembe, dudakları taze, sürekli konuşuyordu. Aklına ne gelirse söylüyordu. Eskici hem çalışıyor, hem de, ara sıra "Ha! Ya? Öyle mi?" gibi dinlediğini bildiren

sözlerle onu söyletiyordu; artık erişemeyeceği yurdunun bir deresini, bir rüzgârını, bir türküsünü dinliyormuş gibi hem zevkli, hem yaslı dinliyordu; geçmiş günleri, kaybettiği yerleri düşünerek benliği sarsıla sarsıla dinliyordu.

Daha çok dinlemek için de elini ağır tutuyordu.

Fakat nihayet bütün ayakkabılar tamir edilmiş, iş bitmişti. Demirini topraktan çekti, köselesini dürdü, çivi kutusunu kapadı, çiriş çanağını sarmaladı. Bunları hep aheste aheste yaptı.

Hasan, yüreği burkularak sordu:

-Gidiyor musun?

-Gidiyorum ya, işimi tükettim.

O zaman gördü ki, küçük çocuk memleketlisi minimini yavru ağlıyor... Sessizce, titreye titreye ağlıyor. Yanaklarından gözyaşları birbiri arkasına, temiz vagon pencerelerindeki yağmur damlaları dışarının rengini geçilen manzaraları içine alarak nasıl acele acele, sarsıla çarpışa dökülürse öyle, bağrının sarsıntılarıyla yerlerinden oynayarak, vuruşarak içlerinde güneşli mavi gök, pırıl pırıl akıyor.

-Ağlama be! Ağlama be!

Eskici başka söz bulamamıştı. Bunu işiten çocuk hıçkıra hıçkıra katıla katıla ağlamaktadır; bir daha Türkçe konuşacak adam bulamayacağına ağlamaktadır.

-Ağlama diyorum sana! Ağlama.

Bunları derken onun da katı, nasırlaşmış yüreği yumuşamış, şişmişti. Önüne geçmeye çalıştı amma yapamadı, kendini tutamadı; gözlerinin dolduğunu ve sakallarından kayan yaşların, Arabistan sıcakıyla yanan kızgın göğsüne bir pınar sızıntısı kadar serin, ürpertici, döküldüğünü duydu.

Refik Halit KARAY

HAYDİ YORUMLAYALIM!

1. Aşağıdaki cümleleri metindeki olaylara göre kronolojik olarak sıralayınız.

- () Hasan eskiciye dalgınlıktan anadiliyle soru sordu.
- () Hasan eskiciye bakarak ağlamaya başladı.
- () Arapçayı anlamadığı için sustu.
- () Hasan annesi ve babası ölünce Filistin'e gönderildi.
- () Bir gün halası sokaktan bağırarak geçen bir satıcıyı çağırdı.
- () Artık Türkçe bir şey duymuyordu.
- () Hasan'ı bir istasyonda indirdiler.
- () Eskici başını işinden hayretle kaldırdı.
- () Eskicinin işini bitirmişti.
- () Hasan'ın yanındaki kadınlar ona sarıldılar, onu öptüler.

2. Metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Eskicinin ayakkabıları tamir etmesi
- B) Hasan'ın yolculuğu
- C) Hasan'ın Filistin'de yaşadıkları
- D) Hasan ve halası

3. Metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Küçük bir çocuk uzun yolculuğa çıkmamalıdır.
- B) Bir kişiye yabancı ülkede evinde gibi davranılmalıdır.
- C) Ülkemizde olmak ve anadilimizi konuşmak güvenli hissettirir.
- D) Akrabalık ilişkileri önemlidir.

4. Gurbet kavramı sizin kültürünüzde hangi duyguları oluşturuyor? Gurbette ülkenizden birini görünce, anadilinizi duyunca neler hissediyorsunuz? 75 kelime ile anlatınız.

Hazırlık Çalışması

a. Hiç sevdiğiniz biriyle tartışıp, bu tartışmadan sonra pişman oldunuz mu? Geçen o sürede neler hissettiniz? 30 kelime ile anlatınız.



HAVUÇLU PİLAV MESELESİ

Yağmur yağıyordu, pis pis yağıyordu. Bu havada ancak yapabilecek bir şey bulanların, bulduklarını yapabilenlerin canı sıkılmazdı. Bense, gazetenin bilmecesini de çözmüş bulunuyordum. Bu kara gün pazar, başka türlü geçerdi.

Karımı düşünmek istedim: Gençti, güzeldi, şimdi akşam yemeğini hazırlamaya çalışıyor ve henüz mutfak işlerinden hoşlanıyordu. Epey çalışmama rağmen onu duygularımda canlandıramadım. Bu fena bir haldi. Ne yapmalı?

Radyo'ya gittim: Uzun dalga bomboştı, orta dalga da öyle... Uzun uzun esnedim... Kısa dalganın parazitleri arasında bir mucize çıktı: Bu enfes bir kemandı ve karımla, daha iki sevgiliyken dinlediğimiz bir keman...

Her şey canlanıverdi... İçimde kâinatı güzelleştiren, hayata mana veren o büyü o heyecan belirmeye başlamıştı. Seslendim:

- Hürrem...

Körpeçik sesini işittim.

- Efendim?
- Gelsene biraz, dedim.
- Ne var? diye sordu.

Yazar eşini niçin çağırması olabilir?

Ne var diye niçin soruyordu sanki? Ben onu güzel ve tatlı şeyleri paylaşmaktan başka ne için çağırırdım?

- Gel hele! dedim.
- Ama yemek yetişmeyecek sonra...
- Varsın yetişmesin, diyecektim; fakata lüzum kalmadı. Keman susmuş bet bir ses hiç sevmediğim bir dilde konuşmaya başlamıştı. Bana, içim yeniden boşalıverecekmiş gibi geldi. Mutfağa geçtim: Keman sesinin getirdiği ışık ve ılık havayı kaybetmek istemiyordum. O, bir şeyler yapıyordu: Başını bile çevirmeden, rastgele bir görüşle:
- Ne var? diye sordu.
- Hiç! dedim.

Hâlbuki aynı an içinde, saçlarını avuçlayıp yüzünü bu kadar geri çevirmek ve: “Sen niçin o günkü gibi değilsin?” diye bağırarak istiyordum.

Masanın üstü karmakarışık: Bir tepside pirinç vardı; onu sabahleyin karşı karşıya ikimiz ayıklamıştık... Sabah hava güzeldi, gezmeyi tasarlamıştık... Ötede soyulmuş havuçlar duruyordu ve o, bana bakmıyordu bile...

- Ne düşünüyorum, bilir misin? dedim.

Umursamadan:

- Ne düşünüyorsun? dedi.

Dişlerimi sıktım, birdenbire başını çevirerek:

- Ne yapıyorsun orada? diye bağırdı.
- Ekmek bıçağını almış, havuçlara hamle etmiştim.

Ben bunun farkında değildim fakat istifimi bozmadan:

- Hiç! dedim. Pilav için hazırlıyorum.

Bu esnada: “Demek havuçlar benden mühim..” diye düşünüyordum.

- Delirdin mi sen, Allah aşkına?

İşime daha dikkatle devam ettim. Biraz hırçınlaştı:

- Sonra bir işe yaramayacak havuçlar...

c. Aşağıda verilen cümlelerin yanına verilen bilgilere göre doğru (D) ya da yanlış (Y) yazınız.

- () Metinde anlatılan olay hafta sonu geçmektedir.
- () Olayın yaşandığı gün hava yağmurludur.
- () Yazar radyoda müzik ararken bir piyano sesi duymuştur.
- () Yazarın eşi öğlen yemeği hazırlamaktadır.
- () Yazar ve eşi akşam dışarı çıkacaklardır.
- () Yazar radyodaki şarkıyı duyunca eski günleri hatırlamıştır.

Oralı olmadım. Sesini biraz daha yükseltti:

- Sen bunu eğlence mi zannediyorsun?

O da tıpkı benim gibi sakinleşiverdi:

- Demek havuçlu pilav da oluyor?

İzah ettim:

- İnsanlar genellikle böyledir, yavrum. Bilmedikleri şeyleri asla olmazmış farz ederler. İlim zihniyeti işte bununla mücadele eder!

Tavada yağ cızırdıyor, o beni ses çıkarmadan dinliyordu...

Havuçların en güzelini seçerek devam ettim.

- Sen şimdiye kadar, havuçlu pilav görmediğin için şimdi bunu olmaz zannediyorsun...

- Peki, sen gördün mü? diye sordu.

Hayretle ona baktım. Sesim gayet sakindi:

- Hayır! dedim, fakat neden olmasın?

- Olsa ne çıkar? Sen bildiğimiz pilavı beğenmiyor musun?

- Bırak artık, eğlenmekse bu kadar kâfi...

Anlayıssızlığına acıyormuş gibi güldüm:

- Beğeniyorum, hem de çok beğeniyorum... Hatta daha da çok beğenebilirim, fakat bu ondan da daha çok beğenilecek pilavı arayışıma engel olabilir mi?... Ben, yetinmemenin bir fazilet olduğuna inanıyorum. İnsanlığı bu hale yükselten bu fazilettir, ilmin anası bu fazilettir... Benim istediğim, bu faziletin mutfağımıza da girmesidir...

- Hayır! dedi. Ne o fazilet, ne de başka fazilet girebilir bu mutfağa... Bu mutfak sadece benimdir. Yani demek istiyorum ki, sen şimdi burada fazlasın, hem de çok fazlasın!...

Açık ela renkli iri gözleri çakmak çakmaktı. Güzel kaşlarının arasında incecik bir çizgi belirmişti. Kısıklı dudakları hafifçe titriyordu. Sesine korkunç bir tatlılık vererek ilave etti:

- Haydi, sen odana git, kitap oku, esne veya uzan!

Ve önlemesine fırsat vermeyecek kadar hızla, ama sükûnetimi bozmadan pirinci ateşin üstündeki suya salıverdim, arkasından havuçları boca ettim... Atıldı, fakat geç kalmıştı... Yanakları pençe pençe kızarmıştı. Bu haliyle ilk randevumuzdaki kadar güzeldi... Ve bu öfkesini giderebilmek bana ilk aşk kadar tatlı gelecekti... Birdenbire kucakladım: Öptürmedi. Üstelik iki tane de tokat vurdu...

- Sana ne oluyor böyle kuzum? dedim.

Fakat dinleyen kim?

- Çık buradan, git diyorum sana... dedi.

- Şaşılacak şey! dedim. Buradan çıkayım da nereye gideyim?

O, bana evin dünya kadar geniş, uçsuz bucaksız olduğunu anlatmak istiyor; bense, belki de doğruluğunu sezdiğim için, evde mutfaktan başka bir yer olabileceğini kabul etmek istemiyordum.

- Demek beni evden kovuyorsun? dedim.

- Bunu da nereden çıkardım?

Fakat izaha lüzum görmedim:

- Mademki öyle istiyorsun, peki... Beni bu kadar anlayışsız mı zannediyorsun?

- Ya sen? Sen beni budala mı zannediyorsun? Zaten bu sabahtan belliydi. Sinemaya gidelim dedim, yağmuru bahane ettin. Tavla oynayalım dedim, okuyacağım dedin. Mademki istiyordun niçin şimdiye kadar durdun? Seni tutan kim? Hadi ne duruyorsun vakit kaybetme.

Yazarın eşi niçin kızgındır?

Ona, gözlerimi kısarak bakarken, bıçağı masaya sapladım ve dışarı çıktım. Arkamdan tekrar:

- Git! diye bağırdı.

Bir an durakladım... Neye gidecekmişim sanki... Ona bir galibiyet vesilesi olsun diye mi?

Nasıl olsa geri döneceğimden emin, göğsünü gere gere "git!" diye meydan okuyor.

Fakat olmadı: Sandalyeleri devire devire giyindim. Bu sırada: "Dönüşten dönüş fark var" diye mırıldanıyordum.

Sokak kapısına vardığım zaman, mutfağın eşğine çıkarak:

- Pilavı berbat ettin, şimdi de gidiyorsun... dedi.

Yazar nereye gitmiş olabilir?

Caddeye çıktığım zaman içimde: “Şu zıkkımı adam gibi içmeyi hâlâ öğrenemedim.” diyecek bir arkadaşına hasret vardı.

- Pilavı berbat etmişim... Sesi kulağımda yeniden belirdi: Fakat bunu söylerken bir tuhafı... Ben arkadaş falan istemiyordum. Bir kurt gibi yalnız olmalıydım; yalnız ve yepyeni bir yaylada...

Yağmur, ne güzel çiseliyordu... Fakat insanlar, bana yabancı, bana aldırış etmeyen insanlar. Hâlbuki ben, meselâ şu kadını sevebilir, şu adamla pekâlâ dost olabilirdim, ama onlar geçip gidiyorlardı. Rastgele bir meyhaneye girdim: Büfenin önündeki taburelerden birine oturdum... Bir hamlede bütün şişeleri boşaltmak istedim.

Bir kadeh, bir kadeh daha, bir kadeh daha...

Yanımdakiler mutlu insanlardı; hele beriki, beni mutluluktan kolayca tiksindirebilirdi: Çocuklarından, karısından binlerce liradan bahsediyor, halı isimleri sayıyordu. Büfeci ona votkası ile birlikte bir parça da limon getirdi. Adam limonu kadehe sıkmak için bir hayli uğraştı. Su yerine çekirdek çıkıyor, bu da beni çok eğlendiriyordu. Alay etmek için mükemmel bir fırsattı:

- Halıdan anlamam amma, beyefendi, dedim; şu elinizdekinin limon olduğunu ilk görüşte söyleyebilirim...

Adam, bana tuhaf tuhaf bakarak:

- Limoncu musunuz? dedi.

O budala, bu sözdeki nükteyi asla kastetmemişti. Buna eminim. Fakat ben, gene de çileden çıktım:

- Evet, dedim. Limon üzerine ihhtisas yaptım. İtalya’da, Torino’da... Okulun bahçesinde seksen yedi çeşit limon vardı!

Adamın gözleri hayretle açılmıştı:

- Seksen yedi çeşit mi?

- Pardon, dedim; acele ile yanlış söyledim; sadece yetmiş sekiz çeşit... Bakın isterseniz size isimlerini sayayım, ama ne lüzum var değil mi? Çeşit çeşit limonlar, renkleri ayrı, şekilleri ayrı, tatları ayrı limonlar...

Büfeci de beni dinliyordu:

- Tatları ayrı limonlar da var mı? diye sordu.

Onu: “Sen işine bak” der gibi, şöyle bir süzerek:

- Siz bana bir porsiyon havuçlu pilav getirin! dedim.

- Havuçlu pilav mı?

- Sahi, dedim. Siz bilmezsiniz... Pilaki olsun!

Yanımdaki adam gözlerini bana dikmişti. Derin derin içimi çektim:

- Bu benim karımın, rahmetli karımın yemeğiymiş...
- Rahmetli mi dediniz?

Dik dik baktım:

- Bu şaşılacak bir şey mi?

Adam kekeleydi:

- Hayır, estâğfurullah! Gençsiniz de...
- O benden de gençti... Ve biz beş aylık evliydik...

Adam bana karşı bir kardeş kesilivermişti. Bu bana pek dokundu:

- Deli gibi severdik birbirimizi... Sonra havuçlu pilav...

Gözlerim yaşardı. Garson pilakiyi getirmişti. Fasulyelere kinle, nefretle bakarak:

- Ben artık yemek yiyemem ki! dedim

Ağlıyordum.

Borcumu o adam ödedi. Sokağa beraber çıktık, beni gezdirmek, avundurmak istiyor, ısrar ediyordu. Sonunda hüznüm onu mağlup etti ve ben yalnız kaldım...

Eve, karıma doğru uçmak istiyordum. İçimde vicdan azabına benzeyen fakat aynı zamanda çılgın bir neşeyi müjdeleyen bir şey vardı. Bir taksiye atladım.

Yatak odasına yıldırım gibi girdim. Onu omuzlarından tutarak var kuvvetimle sarstım. Saçları dalgalanıyor, kurtulmak için çırpınıyor, fakat.. gülüyordu. Bıraktığım zaman:

- Sen çıldırmışsın, dedi.

Öptüm, yüzünü buruşturdu:

- Sarhoş! dedi.
- Ben havuçlu pilav isterim! Açım... dedim.
- Gel... dedi.

Mutfığa geçtik. Tabağı getirdi. Yarısından fazlasını yemişti. Gülerek:

- Biraz daha itina edilse fena olmayacak, dedi.
- Vakit bırakmadın ki! dedim.

Tarık Buğra

YENİ KELİMELER ÖĞRENİYORUM!

Metindeki altı çizili kelimelerin anlamlarını yanlarına yazınız.

1. Yazar evden çıktıktan sonra nereye gitmiştir?

2. Yazar gittiği yerde kendisini neden limoncu olarak tanıtmıştır?

3. Yazar neden birden eve dönüp eşine sarılmıştır? Eşi ona ne tepki vermiştir?

4. Ülkenizde ve sizin kültürünüzdeki geleneksel ya da özel bir yemek var mı? Bu yemeğin kültürünüzde hangi zamanlarda yapıldığını ve bu yemeğin sizin için ne anlam ifade ettiğini anlatan bir kompozisyon yazınız. (100 kelime)

Hazırlık Çalışması

a. <http://aregem.kulturturizm.gov.tr/TR-131494/ramazan-gelenekleri.html> adlı web adresinde geçen ramazan geleneklerini okuyup özetleyiniz. (30 kelime)



BİR KARAGÖZ'LE HACİVAT KONUŞUYOR

HACİVAT: Vay Karagözüm, merhaba iki gözüm!

KARAGÖZ: Merhaba, iki kulağım!

HACİVAT: Ulan bu ne biçim söz? Merhaba iki kulağım denir mi?

KARAGÖZ: İki gözüm deniyor ya! Göz görür, kulak işitir.

HACİVAT: Aman Karagöz ben görmeyeli ne nüktedan olmuşsun?

KARAGÖZ: Dan dan sen olmuşsun. Ben ramazan davulu muyum?

HACİVAT: Sana davulsun, dansın diyen var mı? Nüktedansın dedim. Yani Karagözüm, hoş kelam edersin demek istedim.

KARAGÖZ: Şunu Türkçe söylese be, muhtar eskisi! Ne de bayılırsın böyle cafcıflı sözlere!

HACİVAT: Neyse, kızma. Bırakalım şimdi bu sözü. Biraz halini anlat bana. Dükkandan iyi kazanıyor musun?

KARAGÖZ: Mahalle bakkalı ne kazanır ki... Neredeyse topu atacağım. Dükkan tamtaktır.

HACİVAT: Vah vah! Demek bu işi beceremedin?

KARAGÖZ: Sivri kulaklı herif! Sen şimdi benim şimdiki mahalleyi bilemezsin. Bizim eski mahalle değil burası... Sen taşındıktan sonra çok geçmeden değişti. Veresiye vermezsem satış olmuyor, verince de paraları toplayamıyorsun. Bereket versin, tepesi teneke tıpalı, kırmızı, sarılı, siyahlı gazozlara! Sakallı, saçları leylek yuvası, alaca gömlekli, meşin ceketli, bacaklarına yapışık pantolonlu oğlanların biri geliyor, biri gidiyor. Çünkü bunların parası peşin!

HACİVAT: Buzdolabın var demek?

KARAGÖZ: Şişeleri soğusun diye iki sepet içinde kuyuya sallandırıyorum.

HACİVAT: Pazara ne almaya geldin?

KARAGÖZ: Ev zaten harap. Son yağmurda her akmadık yer kalmadı. Burada ucuzdur, birkaç kova alacağım.

HACİVAT: Damı da aktar. Fakat mahallen de çok çok uzak. Dolmuşa mı bindin gelirken?

KARAGÖZ: Şapkam dolmuşa sığmıyor.

HACİVAT: Yaa! O kadar uzaktan yürüyerek mi geldin?

KARAGÖZ: Hayır, eşekle! Ulan ne saçma şeyler soruyorsun?

KARAGÖZ: Bizim ikimizin gölgesi perdeden kaybolunca başka ne gölge oynatırlar?

HACİVAT: Ah söyleme, Karagözüm. İçime bir ateş düştü.

KARAGÖZ: Sus be! Ağlatma beni de. Sen ne alemdesin?

HACİVAT: Bu yaşta muhtarlıktan elimi ayağımı çekince ne alemde olurum? Evin alt katını kiraya verdim, bu pahalılıkta kıt kanaat geçiniyorum. Oğlan da evlendi gitti. Karım da hasta.

KARAGÖZ: Vah zavallı! Allah şifalar versin!

HACİVAT: Amin!

KARAGÖZ: Demek böyle ha! Sen benden garipmişsin yahu!

HACİVAT: Dünya bu! Böyle gelmiş, böyle gider. Gel alnından öpeyim.

Halit Fahri Ozansoy'un "Eski İstanbul Ramazanları" adlı kitabından alınmıştır.

YENİ KELİMELER ÖĞRENİYORUM!

Aşağıdaki kelimeleri anlamlarıyla eşleştiriniz.

- | | |
|--------------------------|---|
| 1. Nüktedan | () Birden çok üzölmek. |
| 2. Cafcaflı | () Bomboş. |
| 3. Kelam | () Bir işi bırakmak. |
| 4. Tamtakır | () Çatıdaki kiremitleri tamir etmek. |
| 5. Bakkal | () Yıkılmak üzere (yapı), çok yorgun (insan). |
| 6. Veresiye | () Gösterişli (argo) |
| 7. Tıpa | () Yoksulluk ve zorlukla yaşamak için gerekeni elde etmek. |
| 8. Harap | () Şişe ve boruları kapatan kapak. |
| 9. Damı aktarmak | () Söz, cümle. |
| 10. İçine ateş düşmek | () Şakacı. |
| 11. Elini ayağını çekmek | () Mahallelerdeki küçük marketler. |
| 12. Kıt kanaat geçinmek | () Bir yerden veya durumdan çıkmak. |

Aşağıda verilen cümlelerin yanına verilen bilgilere göre doğru (D) ya da yanlış (Y) yazınız.

- | | |
|-----|---|
| () | Karagöz Hacivat'ı yanlış anlamaktadır. |
| () | Hacivat kızgın biridir. |
| () | Karagöz bakkallık yapmaktadır. |
| () | Hacivat muhtarlık yapmaktadır. |
| () | Karagözle Hacivat pazarda karşılaşmıştır. |
| () | Hacivat kova almak istemektedir. |
| () | Karagöz'ün pazara dolmuşla gelmiştir. |
| () | Karagöz'ün evi akmaktadır. |
| () | Hacivat ve Karagöz çok zor durumdadır. |
| () | Karagöz evini kiraya vermiştir. |
| () | Karagöz ve Hacivat aynı mahallede oturmaktadır. |

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde karşılaştırma vardır?

- A) Dükkandan iyi kazanıyor musun?
B) Sen benden garipmişsin yahu!
C) O kadar uzaktan yürüterek mi geldin?
D) Evin alt katını kiraya verdim.

4. Türkiye’de ramazan ayı kültürel açıdan özel bir aydır. Eğer Müslümansanız sizin ülkenizde ramazanda hangi kültürel etkinlikler yapılır? Başka bir inanca sahipseniz ülkenizde dini bir bayramda neler yapıldığını ve neler hissettiğinizi anlatan bir mektup yazınız.

Hazırlık Çalışması

a. En son hangi düğüne katıldınız? Hiç Türk düğününe gittiniz mi? Konuşalım.



TÜRKMEN DÜĞÜNÜ

(Perde açılır. Ahmet'in evinde Elif, Saadet ve Nuri vardır.)

ELİF — İşte böyle oldu oğlum. Sonra da kızı istemeye gittik.

NURİ — İyi olmuş ana. Sevindim. (Ahmet girer.)

AHMET — Hoş geldin ağabey.

NURİ — Hoş bulduk.

AHMET — Hayrola? Ne oldu?

ELİF — Haydi gözün aydın bakalım. Verdiler kızı.

AHMET — Heeey... (Sevinçli) Zafer bizimdir...

NURİ — Dur bakalım, fazla sevinme. Asıl mesele yeni başlıyor.

AHMET — Ne meselesi abiciğim? Sen hiç hikaye veya roman okumadın mı hayatında?

NURİ — Okudum.

AHMET — Öyleyse? Oğlanla kız birbirine kavuşunca, hikaye mesut bir sonla biter.

NURİ — İşte hikayenin bittiği yerde gerçek başlar. Şimdi nişan parası, düğün masrafı, başlık?

AHMET - Oh ne iyi! Başlık da yokmuş. Ne yapacağız şimdi?

SAADET — Sabah bir tepsi kurabiye yapıp, kız evine hayırlı olsun gideceğiz.

Ertesi gün de, onlar bize tatlı getirecekler. Bizim götürdüğümüzü onlar eşine-dostuna dağıtır. Onların getirdiğini biz dağıtırız.

AHMET - İyi canım, kolay. Tutsa tutsa beş bin lira tutar.

SAADET - Erkek dünürü için, 50-60 kişilik yemek hazırlayacağız. Yirmi bin lira tutar.

SAADET — Haftaya kadınların kahve içmesi var ama, masrafı pek olmaz.

AHMET — Nişan için neler alınacak?

SAADET — Yüz bin liralık bir platin yüzük. Elli bin liralık bir altın saat. Elli bin liralık bir beşibirlik. İki bilezik iki yüz bin lira. Kıza iç çamaşırı. Fanilas, dekoltesi, sutyeni, on bin lira. On bin liralık bir nişan elbisesi. On bin lira da terlik, çorap, ayakkabı. Otuz bin liralık bir alyans. Otuz bin liralık bir elmas küpe. Annesine beş bin liralık bir elbiselik. Babasına, abisine, emmisine, dayısına beşer bin liralık birer gömlekle kravat. Halasına, teyzesine, beşer bin liralık birer elbiselik...

AHMET — (Şaşırılmıştır) Komşulara bir şey yok mu?

NURİ — Nişana kırk tepsi börek, kırk kilo helva gidecek. Elli bin lira tutar.

AHMET — Eyvah!.. Şöyle kaba bir hesap ettim. Sadece nişan için 600-700 bin lira gidiyor. Daha düğün hiç hesapta yok.

SAADET — Kız evinin, erkek dünürüne tutacağı şekeri de biz göndereceğiz.

NURİ — Balo mu yapacağız, Türkmen Düğünü mü?

SAADET — Türkmen Düğünü'nünde yemek masrafı çok.

ELİF — Çok olmaz kızım. Türkmen Düğünü yapalım. Eşimiz dostumuz birer koyun kesip yollar. Et masrafımız olmaz. Her gelen fakir-fukara yemek yeyip duâ eder. Bizim eş dost dans bilmediği için, balonun hiç tadı olmaz.

NURİ — Düğün şeklini belirlemek oğlan evine aittir. Biz ne dersek o olur.

ELİF — Balo yaparsak mevlüt de okutamayız. Türkmen Düğünü olursa, mevlüt okunarak düğüne başlanır. Geçmişlerimizin ruhu şâd etmiş oluruz.

AHMET — Türkmen Düğünü yapalım.

NURİ - Düğün için neler alınacak?

SAADET — Yirmi bin liralık bir manto. On bin liralık bir döpiyes. Beş bin liralık bir düğün elbisesi. Beş bin liralık iç çamaşırı. Beş bin liralık çanta. Beş bin liralık boya ve makyaj takımı.

AHMET — Bunların çoğunu nişan için almıştık ya.

SAADET — Nişan için ayrı, düğün için ayrı alınır.

AHMET — Başka?

SAADET — Otuz bin liralık bir gelinlik. Dört koltuk bir kanepa iki yüz bin lira. Elli bin liralık bir büfe. İki yüz bin liralık bir halı. Müzik seti yüz bin. On bin liralık bir divan takımı. On bin liralık avize. Elli bin liralık perde. Otuz bin liralık sehpa takımı. Üç yüz bin lira renkli televizyon.

AHMET — Dur yahu, daha bitmedi mi?

SAADET — Az kaldı yüzbin lira dikiş makinesi. Kırk bin lira tüp gaz. Yirmi bin lira iki çift ayakkabı. İki yüz elli bin lira buzdolabı.

AHMET — Yeter artık be. Ne pahalı ağzın varmış? Nişan masrafıyla beraber iki milyon lirayı geçti.

SAADET — Kızı biz istedik. Mecburen alacağız bunları. Eğer kız bizi isteseydi, o zaman iş değişirdi. Beş kuruş masraf etmezdin. Ben senin ablanım. İşte seni bu büyük masraflara sokmamak için Kerime'yi istedim. Ama sen bilemedin iyiliğimi...

AHMET — Başlık yok diye sevinliyordum. Bu daha masraflıymış. Üç-dört yüz bin lira başlık verseydik, kurtulacaktık bu masraflardan. Peki, bu saydıklarını almazsak ne olur?

SAADET — Almazsan, kızı vermezler.

AHMET — Öyle ya...

SAADET — Çünkü kızı biz isteyip başını büyüttük.

AHMET — Ben Haskız'la konuşsam da, yarısını istemese?...

SAADET — Amaaan, daha evlenmeden elin kızına yalvarmaya mı başlayacaksın?

NUR! - Kız evine otuz bin liralık bir de kına davarı gönderilecek.

SAADET — Gerdek gecesi gelin kıza, yüz görümlüğü olarak elli bin liralık bir altın takacaksın.

AHMET - Ha Saadet? Çorbayı biraz daha karıştır bakalım daha neler bulacaksın? Düğünde oğlan evi olmak ne zormuş?

SAADET - Kız evinin masrafı da oğlan evinden aşağı kalmaz.

AHMET — Her şeyi biz alıyoruz. Daha ne masrafları olacak?

SAADET - Kız evi de dört gün-dört gece yemekli düğün yapar. Onların yemek masrafı bizden fazla olur. Çünkü bizim davetlilerimiz hep erkek. Erkeğin önüne ne koysan yer geçer. Fakat kadınlar? Biz misafir odası için masraf yapıyoruz, onlar da yatak odası için. Biz onlara ne hediye alırsak, onlar da bize alırlar. Biz ne kadar altınla bilezik takarsak, onlar da o kadar

takalar. Üstelik bizim taktıklarımız da, onların taktıkları da, gelin kızla beraber bize gelir. Bu yüzden oğlan evi daha kârlıdır...

NURİ - Haydi bakalım, düğün seferberliği başlıyor. Herkes iş başına...

AHMET — Seferberlik başlıyor ama kim yener, kim yenilirse yenilsin, harp tazminatını ben ödeyeceğim...

SAADET — Ha sahi, söylemeyi unuttum. Haskız'ı öperken ağzını kokladım. Ağzı kokmuyor. Kapının arkasıyla, hasırın altına baktım. Pis değildi evleri. Yavaşça seslendim, duydu. Yani sağır değil. Yürüyüşüne dikkatle baktım. Aksamıyor. Bir de hamama götürüp, iyice vücuduna bakmalı...

AHMET — Allah'ım, bu kadınlar ne de çok şey biliyorlar?

Ali YÜRÜK- Türkmen Düğünü adlı oyundan alınmıştır.

YENİ KELİMELER ÖĞRENİYORUM!

Metinde geçen yeni kelimelerin anlamlarını bularak aşağıya yazınız.

Aşağıda verilen cümlelerin yanına verilen bilgilere göre doğru (D) ya da yanlış (Y) yazınız.

- ☐ Türklerin düğünlerinde birçok gelenek bulunmaktadır.
- ☐ Metinde Ahmet evlenecektir.
- ☐ Ahmet'in ablası gelini beğenmiştir.
- ☐ Kız ailesi damada saat alacaktır.
- ☐ Erkek ailesi geline altınlar takacaktır.
- ☐ Erkek ailesi düğünde bir yemek verecektir.
- ☐ Türkmen Düğününde yakın kişiler erkek ailesine yardım eder.
- ☐ Düğünlerdeki bu gelenekler olmazsa evlilik olmaz.
- ☐ Düğünde erkek ailesi daha çok zarar edecektir.

4. Ülkenizde ve kültürünüzde düğünler nasıldır? Bu düğünlerde hangi gelenekler ve ritüeller vardır? Düğün hazırlığı ve düğün eğlencesi sürecinde neler yapılır? Ayrıntılı bir şekilde anlatınız. (100 kelime)

Hazırlık Çalışması

- Cemal Süreya'nın güzel sözlerini araştırıp beğendiklerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.
- Sizin için aşk ne anlama gelmektedir? Düşüncelerinizi ve duygularınızı 30 kelime ile yazınız.

Bunu Konuşalım

Hiç aşık oldunuz mu? Olduysanız aşık olduğunuz kişiyle birbirinize söylediğiniz en güzel cümleler nelerdi?



18 Temmuz 1972

Sevgilim, demek yarın ameliyat olacaksın. Bir bakıma iyi oldu bu. Kurtulacaksın çünkü. Ağrıların bitecek. İnşallah bu son olur. Son olmaması için bir neden yok. Seni çok seviyorum. Dediğin gibi, yine başlangıca geldik. Bu satırları sana vapurda yazıyorum. Teknenin sarsıntısından ötürü yazım biraz titrek ve okunaksız oluyor, kusura bakma. Her yerde, her zaman yazmak istedim sana. Her koşulda haykırmak istedim aşkıma, sevgimi, sana olan tutkumu. Vapurda da, otobüste de, hatta yürürken de. Beni anlamamı istedim. Güven, ileriye umut bağla istedim. Sana ameliyat öncesi son yemek olarak komposto ve çorba getirmişlerdi.

İçtin mi onları? Söz vermiştin. İyi kızsın sen, eşin bulunmaz. Bunları ben söylüyorum, anlamalısın. Şimdi saat kaç? Onu bile bilmiyorum. Tek bildiğim, tek düşündüğüm sensin, senin sağlığın, rahatlığın, mutluluğun. Tek şey budur. Yarın sabah kurtulacaksın ve her geçen gün her şey daha iyiye gidecek. Şimdi vapur Haydarpaşa önlerinde. Kaç kez birlikte geçtik buradan. Ne sözler söyledik. Ne bakışmalar oldu aramızda. Ne çaylar içtik. Ne yalan söyleyeyim, o kızın yanında oluşu ayrı bir ferahlık veriyor bana. Adı neydi onun? Saadet mi? Her neyse, o sana bakar seninle ilgilenir diyorum. Bir de şunu diyorum. Geçmiş günler gelecek günlerden daha parlak değil. Buna inanmanı istiyorum. Seni evrence seviyorum.

c. Aşağıda verilen cümlelerin yanına verilen bilgilere göre doğru (D) ya da yanlış (Y) yazınız.

- () Yazarın mektup yazdığı kişi 19 Temmuz'da ameliyat olacaktır.
- () Yazar bu mektubu otobüste yazmıştır.
- () Yazarın sevgilisi ameliyattan önce çorba ve ayran içmiştir.
- () Yazar sadece sevgilisinin sıhhatini düşünmektedir.
- () Yazar ve sevgilisi daha önce birlikte trene binmişlerdir.
- () Yazar geçmiş günlerin gelecek günlerden daha güzel olduğuna inanmaktadır.

Akşam. Evdeyiz. Memo'ya yemeğini yedirdim, Necati Tosuner geldi... Memo'yu uyuttuktan sonra, Necati de gittikten sonra oturdum "Soyut" için yazdığım yazıyı kolayladım. Yazının başlığı "Deneme Üstüne". Aklımda hep sen vardın. Geçen seferki ameliyatı anımsadım. Sen ameliyat olurken ben ne yapacağımı bilmiyorum, bir yandan da birkaç kuruş elimize geçer diye oturmuş "Goriot Baba" çevirisine bir iki sayfa eklemeye çalışıyordum. O hastane çıkışı gününü hiç unutamıyorum... Paramız yoktu. Cem Yayınevi'nden 1000 lira alacağımız vardı ve yayınevi çok önceden haber vermiş olduğum halde, bu parayı gününde ödememişti ya da ödeyememişti. Sonuçta o gün seni bir taksiye bile bindirememiştim. Yürüye yürüye Şişli'ye inmiştik, oradan Karaköy dolmuşuna, Karaköy'den de vapura binmiştik. Ne günlerdi onlar. Bizim sevdamız böyle günlerden de geçmiştir. Ama biz o günleri de çok severiz, değil mi? İyi kötü günler geçirdik. Çoğunca da iyi günler. Öperim o günleri.

Salonda oturuyorum. Ve sık sık yatak odasına giderek Memo'yu yokluyorum. Uyuyor. Rahatsız bir uyku düzeni var bu çocuğun. "Çişin var mı yavrum?" "Yok." Döntüyor, uykusunu sürdürüyor.

Cemal Süreya, On Üç Günün Mektupları

Aşağıda verilen durumlardan metinde bulunanların yanına (Var) , metinde bilgi bulunmayanların yanına (Yok) yazınız.

- () Yazar bu mektubu hem gündüz hem de akşam yazmıştır.
- () Yazar para kazanmak için çeviri yapmaktadır.
- () Yazarın sevgilisi/eşi ilk defa ameliyat olacaktır.
- () Yazar geçmişte maddi sıkıntılar yaşamıştır.
- () Yazar kötü anılarını sevmemektedir.
- () Yazar eşi hastanedeyken oğluna bakmaktadır.
- () Yazarın bir arkadaşı onu ziyarete gelmiştir.
- () Mektubun yazıldığı yer İstanbul'dur.
- () Yazar eşine çok değer vermektedir.

Aşağıdakileri cümlelerin hangisi bir neden-sonuç cümlesidir?

- A) Sonuçta o gün seni bir taksiye bile bindirememiştim.
- B) Son olmaması için bir neden yok.
- C) Bizim sevdamız böyle günlerden de geçmiştir.
- D) Teknenin sarsıntısından ötürü yazım biraz titrek ve okunaksız oluyor.

Okuduğunuz mektupta anlatılanları kendi cümlelerinizle özetleyiniz. (40 kelime)

Hazırlık Çalışması

a. Ailenizden uzaktayken neler hissediyorsunuz? Ailenizle telefonla görüşürken neler konuşuyorsunuz? Size (özel olmayan) neler soruyorlar, neleri merak ediyorlar ve siz neler anlatıyorsunuz? 40 kelime ile anlatınız.



Mondros/ 8 Eylül 1919

Sevgili Zevcem,

Geçen hafta mektuplarımı postaya verdikten sonra, mektuplarınızla resimler geldi. Bu hafta da 2 Eylül tarihli mektubunu aldım. Seniha'nın, Hürriyet'in, Türkan'ın mektupları da geldi, ikinci defa olarak yine bir sürü resim geldi. Mektuplara ve resme, ne kadar sevindiğimi bilmezsin! Mektubunuz geldikçe, benim için burada sıkıntı yoktur. Kırdan, deniz kenarında geziyoruz. Her türlü yiyecek, her türlü meyve var. Günde dört defa sofraya oturuyoruz: sabah kahvaltısı, öğle yemeği, ikindi kahvaltısı, akşam yemeği. Kahvaltılarda sütlu çay, çikolata, peynir, yumurta, yemeklerde de taze et, sebze, meyveler var. Yazın erik, kayısı, armut yedik. Şimdi de kavun,

karpuz, üzüm, incir yiyoruz. Bunları yazışım, merak etmeyesiniz diyerdir. Görüyorsunuz ki mahrumluk çekmek yerine, belki oburcasına, müsrifçesine yaşıyoruz. Bu yiyeceklerin bir kısmını veriyorlar. Bir kısmını da satın alıyoruz. Burada yalnız tereyağı ile sade yağ yok. Tıraş takımı istemediğimin sebebi var. Sakalımı tıraş etmiyorum. Burada berber yok. Ben de her gün tıraşla uğraşamam. İstanbul'a geleceğim zaman bir kere tıraş ettiririm. Saç tıraşı için de burada makine var. Burada köylü hayatı yaşıyoruz. O kadar tuvalete ihtiyaç yok. Burada Seniha'nın zannettiği gibi çadırlarda yatmıyoruz. Çadır, yemek odamız ve salonumuzdur. Bir de hamam çadırı var. Türk askerlerimizin de ayrı çadırı var. Biz geceleri barakalarda, karyolalarda yatıyoruz.

1. Aşağıda verilen cümlelerin yanına verilen bilgilere göre doğru (D) ya da yanlış (Y) yazınız.

- () Yazarın eşinden gelen mektuba bir hafta içinde cevap yazmıştır.
- () Yazar eşinden tıraş aletleri istemektedir.
- () Yazar mektubu kışın yazmaktadır.
- () Yazar ailesini rahatlatmaya çalışmaktadır.
- () Yazar geceleri çadırlarda uyumaktadır.
- () Yazar ailesi mektup yazınca kendini iyi hissetmektedir.

Battaniye ve yorgan göndermeye gerek yok; çünkü battaniyelerimiz var. Haftada yalnız bir posta günümüz var. Başka posta yok. İki ay evvel bazen hafta arası da mektup alırlardı; fakat, şimdi bu posta yok. Şimdilik Allah'a ısmarladık.

Zevcen,
Ziya Gökalp

Sevgili Kızım,

Geçen hafta üç mektup aldım. Birisi senden, ikisi annenden. Senin mektubun hem tarihsiz, hem imzasızdı. Bir de, hangi tarihli mektubuma cevap olduğu yazılmamıştı. Annenin mektupları 15 ve 17 Ağustos tarihliydi. Bu mektuplarla beraber resimleriniz de geldi. Çok sevindim.

Bu hafta da altı mektup geldi. Biri annenden, biri Türkân'dan, ikisi senden, ikisi de Hürriyet'ten. Mektuplarının birinde yine tarihle imzâ yok. İkinci mektubunda 29 Ağustos tarihi var. Annenin mektubu 2 Eylül tarihli. Bu hafta da resimleriniz geldi. Yine çok sevindim. Evvelki hafta bir paketinizin geldiğini yazmıştım. Gazeteler, dergiler, kitaplar da geliyor. Derslerinize, yazdığınız gibi çalışınız. Evin kontratını yenileyiniz. Başka ev bulamazsınız. Kış için yorgan, ya da battaniyeye ihtiyacım yoktur. Yalnız kalın bir kostüm gönderirseniz iyi olur (Kışın

giydiğim siyahlı kalın elbiseyi). Yiyecek kaşar peyniri. Kayseri pastırması gibi şeyler gönderiniz. Burada her türlü yiyecek var. Yalnız tereyağı yok. Onun da gönderilmesi zor olur. Nedim Bey'e. Ali Bey'e, Zekeriyâ Bey'e, Feyziye Hanım'a, Hoca Hanım'a, İkbâl'e selâmlar ederim. Türkân'ın, Hürriyet'in, Fatma'nın, Şeref'in gözlerinden öperim.

Baban,
Ziya Gökalp

2. Aşağıda verilen durumlardan metinde bulunanların yanına (Var) , metinde bilgi bulunmayanların yanına (Yok) yazınız.

- () Yazar askerlerle aynı yerde kalmaktadır.
- () Yazarın ailesi bir ev sahibidir.
- () Yazarın kızı mektuplarda tarihleri eksik yazmıştır.
- () Ailesi yazara okunacak yayınlar göndermektedir.
- () Yazar ailesinden birçok yiyecek istiyor.
- () Yazar kaldığı yerde üşümektedir.
- () Yazar haftada iki gün mektup yazmaktadır.
- () Yazarın kaldığı yerde yiyeceklerin hepsi ücretsizdir.
- () Yazarın kaldığı yerde deniz bulunmaktadır.

YENİ KELİMELER ÖĞRENİYORUM!

3. Aşağıdaki kelimeleri anlamlarıyla eşleştiriniz.

- | | |
|--------------|-------------------------------------|
| 1. Zevce | () Tasarruf etmeyip israf eden. |
| 2. Mahrum | () Modern yatak |
| 3. Obur | () Kurutulmuş tuzlu et |
| 4. Müsrif | () Küçük ve basit ahşap yapı. |
| 5. Zannetmek | () Eş |
| 6. Baraka | () Öyle düşünmek, öyle sanmak |
| 7. Karyola | () Çok yemek yiyen |
| 8. Pastırma | () Bir şeyin eksik olması, yoksun. |

4. Siz de yazar gibi ailenizden uzaktasınız. Burada farklı kültürlerle aynı sınıfta bulunmak nasıl bir duygu? Farklı kültürlerle aynı ortamda olmanın olumlu ve olumsuz tarafları nelerdir? 100 kelime ile anlatınız.

Hazırlık Çalışması

a. Annenizle ilgili bir anınızı yazınız. (50 kelime)

Bunu Konuşalım

b. İzlediğiniz videoda annelerin bazı özelliklerinden bahsedilmiştir. Siz annelerin hangi özelliklerini bizimle paylaşabilirsiniz?



ANNE

İlk kundağın
Ben oldum, yavrum;
İlk oyuncağın
Ben oldum.

Acı nedir
Tatlı nedir... Bilmezdin
Dilin damağın
Ben oldum.
Elinin ermediği
Dilinin dönmediği
Çağlarda, yavrum
Kolun kanadın
Ben oldum
Dilin dudağın
Ben oldum.

Belki kıskanırlar diye
Gördüklerini
Sakladım gözlerden
Gülücüklerini...
Tülün duvağın
Ben oldum!

Artık isterlerse adımı
Söylemesinler bana
'Onun Annesi' diyorlar...
Bu yeter sevgilim bu yeter bana!

Bir dediğini
İki etmeyeyim diye
Öyle çırpındım ki
Ve seni öyle sevdim sana
O kadar ısındım ki
Usanmadım, yorulmadım, çekinmedim
Gün oldu kırdın...
İncinmedim;
İlk oyuncağın
Ben oldum... Yavrum
Son oyuncağın
Ben oldum...

Layık değildim
Layık gördüler
Annen oldum yavrum
Annen oldum!

Arif Nihat Asya

1. YENİ KELİMELER ÖĞRENİYORUM!

Aşağıdaki kelimeleri anlamlarıyla eşleştiriniz.

- | | |
|-------------------|--|
| 1. Damak | () Yeni doğan bebeği korumak için sarılan beyaz kumaş |
| 2. Kundak | () Bir davranışa kırılmak, üzülmek. |
| 3. Ermek/ erişmek | () Yakıştırmak, uygun görmek. |
| 4. Tül | () Ağzın üst kısmı |
| 5. Duvak | () Çaba göstermek, telaşlanmak. . |
| 6. Layık görmek | () Ulaşmak, yetişmek |
| 7. Çırpınmak | () Gelinin başına takılan arkaya uzayan aksesuar |
| 8. İncinmek | () Perde yapmak ya da gelinin yüzünü örtmek için kullanılan ince kumaş. |

2. Aşağıda verilen durumlardan metinde bulunanların yanına (Var) , metinde bilgi bulunmayanların yanına (Yok) yazınız.

- () Bir çocuğun ilk oyuncuğu annesidir.
- () Anneler çocukların ilk öğretmenidir.
- () Bir çocuğun annesi olmak büyük bir onurdur.
- () Anneler bazen bıkeabilir.
- () Anneler birilerinin çocuklarını kıskanmasından korkar.
- () Anneler çocukları küçükken onlar için her şeyin tadına bakar.
- () Çocuklar küçükken isteklerini elleri ve kollarıyla anlatırlar.
- () Bir kadın için anne sıfatı gerçek isminden daha önemlidir.

3. Şair bir erkektir ama bu şiiri neden bir anne gibi yazmış olabilir?

4. Şiirin ana duygusu nedir?

- A) Annemiz çocukluğumuzda bizim için ilk arkadaşımızdır.
- B) Annemiz dünyadaki en önemli varlığımızdır.
- C) Annemiz bizim için her şeyi yapar.
- D) Annemiz bize hiç kırlmaz.

Birlikte Konuşalım ve Yazalım

5. Bu şiiri siz yazsaydınız annelerin hangi fedakarlıklarını eklerdiniz?

Kültürden Kültüre

6. Sizin kültürünüzde anne için hangi sözler söylenir? Anne için özel bir gelenek, davranış var mıdır? Ülkenizde anneler gününde ve diğer günlerde anneniz için neler yapıyorsunuz? 75 kelime ile anlatınız.

Hazırlık Çalışması

a. İzlediğiniz video hakkında neler düşünüyorsunuz? 30 kelime ile anlatınız.
(<https://www.youtube.com/watch?v=6nGoj2TVe2I>)

Bunu Konuşalım

b. Sizce dünyanın en güzel şehirleri nerelerdir? Düşüncelerimizi nedenleriyle paylaşalım.



İSTANBUL'U DİNLİYORUM

İstanbul'u dinliyorum, gözlerim kapalı
Önce hafiften bir rüzgâr esiyor;
Yavaş yavaş sallanıyor
Yapraklar, ağaçlarda;
Uzaklarda, çok uzaklarda,
Sucuların hiç durmayan çingirakları
İstanbul'u dinliyorum, gözlerim kapalı.

İstanbul'u dinliyorum, gözlerim kapalı;
Kuşlar geçiyor, derken;
Yükseklerden, sürü sürü, çığlık çığlık.
Ağlar çekiliyor dalyanlarda;
Bir kadının suya değişiyor ayakları;
İstanbul'u dinliyorum, gözlerim kapalı.

İstanbul'u dinliyorum, gözlerim kapalı;
Serin serin Kapalıçarşı
Cıvı cıvı Mahmutpaşa
Güvercin dolu avlular
Çekiş sesleri geliyor doklardan
Güzelim bahar rüzgarında ter kokuları;
İstanbul'u dinliyorum, gözlerim kapalı.

İstanbul'u dinliyorum, gözlerim kapalı;
Başımda eski alemlerin sarhoşluğu
Loş kayıkhaneleriyle bir yalı;
Dinmiş lodosların uğultusu içinde
İstanbul'u dinliyorum, gözlerim kapalı.

İstanbul'u dinliyorum, gözlerim kapalı;
Bir yosma geçiyor kaldırımdan;
Küfürler, şarkılar, türküler, laf atmalar.
Bir şey düşüyor elinden yere;
Bir gül olmalı;
İstanbul'u dinliyorum, gözlerim kapalı.

İstanbul'u dinliyorum, gözlerim kapalı;
Bir kuş çırpınıyor eteklerinde;
Alnın sıcak mı, değil mi, biliyorum;
Dudakların ıslak mı, değil mi, biliyorum;
Beyaz bir ay doğuyor fıstıkların arkasından
Kalbinin vuruşundan anlıyorum;
İstanbul'u dinliyorum.
Orhan Veli KANIK

1. YENİ KELİMELER ÖĞRENİYORUM!

Aşağıdaki kelimeleri anlamlarıyla eşleştiriniz.

- | | |
|--------------|--|
| 1. Çingirak | () Yarı karanlık, az ışıklı. |
| 2. Çığlık | () Deniz kenarında küçük balık avlama yerleri |
| 3. Loş | () Acı ve ince ses. |
| 4. Laf atmak | () Bir sözle bir kişiyi rahatsız etmek |
| 5. Dalyan | () Küçük çan |
| 6. Avlu | () Bir yapının önündeki üstü açık boş alan |

2. Aşağıda verilen durumlardan metinde bulunanların yanına (Var) , metinde bilgi bulunmayanların yanına (Yok) yazınız.

- () Şair bu şiiri yazın yazmıştır.
() Şiirde hava yağmurludur.
() Şiire göre İstanbul'un kalabalık bir şehir olduğu söylenebilir.
() Şair İstanbul'u dinlerken huzurlu hissetmektedir.
() İstanbul şaire anılarını hatırlatmaktadır.
() Bu şiirde beş duyu organına dair ifadeler bulunmaktadır.

3. Şiirin ana teması nedir?

- A) İstanbul'da bahar
- B) İstanbul'un denizi
- C) İstanbul'daki insanlar
- D) İstanbul'un güzellikleri

Bunu Dinleyelim

Haydi, Kız Kulesi'nin hikayesini dinleyelim.

3. Dinlediğiniz Kız Kulesi efsanesini kendi cümlelerinizle özetleyiniz. (30 kelime)

Kültürden Kültüre

4. Sizin şehirlerinizle İstanbul'u karşılaştırınız. Benzerlikler ve farklılıklar nelerdir? Ülkenizdeki şehirlerde bulunan güzellikleri ve varsa efsaneleri 75 kelime ile anlatınız.

EK 10. Metin İşleme Örnekleri

Kültürden Kültüre

Ülkenizde öğretmenler için özel bir gün var mı? Bu günlerde neler yapıyorsunuz? Sizin ülkenizde öğretmenlerin öğrencilerin gözünde yeri ile ilgili düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız. (100 kelime)

Rusya'da 5 Ekim Uluslararası Öğretmen Günü kutlanmaktadır. Şu gün öğrenciler öğretmenlerine çiçekler verirler bazen de tatlı ve ya farklı farklı küçük hediye verebilirler. Genellikle 5 Ekim hiç tatil yok herkes ders yapar ama heyecanlı ruh halisi alırlar. Rus millet eğitim bakanlığı Öğretmen Günü için türlü öğretmenlik yarışmaları düzenlenir ve en iyi en yetenekli öğretmenlere güzel hediyeler verir. Aslında ben bu günü çok severim çünkü öğretmenlerimi teşekkül ettirmek için en uygun imkandır. Değerli öğretmenlerime sağlıklı, uzun, zengin hayatını dilerim. Bildiğimizi kültür özelliklerinizi, yeteneklerinizi sizden geldi. Size çok borçlu oluyoruz ama sizin için sadece ilgili pençenin pözlernen en büyük takadındır. Öğretmen Günü kutlu olsun!

4. Siz de yazar gibi ailenizden uzaktasınız. Burada farklı kültürlerle aynı sınıfta bulunmak nasıl bir duygu? Farklı kültürlerle aynı ortamda olmanın olumlu ve olumsuz tarafları nelerdir? 100 kelime ile anlatınız.

Evimde Sokak şayi özledim ama şimdi hatırladığım şey benim
bardağımı. Çünkü bu bardak hedye olarak geldi bana liseden
meçun olduğum Zaman ve bu bardağı ilgilile Sokak hatıralarım
var. Gün de Saat 4'te arkadaşlarım quran okula gittikçe
sonra ben annemle oturuyorum ve kahve yapıyorum,
Sohbet ediyoruz ya da bir film izliyoruz, her Cuma
annemle gidiyoruz, bütün ailem orda oluyor. Anne annemin
evinde başka bir hayat yaşıyorum gibi hissediyorum. Çünkü
oradan yemeklerin tadı farklı ve annemin ailesi Sokak büyüte
olduğu için orda insanlarla kalabalık oluyor ve seslerin sesigle
dolur. Onlar her gün bana soruyorlar oradan ne istiyorum?
Ben her Zaman ^{her bir şey} istemediğim şeyleri onlara vermesiz etmemesi
diye ama bana kalsa ben bir tatlı istiyorum pakistuni
tatlısı çünkü Sokak özledim. Onlar her Zaman tırkegi nasıl?
nasıl alıştın diye soruyorlar ve onlara arkadaşlarımla
alıştım ^{diyorum} çünkü her Zaman onların birlikteliği onlar orda
olduğu için ailem özlemiyorum o kadar ^{diyorum}, arkadaşlarımla
vakit geçiriyorum onlarla, ve böyle alıştım ^{diyorum}.

4. Siz de yazar gibi ailenizden uzaktasınız. Burada farklı kültürlerle aynı sınıfta bulunmak nasıl bir duygu? Farklı kültürlerle aynı ortamda olmanın olumlu ve olumsuz tarafları nelerdir? 100 kelime ile anlatınız.

Altı yıl önce ülkemiz dışardan olmanın ve dünyayı her yerinden yeni insanlarla tanımayı hayal ettim. İnternette ve sosyal medyadan burslu öğrenciler gördüm ve bu öğrencileri merak ettim. 2014 yılında Türkiye'ye gelmeye çıktım ve üç ay burada kaldım. Bu süre zarfında Türkiye bursuna kabul edilen Arap ve yabancı arkadaşlarla tanıştım. Bir yıl önce Türkiye bursu programına kabul edildim. Sınıfta olduğumda gün merakım vardı, bölümün nasıl olacağı, Arapça ve İngilizceyi anlayan öğrencilerin geri kalanını nasıl anlayacağını merak eder. Birkaç ay sonra sınıf arkadaşlarım arkadaş oldu ve birbirimizi daha çok tanıdık. Başka ülkelerden gelen insanları tanımamın yararlarından biri yeni kültürler bilmektir. Başka ne tür müzik dinlediklerini, öğrendiklerini, ne tür yemekler, ülkelerindeki bilim insanları, edebî eserleri yazdıkları diğer kültürlerin deneyimlerinden yararlanır. Diğer ülkelerden gelen yeni arkadaşlarla tanışma, öğrenciler arasındaki dostluk ve saygı bağını güçlendirir, ve toplulukları arasındaki ırkçılık ve farklılık oranını azaltır. Çeşitli kültürli ortamda yaşayan bazı sosyal olmayan kişiler başkalarını yasa ve başa almanın konusunda zorlukla karşılaşabilirler. Bu sorunlardan biri diğer kültürlerle anlaşma ve uyum zorluğudur.

Bu yüzden Türkiye insanları ile yaşamak almak için Türkiye öğrenmek istiyorum.

Ab

4. Siz de yazar gibi ailenizden uzaktasınız. Burada farklı kültürlerle aynı sınıfta bulunmak nasıl bir duygu? Farklı kültürlerle aynı ortamda olmanın olumlu ve olumsuz tarafları nelerdir? 100 kelime ile anlatınız.

Farklı kültürlerle aynı sınıfta tam değişik bir duygu. Sınıftaki arkadaşların nasıl olduğunu anlamakta zorlanıyorum. Onlar kendi ülkede nasıl yaşadıklarını bilmiyorsun. İlk yaşadığı günlerde insana biraz zorluk getirir. Mesela birbirleriyle az konuşmaktayız. Tabi ilk olarak herkesi iyi bir şekilde tanımak zordur. Farklılıkla dil sorunu izin vermiyor ve eğer anlaşmasak güzel bir şekilde kendilerini tanıyamaz. Farklı kültürlerle aynı sınıfta bulunmak duygulara yansır ve herkes başka kişi hakkında farklı duygular çıkarır. Bu durum farklı kültürlerin değişik olduğunu belli eder. Farklı kültürlerin -farklı dilleri hangi yerlerden hoşlanmak veya hoşlanmadıkları konuşma tarzları, nasıl davranırlar farklı duyguları, değişik kültürler tam farklı ve en iyi duygulardan biri benim için sayılmaktadır. Ve insanların iyi olup olmadığını onlardan iyi davranıp ve saygı göstermeli iyi duygulardan biridir.

Avantajlı ve dezavantajlı da onların kültürüne aşina olmak mesela diller baren onlardan kelime öğreniyorsun onların ülkeden birine tanışıp söylüyorsun o mutlu oluyor. Aslında dezavantajlar da çok ama avantajlara göre çok az mesela ilki felde ülkeden kendilele karşılaşmamak yanlış düşman gibi kişiler ülkelerin kötü ilişkileri için bazı insanların kendilerinde hoşlanmak nedeni olur.

Farklı kültürler bize arkadaşlık, dostluk, saygı, sevgi, hoşgörü duyguları felde ıktarla tanışmayı karandırır. mesela bir tanımadığım ülkeden bir kişiyle sınıfta tanışmak bizi arkadaşlık karandırır. Onun yanında diğer şeyler karandırır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..