T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN METİN UYARLAMA ÖZ YETERLİK ALGILARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şebnemnur ÇELİK

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Programı

OCAK, 2023

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN METİN UYARLAMA ÖZ YETERLİK ALGILARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şebnemnur ÇELİK
(Y1912.014016)

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Emrah BOYLU

OCAK, 2023

ONAY FORMU

ONUR SÖZÜ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum ‘‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algıları’’ adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (15.01.2023)

Şebnemnur ÇELİK

ÖNSÖZ

Dil öğretiminde, dört temel becerinin gelişmesinde ana unsur olarak karşımıza çıkan metinler, çok çeşitli alanlarda (ders kitaplarında, sınavlarda vb.) kullanabilmek üzere çeşitli işlemlerden geçirilmektedir. Bu işlemlerden biri de metin uyarlama olarak ifade edilmektedir. İlgili uyarlama süreci için dil öğreticilerinin belirli bir düzeyde öz yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir. Fakat yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin metin uyarlama öz yeterlik algıları literatürde eksik kalmış bir konudur. Bu doğrultuda çalışmada ‘‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algı Ölçeği’’ geliştirilmiş ve yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretenlerin öz yeterlik algıları ile çeşitli değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı ortaya konmuştur.

Lisans eğitimimden itibaren desteğini her zaman hissettiğim ve tez sürecimin her adımında bilgisiyle yolumu aydınlatan değerli danışman hocam Doç. Dr. Emrah BOYLU’ya, bugünlere gelmemde emekleri büyük olan ve bu süreçte beni bir an olsun yalnız bırakmayan anneme ve babama en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ocak,2023 Şebnemnur ÇELİK

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN METİN UYARLAMA ÖZ YETERLİK ALGILARI

ÖZET

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin kavramının önemi yadsınamaz bir gerçektir. Metin olmadan dil öğretiminin amacına ulaşması mümkün değildir. Metin, her beceri ile doğrudan ilişki içerisindedir ve temel dil becerilerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Fakat dil öğretimi aracı olarak kullanılan ders kitaplarındaki metinler tek başına yetersiz kaldığı için öğreticiler farklı amaçlarla yeni metinlere ihtiyaç duymaktadır. Dil öğretiminde kullanılmaya yönelik ulaşılan her metin ise olduğu gibi kullanılamamaktadır. Bu nedenle hedef dil öğretiminde kullanılan her metnin taşıması gereken nitelikler (seviyeye uygunluk, okunabilirlik, gerçek hayata uygunluk, metnin kullanılan beceri ve kazanıma uygunluğu) bulunmaktadır. Bir metnin yukarıda bahsedilen nitelikleri taşımasını sağlayabilmek için çeşitli uyarlama/değiştirim çalışmaları yapılmalıdır. Bu nedenle de dil öğreticilerin metin uyarlama konusunda öz yeterlik algılarının ne düzeyde olduğu oldukça önemlidir. Bu açıdan çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin metin uyarlama öz yeterlik algı düzeylerini belirlemek ve öz yeterlik algı düzeyleri ile ‘‘cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, çalışılan kurum, deneyim yılı, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sertifikasına sahip olma, düzenli yazı yazma, yazma eğitimi alma, kitap okuma sıklığı’’ değişkenleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu bağlamda veriler nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeliyle toplanmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen ‘‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algıları Ölçeği’’ kullanılmıştır. Demografik bilgiler ise ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin geliştirilme sürecinde ilk olarak madde havuzu oluşturularak uzman görüşüne başvurulmuştur. Geliştirilen ölçeğin faktör yapısının belirlenebilmesi için SPSS paket programından açımlayıcı faktör analizi, ortaya çıkan faktör yapısının doğrulanabilmesi için AMOS paket programından doğrulayıcı faktör analizi

uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğreten 231 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin metin uyarlama öz yeterliklerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ‘‘yazma eğitimi, öğrenim düzeyi, deneyim, kitap okuma sıklığı ve düzenli yazı yazma’’ değişkenleri ile metin uyurlama öz yeterliği arasında anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı/ İkinci dil olarak Türkçe öğretimi, Metin kullanımı, Metin uyarlama, Öz yeterlik. Öğretici.

PERCEPTIONS OF TEXT ADAPTATION SELF-EFFICIENCY TEACHERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

The importance of the concept of text in teaching Turkish as a foreign language is an undeniable fact. Without the text, it is not possible to achieve the purpose of language teaching. The text is directly related to each skill. It plays an important role in the development of four basic skills. The texts in the textbooks used as a language teaching tool are insufficient on their own. Those who teach Turkish as a foreign language should support the language learner with various materials and texts. In teaching Turkish as a foreign language, there are qualifications that every text used in the classroom must have. These are mainly: suitability for the level, readability, suitability for real life, suitability of the text for the skill used, and the achievements in the tiered exchange rate system in the European Common Application Text. Various adaptation/modification studies are carried out in order to ensure that a text has the above-mentioned qualities. Text adaptation, which adopts two approaches as structural and heuristic, is often performed intuitively. The level of self-efficacy perceptions is important in text adaptation applied by those who teach Turkish as a foreign language.

The aim of this study is to determine the text adaptation self-efficacy perceptions and self-efficacy perceptions of those who teach Turkish as a foreign language, and their "gender, age, education level, institution, years of experience, having a certificate of teaching Turkish as a foreign/second language, regular writing, writing. The aim of this study is to reveal the relationship between the variables of getting education and reading frequency. In this context, the data were collected with the descriptive survey model, one of the quantitative research methods. In the study, "Scale of Self-Efficacy Perceptions of Those Who Teach Turkish as a Foreign Language", developed by the researcher, was used. "Personal Information Form" prepared by the researcher for demographic information and determined variables was used. In the process of developing the

scale used in the research, firstly, an item pool was created and expert opinion was sought. Exploratory factor analysis from the SPSS package program was used to determine the factor structure of the developed scale, and confirmatory factor analysis from the AMOS package program was used to verify the resulting factor structure. The sample group of the research consists of 231 people who teach Turkish as a foreign/second language. According to the results of the study, it was determined that those who teach Turkish as a foreign language found themselves competent in all items in the text adaptation scale and that there were significant relations with the variables of "writing education, education level, experience, frequency of reading books and regular writing" . Although there was no significant relationship with the text adaptation under one factor, it was concluded that there was a significant relationship with some items in the "text adaptation self-efficacy perception" dimension and there was no significant relationship only with the gender variable.

Keywords: Turkish as a foreign/ second language, Text, Text adaptation, Self-efficacy.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ONUR SÖZÜ ..... **i**

ÖNSÖZ ..... **iii**

ÖZET ..... **v**

ABSTRACT ..... **vii**

İÇİNDEKİLER ..... **ix**

KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xiii**

ÇİZELGELER LİSTESİ ..... **xv**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xix**

I. GİRİŞ **1**

A. Araştırmanın Amacı 2

B. Problem Durumu 2

C. Araştırma Problemleri 5

D. Araştırmanın Önemi 5

E. Araştırmanın Sınırlılıkları 7

F. Varsayımlar 7

G. Tanımlar 8

II. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ **9**

A. Metin 11

1. Metinsellik Ölçütleri 13

2. Metin Yapısı 17

a. Küçük Yapı 17

b. Büyük Yapı 17
c. Üst Yapı 17
B. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Metnin Önemi/İşlevi 17
C. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi 20
1. Hedef Kitle 21
2. Kazanım 22
3. Konu (İçerik) 22
4. Uzunluk 22
5. Yöntem 23
III. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE METİN TÜRLERİ 25
A. Sözlü Metinler 27
B. Yazılı Metinler 28
IV. METİN UYARLAMA 29
V. YETERLİK 39
VI. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 43
VII. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ 49
A. Araştırmanın Modeli 49
B. Çalışma Grubu 49
C. Veri Toplama Araçları 53
D. Ölçek Geliştirme Süreci 53
E. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları 54
F. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları 55
G. Doğrulayıcı Faktör Analizi 57
H. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları Ölçeği 62
İ. Verilerin Analizi 62

VIII. BULGULAR 65

A. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları Düzeylerine İlişkin Bulgular 65

B. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular 66

C. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle Yaşları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular 66

D. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle Öğrenim Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular 68

E. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle Çalışılan Kurum Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular 69

F. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle YTÖ Sertifika Durumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular 71

G. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle YTÖ Tecrübe Durumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular 72

H. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle Yazma Eğitimi Alma Durumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular 73

İ. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle Kitap Okuma Sıklığı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular . 75

J. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle Düzenli Yazı Yazma Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular . 75

K. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle Ders Kitaplarındaki Metinlerin Yeterli Bulunması Durumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular 76

L. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle Ders Kitabı Harici Metin Kullanma Durumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular 76

M. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle Sınavlarda Metin Yazarlığı Yapma Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular 77

N. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle Metin Uyarlama Yapma Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular 77

IX. SONUÇ VE ÖNERİLER 79

Öneriler 82

X. KAYNAKLAR 85

EKLER 95

ÖZGEÇMİŞ 101

KISALTMALAR LİSTESİ

TÖMER : Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi

AOBM : Avrupa Ortak Başvuru Metni

YDTÖ : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

vb. : ve benzeri

vd. : ve diğerleri

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1. Araştırmaya Katılanların Cinsiyetleri 50

Çizelge 2. Araştırmaya Katılanların Yaşları 50

Çizelge 3. Araştırmaya Katılanların Öğrenim Düzeyi 50

Çizelge 4. Araştırmaya Katılanların Çalıştıkları Kurumlar 50

Çizelge 5. Araştırmaya Katılanların Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanındaki Deneyimleri 51

Çizelge 6. Araştırmaya Katılanların Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Durumu51

Çizelge 7. Araştırmaya Katılanların Düzenli Yazı Yazma Durumu 51

Çizelge 8. Araştırmaya Katılanların Yazma Eğitimi Alma Durumu 51

Çizelge 9. Araştırmaya Katılanları Kitap Okuma Sıklığı 52

Çizelge 10. Araştırmaya Katılanların YDOT Ders Kitaplarındaki Metinleri Yeterli Bulma Durumları 52

Çizelge 11. Araştırmaya Katılanların Ders Kitabı Dışında Metin Kullanma Durumu52

Çizelge 12. Araştırmaya Katılanların Sınavlarda Metin Yazarlığı Yapma Durumları52

Çizelge 13. Araştırmaya Katılanların Metin Uyarlama Yapma Durumları 53

Çizelge 14. Ölçme Aracının İç Tutarlık Kat Sayıları 54

Çizelge 15. Ölçeğe ait faktör yapısı ve varyans değerleri 56

Çizelge 16. Ölçeğe Ait Madde Yük Değerleri 57

Çizelge 17. Ölçeğe Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği Kriterleri 58

Çizelge 18. Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Katsayıları 61

Çizelge 19. Ölçeğe Ait Basıklık Ve Çarpıklık Değerleri 62

Çizelge 20. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları Ölçeği'ndeki Maddelere İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Analizi 65

Çizelge 21. "Metin Uyarlama" Faktörüne İlişkin Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları . 66

Çizelge 22. Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı ile "Yaş" Değişkeni Arasındaki ANOVA Analiz Sonuçları 66

Çizelge 23. Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı Faktörünü Oluşturan Maddeler ile Yaş Değişkeni Arasındaki ANOVA Analiz Sonuçları 67

Çizelge 24. Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı İle Öğrenim Düzeyi Değişkeni Arasındaki ANOVA Analiz Sonuçları 68

Çizelge 25. Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı İle Çalışılan Kurum Değişkeni Arasındaki ANOVA Analiz Sonuçları 69

Çizelge 26. Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı Boyutunu Oluşturan Maddeler ile Çalışılan Kurum Değişkeni Arasındaki ANOVA Analiz Sonuçları 69

Çizelge 27. "Metin Uyarlama" Faktörüne İlişkin YTÖ Sertifika Durumu Değişkenine Göre T-testi Sonuçları 71

Çizelge 28. Metin Uyarlama Faktöründe Yer Alan Maddelere İlişkin "YTÖ Sertifika Durumu" Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları 71

Çizelge 29. Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı İle "YDTÖ Tecrübesi" Değişkeni Arasındaki ANOVA Analiz Sonuçları 72

Çizelge 30. "Metin Uyarlama" Faktörüne İlişkin Yazma Eğitimi Alma Durumu Değişkenine Göre T-testi Sonuçları 73

Çizelge 31. "Metin Uyarlama" Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin "Yazma Eğitimi Alma Durumu" Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları 73

Çizelge 32. Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı İle "Kitap Okuma Sıklığı" Değişkeni Arasındaki ANOVA Analiz Sonuçları 75

Çizelge 33. Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı ile Düzenli "Yazı Yazma Değişkeni" Arasındaki ANOVA Analiz Sonuçları 75

Çizelge 34. Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı ile Ders Kitaplarındaki Metinlerin Yeterli Bulunma Durumuna İlişkin ANOVA Analiz Sonuçları 76

Çizelge 35. Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı ile Ders Kitabı Harici Metin Kullanma Durumuna İlişkin ANOVA Analiz Sonuçları 76

Çizelge 36. Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı ile Sınavlarda Metin Yazarlığı Yapma Değişkenine İlişkin ANOVA Analiz Sonuçları 77

Çizelge 37. Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı ile Metin Uyarlama Yapma Değişkenine İlişkin ANOVA Analiz Sonuçları..... 77

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Ölçek geliştirme süreci 53

Şekil 2. Saçılım (Scree Plot) Grafiği..... 56

Şekil 3. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Standart Olmayan Değerler Diyagramı59

Şekil 4. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Standart Değerler Diyagramı..... 60

I. GİRİŞ

Anlamsal ve mantıksal açıdan bir bütünlük içinde bildirişim görevine sahip (Bölükbaş ve Keskin, 2010: 229) olan metinlerin, yabancı/ikinci dil olarak Türkçenin öğretimindeki yeri oldukça önemlidir. Çünkü dil öğretim sürecinde kullanılan materyallerin büyük bir kısmını metinler oluşturmaktadır. Bu nedenle dil öğretiminde kullanılacak metinlern seçimi büyük önem arz etmektedir. Bölükbaş'a göre (2015: 933) dil öğreticilerinin önünde iki seçenek vardır: Ya öğrencinin düzeyine uygun metni kendileri oluştururlar ya da özgün bir metni seviyeye uygun bir şekilde sadeleştirme/uyarlama tekniklerinden faydalanmaları gerekmektedir. Fakat yapay metinler, hedef dildeki bildirişimsel özellikleri geri planda bırakmaktadır. Özgün metinlerin uygun sadeleştirme tekniklerinden geçirilerek öğrenciyle buluşturulması hedef dilin bildirişimsel yönünü desteklemektedir. Dil becerileinin birbirleri ile olan bütünleşik yapısın dikkate alındığında (Emiroğlu ve Pınar, 2013) metin kavramını sadece okuma ve dinleme becerileri ile ilişkilendirmek doğru bir yaklaşım değildir. Konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde de sıklıkla başvurulan temel materyallerdir. Kullanılan metin, tek bir beceri ile ilgili gözükse de diğer becerilerin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Bu noktada, metin olmadan dil öğretiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesinin mümkün olmadığı dikkate alındığında ilgili süreçte metin kullanımı ve seçimi öğreticilerin son derece yetkin olmaları gereken bir alandır. Zira metnin hem dil becerilerinin geliştirilmesinde ana kaynak olması hem de hedef dil öğretiminde metinlerin her seviye için okunabilirlik ve tür bakımından farklılık göstermesi, bu yetkinliğin gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır. Aynı şekilde hedef kitle, kazanım, işlenen konu, süre, yöntem ve metnin içeriği gibi metin seçimini belirleyen temel unsurlar da dikkate alındığında bu sürecin göz ardı edilemeyecek derecede hassas olduğu anlaşılmaktadır.

Dilidüzgün (2017: 125), günümüzde Türkçe öğretiminin en önemli problemlerinden birinin iletişimsel boyutun kullanım yönünün önemsenmediği,

bunun sonucunda da karşımıza kendisini ifade edemeyen nesillerin çıktığına dikkat çekmektedir. Ana dil öğretiminde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de dilin iletişimsel boyutuna önem verilmelidir. Dil öğretiminde kullanılan metin temelli materyallerde iletişimsel boyutun ön planda tutulması gerekmektedir. Zira Avrupa Ortak Başvuru Metni de dilin iletişimsel boyutuna yer vermektedir. Bu noktada Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde metin seçimi ve uyarlanması konusuna bakıldığında var olan durumun memnun edici bir düzeyde olduğu söylenemez. Çünkü ilgili alanda her ne kadar metin seçimi ve uyarlamayla ilgili çalışmalar yapılsa da yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sahasında bu konu özelinde ortaya konan net ölçütler bulunmamaktadır. İlgili alanda çalışan öğretici çeşitliliği de göz önünde bulundurulduğunda, öğreticilerin metin uyarlama konusundaki özyeterlik algılarının tespit etmeye yönelik çalışmalar önem kazanmaktadır. Bu yönü ile çalışmanın hem yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi literatürüne hem de uygulama alanına doğrudan katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

A. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretenlerin metin uyarlama öz yeterlik algılarını ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretenlerin metin uyarlama öz yeterlik algılarının tespitinde kullanılabilecek geçerlik ve güvenirliği yapılmış bir ölçek bulunmadığı için bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek ile ortaya konulan öz yeterlik algısının; cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, yazma eğitimi alma durumu, YDTÖ sertifikasına sahip olma durumu, YDTÖ tecrübesi, kitap okuma sıklığı, düzenli yazı yazma, çalışılan kurum değişkenleriyle ilişkileri araştırılmıştır.

B. Problem Durumu

Öğretmen öz yeterlikleri, eğitim ve öğretim sürecini doğrudan etkileyen bir unsur olarak görülmesi nedeni ile üzerine sürekli araştırma yapılan bir konudur. Tüm disiplinlerde olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de son zamanlarda yapılan çalışmaların faklı alanlara yönelik öz yeterliklerin tespiti olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Şengül'ün (2018) de belirttiği gibi yaklaşımın etkisiyle öğrenci rolünün değişmesi, öğretmenin sınıf içindeki

konumunun da değişmesini sağlamış ve böylelikle öğretmenin taşıması gereken yeterliklerin belirlenmesini gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda yukarıda da belirtildiği gibi öğretim sürecinin önemli bir halkasını oluşturan öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde öz yeterlik algılarının araştırıldığı çalışmalar önem kazanmıştır. Türkçe öğretimi bağlamında öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin belirli becerilere yönelik öz yeterlik algı ve inançlarını ortaya koyan çalışmalar (Şengül, 2018; Demir, 2021; Barın, Çangal ve Başar, 2017; Yıldız ve Tepeli, 2014; Şahin, Kurudayıoğlu, Tunçel ve Öztürk, 2013; Kurudayıoğlu ve Kana, 2015; Ülper ve Bağcı, 2012) incelendiğinde metin uyarlamaya yönelik herhangi bir öz yeterlik temelli çalışmaya rastlanılmamıştır. Oysaki dil öğretiminde en temel araçlardan biri de metindir. Bu nedenle metinlerin seçimi, oluşturulması gibi hususlar oldukça önemli olmakla birlikte belirli bir düzeyde de yetkinlik gerekmektedir. Ders kitabı yazarları, sınav hazırlayanlar ve sınıf içerisinde ders kitabı dışında metinlere yer vermek isteyen öğreticilerin kendilerini metin uyarlamaya yönelik ne düzeyde yeterli gördükleri ve hangi değişkenlerle ilişkisinin olduğu ortaya konulmalıdır.

Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde metin seçimi ve uyarlanması konusuna bakıldığında içinde bulunulan durumun memnun edici bir düzeyde olduğu söylenemez. Ders kitaplarındaki okuma metinlerinin yeterli olmadığı ya da ek okuma metnine ihtiyaç duyulduğu durumlarda öğretmenler öğrencinin düzeyine uygun metin bulmakta zorlanmaktadırlar. Ayrıca, okuma ve dinleme sınavlarının hazırlanmasında da ders kitaplarında yer alanlar dışında öğrencinin düzeyine uygun metin bulmak, çoğu öğretim elemanı için sorun teşkil etmektedir. Uygun sadeleştirme teknikleri kullanılarak bir romandan, internetten ya da bir gazeten alınmış her türlü metin ders malzemesi hâline dönüştürülebilir. Bu nedenle metin uyarlama, sadece ders kitabı yazarları için değil, yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarının da ilgilenmesi gereken bir konudur (Bölükbaş, 2015: 934). Literatür incelendiğinde (Başoğul ve Aksu, 2016, Demirel, 2020; Toprak, 2011) Türkçe öğretimi alanında görev alan öğretim elemanlarının yeterli donanıma sahip olmamaları görüşünde ortak bir kanı varlığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda Başoğul ve Aksu (2016: 428) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin uyarlama hususu üzerinde uzmanlaşmanın yetersizliği ve bu konudaki çalışmaların azlığı nedeniyle ders vermekle yükümlü

öğreticilerin sıklıkla metin uyarlama işlemi yapmak zorunda kaldıklarını ve bunu da genellikle herhangi bir eğitim almaksızın sezgisel olarak yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşe destek olarak Bayraktar ve Durukan (2016), öğrenci seviyesine göre düzenlenecek metinler için ders kitabı yazarlarının ortak hareket etmesi gerektiğini belirtmektedir. Yapılacak sadeleştirme çalışmasının, metin hazırlayıcısının inisiyatifine bırakılmaması gerektiğini ifade etmektedir. Her değişimin bilimsel bir ölçütler çerçevesinde yapılması gerektiğini belirtmektedir. Metin sadeleştirme, kısaltma ve revizyon kelimelerinin doğru anlaşıldığından emin olunmasını gerektiğini de eklemiştir. Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) tarafından yapılan yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev alan öğretim elemanlarının yeterli donanıma sahip olmamaları görüşü de dikkate alındığında bu alanda çalışanların metin uyarlama öz yeterliklerinin tespitinin gerekliliği açıkça anlaşılmaktadır. Çünkü aynı şekilde Demirel (2020: 148) de yayınevlerinin ve yayınevlerinde görevli metin üreticileri de metin uyarlamayla bağlantılı çalışmalar ortaya koysalar da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasında bu konu özelinde büyük bir yoksunluk ve yetersizlik olduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan Durmuş (2013a) çalışmasında, özgün veya dönüştürülmüş metinlerin değiştirim türlerine geniş bir pencereden bakmış ve yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanların metin oluşturmalarına yol gösterici bir içerik sunmuştur.

Yukarıdaki bilgilere bakıldığında metin uyarlamanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde istendik seviyede olunmadığı açıkça anlaşılmaktadır. Fakat metin temelli dil öğretiminde metinlere doğru ve yetkin bir şekilde müdahalenin başarıyı artırdığı bilinmektedir. Bu bağlamda Ghaffarı (2020) çalışmasında Türkçe öğretiminde okuma becerisinin gelişiminde etkinlik sırasında ve ders dışında kullanılacak metinlerin Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (2018) belirlenen A2 ve B1 kazanımlarına göre uyarlanması ve uygulanmasını incelemiştir. Bu çalışmada yer alan metinlere sözdizimi ve söz varlığı düzeyinde bir uyarlama yapılmıştır. Seviyeye göre uyarlanmış metinlerin, özgün metinlere kıyasla daha kolay anlaşıldığı sonucuna ulaşmıştır. Buradan da anlaşılacağı üzere metin kullanımında doğru müdahale başarıyı artıran bir faktördür. Çünkü metni, öğreniciyle buluşturan ve metin öncesi/sırası/sonrası etkinlikleriyle metnin bir girdi niteliği taşımasını sağlayan öğreticidir. Bu çalışma ile ilgili alanda çalışan

öğreticilerin metin uyarlama/değiştirim öz yeterliklerinin tespiti Türkçe öğretiminde metin kullanımı noktasında yol gösterici olacaktır.

C. Araştırma Problemleri

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin metin uyarlama öz yeterlik algılarının tespiti için aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin metin uyarlama öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin, metin uyarlama öz yeterlik algıları ile;
    a. Cinsiyet,
    b. Yaş,
    c. Öğrenim düzeyi,
    d. Çalışılan kurum,
    e. Türkçe öğretimi sertifikasına sahip olma durumu,
    f. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde deneyim yılı,
    g. Yazma eğitimi alıp almama,
    h. Kitap okuma sıklığı,
    i. Düzenli yazı yazma,
    j. YDOT ders kitaplarındaki metinleri yeterli bulma,
    k. Ders kitabı dışında dinleme/okuma metinlerini kullanma durumu
    l. Sınavlarda metin yazarlığı yapma,
    m. Metin uyarlama yapma, değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

D. Araştırmanın Önemi

Yabancı/ikinci dil öğretimi sürecinin her aşamasında ‘metin’ kavramı karşımıza çıkmaktadır. Dinleme ve okuma becerisinde girdi olarak; yazma ve

konuşma becerisinde çıktı olarak karşılaştığımız metin kavramı dil öğretiminin en temel materyalidir. Bu materyalin kullanım durumu ise amaca ve duruma göre farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıkların en belirgin olduğu alan ise hedef dil öğretimidir. Çünkü hedef dil öğretiminde, her seviye için (A1, A2, B1, B2 ve C1) metinlerin nitelikleri farklılaşmaktadır. Temel seviye (A1-A2) için metinler günlük diyaloglardan, kalıplaşmış ifadelerden oluşurken seviye ilerledikçe metnin hem niceliği hem de niteliği değişiklik göstermektedir. Bu nedenle her seviye için her metin kullanılamamaktadır. Metnin kullanılacak beceri için uygunluğu, hedeflenen kazanıma uygunluğu, okunabilirliği, hedef kitle için sosyokültürel açıdan uygunluğu gibi birçok ölçütü barındırması gerekmektedir. Bu nedenle bu sıralanan ölçütlere uygun metin bulmak uzmanlık gerektirir.

Yabancı/ikinci dil öğretimi için hazırlanan materyaller; ders kitapları, çalışma kitapları, sınavlar, sınıf içi etkinlikler vb. çalışmalar amacıyla yukarıda belirtilen özelliklere uygun metin bulma arayışı içerisine girilmiştir. Uygun olmayan metinleri seviye bazında kullanılabilir duruma getirmek için ise; metin uyarlama/değiştirim yoluna gidilmiştir. Metin uyarlama/değiştirim özelinde, yapısal ve sezgisel olarak iki yaklaşım benimsenmektedir. Yapısal yaklaşım her ne kadar belirli sözcük sınırlarını çizse de; sezgisel yaklaşımda, belirli bir standarttın olmaması nedeniyle metni uyarlayan öğreticinin yeterliği metin uyarlama/değiştirim sürecine doğrudan etki etmektedir. Bu durum, beraberinde ‘‘Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe öğretenlerin metin uyarlama konusundaki öz yeterlik algıları ne düzeydedir?’’ sorusunun cevabını gerekli kılmaktadır. Araştırma, bu yönü ile literatürde eksik kalan bir boşluğu doldurmaktadır. Çünkü Türkçe öğreticileri her ne kadar ders kitaplarına ek olarak çeşitli metinler kullansa da bu metinlerin belirlenen ölçütleri ne derece karşıladıkları tartışma konusudur. Bu görüşe paralel olarak Demirel (2020: 148)’e göre yayın evlerinin ve yayın evlerinde görevli metin üreticileri de metin uyarlamayla bağlantılı çalışmalar ortaya koysalar da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasında bu konu özelinde büyük bir yoksunluk ve yetersizlik olduğunu ifade etmektedir. Aynı şekilde Erdem, Gün, Şengül ve Şimşek (2015) çalışmalarında; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında metinlerin öğrenci seviyelerine göre düzenlenmesi ve özgün metinler ile sadeleştirilmiş metinlerin ihtiyaca göre bir arada verilmesi ve bu metinlerin fonksiyonel açıdan hem özgün metinlerden hem

de sadeleştirilmiş metinlerden oluşması gerektiğinin altını çizerler. Bu bağlamda eğitim sürecinde yaşamı çok yönlü kavrayabilen, eleştirel değerlendirebilen, sorgulayabilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlandığında, gerek derslerin daha katılımlı ve yararlı geçmesini sağlayan gerekse öğrencilerin dış dünyayla ya da farklı kültürlerle barışık ilişkiler kurmasına olanak tanıyan yazınsal metinlerin yabancı dil derslerinde kullanmasının bu amaca uygun sonuçlar doğuracağı açıktır (Erişek ve Yücel, 2002: 74). Bu çalışmalar, metnin hem yabancı dil öğrenicisi tarafından hem de yabancı dil öğreticisi tarafından önemini ortaya koymaktadır. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğreten metin uyarlamaya yönelik öz yeterlik algı düzeylerini belirlemek ve öz yeterlik algılarını etkileyen değişkenleri saptamak öğreticilerin metin uyarlama/değiştirim aşamasındaki kendi yeterliklerini görme açısından önemlidir. Bu bilgiler bağlamında bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin metin uyarlama öz yeterlik algılarını tespit etmek için bir ölçek geliştirilmiş ve alanda çalışan öğreticilerin metin uyarlama öz yeterlilik algıları tespit edilmiştir. Çalışma, literatüre yeni bir ölçek kazandırılacak olması ve sahada uygulanacak olması açısından önemlidir. Çalışmanın sonuçları, yabancı dil olarak Türkçe öğretici yeterliliklerine ‘‘Metin Uyarlama Öz Yeterlilikleri’’ boyutunu ekleyecektir.

E. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

- 2021-2022 eğitim - öğretim dönemi,
- Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğreten 231 katılımcı,
- Araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçekten elde edilen verilerle sınırlıdır.

F. Varsayımlar

Bu çalışmada;

- Katılımcılar yabancı dil olarak Türkçe öğretenleri temsil eder.
- Geliştirilen ölçek, metin uyarlama öz yeterlik algısını ortaya koyan geçerli ve güvenilir bir araçtır.

- Katılımcılar ölçekteki her maddeyi anlayarak cevaplandırmıştır.

G. Tanımlar

Yabancı Dil Öğretimi: Bireyin ana dili dışında, içerisinde bulunduğu toplumda iletişim aracı olarak kullanılmayan bir dilin, öğretimi için yapılan planlı ve programlı faaliyetlere yabancı dil öğretimi denir. (Şen, 2020: 15).

Metin: En gelişmiş bildirişim dizgesi olan insan dilinin, en üst düzeydeki birimi; cümleler/sözceler arası çeşitli düzeylerde yazar(lar)ı tarafından -bilinçli olarak- derin ve yatay, uzak ve yakın ilişkilerde oluşturulmuş bağdaşık, tutarlı bir dilsel düzenleme; 'bütünlük' ve 'birlik' arz eden, anlaşılabilen, özetlenebilen, yorumlanabilen ve metinsel/sosyal/kültürel/durumsal bağlamlar içerisinde belli çıkarımlar/sezdirimler ve iletiler içeren dilsel bir bütünlük; metinsellik özelliği taşıyan sözlü/yazılı (veya alternatif) iletişimsel üründür ''(Yılmaz, 2019: 2).

Metin Uyarlama: Yabancı dil öğrencilerinin hedef dilde okudukları bir metni daha iyi anlamalarını sağlamak amacıyla yapılan söz dizimsel ve sözcüksel değiştirimlerdir (Ellis, 1993; Hill, 1997; Young, 1999; akt: Bölükbaş, 2015: 927).

Öz Yeterlik: Bandura (2001) bireyin belli bir davranışı göstermek için gerekli işleri düzenleyip başarılı bir şekilde yapma durumuna ilişkin kendi yargısı olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1982; Schunk, 1987: Akt. Şengül, 2018: 539).

II. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi geçmişi çok eskilere dayanan bir alandır. Fakat Güzel'in (2020) de belirttiği gibi öğretim tarihinin ne zaman başladığına dair kesin bir tarihinden bahsetmek mümkün değildir. Dil öğrenimini ön planda çıkaran ilk unsurun iletişime duyulan ihtiyaç olması ve Türklerin tarih sahnesindeki rolleri dikkate alındığında Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilen ilk dillerden biri olduğuna güçlü bir işarettir. Biçer 'e göre (2017: 237), Türklerin tarihî, coğrafî konumu ve ekonomik koşulları göz önünde bulundurulduğunda hem başka diller öğrenmiş olmaları hem de Türkçeyi öğretmiş olmaları doğal bir sonuçtur. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili ilk ve en önemli eser Kaşgarlı Mahmud'un ''Divan-ü Lügat-it Türk'' adlı eseridir (Güzel, 2020: 6; Köse ve Özsoy, 2020: 28). Bu eser, Türk kültürünün ilk bilinen sözlüğü olması yönüyle de ön plana çıkmaktadır. Araplara Türkçe öğretme amacı taşıyan bu sözlük, aynı zamanda Türk dilinin zenginliğini de ön plana çıkarma amacı taşımaktadır. Bu bilgi kapsamında Arslan (2012: 169) Türkçenin yabancı dil olarak öğretim ve öğrenim sürecini geçmişten günümüze belirli çerçeve içerisinde aşağıdaki gibi sınıflamıştır:

1. **Arap ve Farslara Türkçe Öğretimi**
    a. Divanı Lügati't Türk
    b. Muhakemetü'l-Lügateyn
    c. Memlük'te Araplara Kıpçak Türkçesini Öğretmek Üzere Yazılan Kitaplar
    d. Arap ve Farslara Türkçe Öğretmek Üzere Yazılan Diğer Eserler
2. **Rusya'da Türkçe Öğretimi ve Öğrenimi**
    a. Doğu Avrupa'da İlk Türk Kabile Birlikleri ve Slavlarla İlişkiler
    b. Kiev Rus Devletinin Kurulması, Oğuz ve Kıpçaklarla Olan Temaslar

c. Moğol İstilası ve Kıpçak Türk Unsurlarının Eski Rusçaya Çokça Geçmesi

d. Çarlık Rusyası Türk Dili Faaliyetleri

e. Sosyalist Dönem ve Sonraki Türk Dili Faaliyetleri

3. Balkanlarda Türkçe Öğretimi ve Öğrenimi

a. Bosna-Sırbistan ve Hırvatistan'da Türk Dilinin Öğrenimi

b. Bulgaristan-Makedonya-Arnavutluk ve Yunanistan'da Türk Dilinin Öğrenimi

4. Batılıların Türkçe Öğrenimi

a. Codex Cumanicus

b. Thatarisch Pater Noster

c. Asırdan İtibaren Batıda Türkçenin Öğrenilmesi

5. Çağdaş Türkçe Öğretimi

a. Türkiye Cumhuriyeti Resmî Kurumları Tarafından Yürütülen Yabancılara Türkçe Öğretim Faaliyetleri

b. Sivil Toplum Kuruluşları Tarafından Yürütülen Yabancılara Türkçe Öğretim Faaliyetleri.

Yukarıdaki bilgilere ek olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi seyri incelendiğinde, 1950'li yıllardan başlayarak önemli atılımların gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır (Kardaş ve Kaya, 2019: 20). Öyleki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Ankara Üniversitesi TÖMER ile kurumsal bir konum kazanmıştır. (Köse ve Özsoy, 2020: 30; Kardaş ve Kaya, 2019: 20; Barın, 2004: 21). Bu adımla birlikte hem Türkiye'de yaşamak isteyen hem de eğitim amaçlı gelen yabancıların artış göstermesiyle talebi karşılama ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Ankara TÖMER'den sonra kurulan Ege TÖMER, Gazi TÖMER ve Bolu İzzet Baysal TÖMER gibi kurumlarla hızla yaygınlaşmıştır (Barın, 2004: 21). Bu bağlamda üniversiteler haricinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten dil kurslarını Başar (2021: 43) aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Yunus Emre Enstitüsü

- Maarif Vakfı
- Millî Eğitim Bakanlığı
- Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı
- Türkoloji Bölümleri
- TİKA
- Türkiye Diyanet Vakfı Dil Kursları
- Özel Dil Kursları
- TSK İdaresindeki Askeri Üsler
- Halk Eğitim Merkezleri
- Belediyeler Tarafından Açılan Kurslar
- Gençlik Merkezlerinin Kursları

Yukarıda sıralanan kurum ve kuruluşlara bakıldığında bugün Türkiye'nin ekonomik olarak büyümesi, politik olarak bulunduğu bölgede bir güç haline gelmesi ve Türk sivil toplum kuruluşları tarafından dünyanın yedi kıtasında yürütülen eğitim ve kültür faaliyetleriyle Türkçenin dünya dili olma amacına (Arslan, 2012: 183) ulaşmada çok büyük mesafe aldığı anlaşılmaktadır. Durmuş da (2013c: 208) bu düşünceyi destekler nitelikte Türkçenin konumu itibariyle ve dünyadaki hızla artan değeri ile ön plana çıktığını ifade etmektedir. Bu durum beraberinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde program, öğrenici, öğretici, materyal vb. olmak üzere bütün paydaşlarda bir çeşitlik oluşturmuştur. Bu çeşitlilik ise beraberinde farklı ihtiyaçların oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bu noktada da öğretim programları geliştirilmekte, ders kitaplarındaki çeşitlilik artırılmakta ve materyaller oluşturulmaktadır. Tüm bu alanlarda ise "metin" kavramı bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada Türkçenin yabancı dil olarak kullanımında metin kullanımı hem uygulama boyutunda hem de akademik alanda son zamanlarda üzerine yoğunlaşılan bir alan olmuştur.

A. Metin

Metin; bilgi, duygu ve düşüncelerin belirli bir kural çerçevesinde yer verildiği yapılardır. Bu yapılara yerleştirme işlemi peş peşe sıralama şeklinde

değil, mantıklı bir düzenleme ile gerçekleştirilir. Metnin oluşumunda sesten paragrafa bütün dil birimleri kullanılır (Güneş, 2013: 2). Bu bağlamda metin denince akla belirli bir sistematik dizilime sahip anlamlı bütün gelmektedir. Çünkü cümlelerin/sözcelerin basit, rastgele, ardışık olarak sıralanması ile oluş(turul)muş basit bir yapı olmayan metin, en gelişmiş bildirişim dizgesi olan insan dilinin, en üst düzeydeki birimi; cümleler/sözceler arası çeşitli düzeylerde yazar(lar)ı tarafından -bilinçli olarak- derin ve yatay, uzak ve yakın ilişkilerde oluşturulmuş bağdaşık, tutarlı bir dilsel düzenlemedir (Yılmaz, 2019: 2). Bu dilsel düzenleme sözlü ya da yazılı biçimde oluşturulan, bağdaşıklık, tutarlılık, kabul edilebilirlik, bilgisellik gibi özellikler taşır (TÜBA, 2011: 825; akt. Karagöl, 2020: 165). Ayrıca metin, her dilsel bildirişim için merkezi konumdadır; mesafe katederek birbirleriyle bildirişim içinde olsalar da üretici ile alıcı arasında harici ve nesnel birleşmeyi sağlar (TELC, 2013: 99). Bu tanımlardan da anlaşıldığı üzere iletişimsel bir ortamda doğal dil kullanımının birimi metindir. Çünkü dilsel iletişimin işlevi ya da anlamı, tek tek tümcelerde değil metni oluşturan tümceler arası ilişkilerde gizlidir (Dilidüzgün, 2017: 5).

‘‘Metni ‘tümce üstü birim’ ya da ‘tümce dizisi’ olarak düşünen biçimsel tanımlar metinlerin bildirişim niteliğini gözardı eder. Metin ve metin olmayan yazılar arasındaki ayrım bildirişim ortamında insanların edimleri, eğilimleri, tavırları ve yaklaşımları açısından değerlendirilmelidir. Biçimsel özellikler ancak bağlamdan soyutlanmış, bildirisi olmayan metinleri açıklayabilir. Bildirişim değeri olan metin ancak insanların bildirişimsel davranışları ve tavırlarıyla değer kazanır ve metin olur (Beaugrande, 1985: 42; Akt: Aksan ve Aksan, 1991: 95). Bu tanımlamalardan anlaşılmaktadır ki metni anlamlı dizgesel bir bütün olarak görmemizi sağlayan özellik, dizilişin rastlantısal olmayıp yazarı tarafından bilinçli olarak bildirişim işleviyle sunulan bir ürün olmasıdır. Aslında bu açıdan metin sadece yazarın bir ürünü değil okuyucu için bir süreçtir (Aktaş ve Ay, 2021: 97). Bu bağlamda ilgili tanımlamalara paralel olarak AOBM’ye göre metin kavramı, alınan, üretilen ve karşılıklı olarak alışveriş içerisinde bulunulan sözlü veya yazılı her tür dilsel ürünü karşılamaktadır (TELC, 2013: 94). Yani bir metnin en temel işlevi iletişim kurmaktır. Bildirişim işlevi olmayan yazılı ya da sözlü bir belge metin değildir (Günay, 2007; akt. Tok ve Tüzel, 2013: 89). Metin olarak adlandırılmasındaki ilk koşul ‘iletişim’ kavramıdır. Ayrıca Balcı (2018:

27), bir yapıyı metin olarak adlandırabilmek için bellirli nitelikleri taşınması gerekliliğine dikkat çekmiştir. Bu durumu Balcı (2018: 27) ‘‘... sözcüklerin anlam tabakaları, durgun bir suya düşen bir taşın sebep olduğu harekete benzeyerek oluş yerinden kıyılara doğru genişleyen halkalar şeklinde metinlere dönüşerek ya anlamlı halkalar oluşturmakta ya da birbirinden kopuk halkalar şeklinde anlamsız, kopuk halkalara dönüşmektedir.’’ şeklinde açıklar. Bu açıklama ve tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere her sözlü ve yazılı eser ‘‘metin’’ niteliği taşımaz. Bu gerçeklikten dolayı, metnin kendi içerisinde barındırması gereken nitelikler mevcuttur.

1. Metinsellik Ölçütleri

Yazarın bir ürünü ve okuyucu için bir süreç olarak metni ele alırsak metnin metin sayılabilmesi için metinsellik ölçütlerini karşılaması gerekmektedir (Aktaş ve Ay, 2021: 97). Bu bağlamda Karatay (2018) ilgili metinsellik ölçütlerini ‘‘bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgi vericilik, durumsallık ve metinlerarasılık’’ başlıkları altında ele almıştır. Beaugrande ve Dressler, metnin bu yedi ölçütünü belirleyerek, metni iletişimsel bir olgu olarak ele alırlar. Metinde yedi ölçütten herhangi birinin olmaması durumunda metnin iletişimsel olamayacağını savunurlar (İşeri, 2021:118).

i. Bağdaşıklık (cohesion):

Karatay’a göre (2018: 81) bağdaşıklık metinde işlenen düşünceyi destekleyen yardımcı düşüncelerin mantıklı ve birbiriyle bağlantılı olacak şekilde yer almasıdır. Bu açıdan Balcı (2018: 55) bağdaşıklığın metni oluşturan tümceler arasındaki dilsel ilişkileri düzenlediğini, birden çok tümceciğin kendi içindeki bağlantısı ve ilişkisi ile oluştuğunu belirtir. Bağdaşıklık, metinde yer alan cümlenin diğer cümleyi anlamsal ve dilbilgisel olarak desteklemesi olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda bağdaşıklık hedef dil öğretiminde metinler için oldukça dikkat edilmesi gereken bir ölçüttür. Çünkü hedef dil öğretimi sürecinde üretilen metinlerde seviyelere göre cümlelerin birbirlerini anlamsal ve biçimsel olarak tamamlama işlevleri giderek artmaktadır. Bu artışın bilincinde olmak ve metin uyrlama/değiştirim ve üretimi bu ölçütü dikkate alarak yapmak gerekmektedir. Çünkü hem özgün bir metnin hem de uyarlama işleminden geçirilen metnin bağdaşıklık özelliği taşıması gerekmektedir. Uyarlanan metnin

sınıf içerisinde, ders kitabında, sınavlarda vb. amaçlarda kullanılmadan önce bu niteliği taşıdığından emin olunmalıdır. Bu bağlamda Akbayır (2013: 199), ‘‘Cümleler dilbilgisel bakımdan düzgün bile olsalar, eğer anlamları arasında bir bağlantı, bir bütünlük yoksa, böyle bir metinden tutarlı bir anlam çıkarmak olanaksızlaşır.’’ diye ifade etmektedir. Bu durum hedef dil öğretiminde seviyeye göre metin uyralama açısından öğreticilerin karşılaştığı ve zorlandıkları temel sorundur. Çünkü öğreticiler hem uyarlama hem de üretim sürecinde her ne kadar dilbilgisel bakımdan uyumlu ve doğru cümleler oluştursa da anlam göz ardı edilebilmekte ve bu da metnin hedeflenen amacı gerçekleştirmede yeterisiz kalmasına neden olmaktadır.

ii. Bağlaşıklık (coherence): Metnin derin yapısında bulunan kavramlar ve ilişkiler düzenidir. Metnin yüzey yapısındaki dil birimlerinin, yazar tarafından niçin seçildiği açıklanır. Bu bağlamda Akbayır’a (2013: 199) göre, metindeki dil uyumu ve metnin içerisindeki dilsel bütünlüktür. Sözcüklerarası bağlaşıklık bölgesel-anlambilimsel bağlaşıklık ve metnin bütünündeki bağlaşıklık olmak üzere üç türlü bağlaşıklıktan söz edilebilir:

Sözcüklerarası bağlaşıklık: Sözcüklerin anlam bakımından kendilerinden önceki ve sonraki sözcüklerle olan ilişkilerini belirler.

Bölgesel-anlambilimsel bağlaşıklık: Metinde, birbirine yakın olan anlam grupları arasındaki ilişkileri belirler.

Metnin bütünündeki bağlaşıklık: Metnin içinde, birbirinden uzakta bulunan anlam grupları arasındaki ilişkileri belirler.

iii. Amaçlılık (intensionality): ‘‘Amaçlılık metnin, yazarı tarafından okurla yapılacak iletişim amaçlarına uygun şekilde bağdaşık ve tutarlı kılınmasıdır’’ (Karatay, 2018: 83). Balcı’ya göre amaçlılık; ‘‘Belli bir amaç uğruna tutarlı ve bağdaşık bir metin oluşturabilmek için yazarın amacını gösteren bir metinsellik ölçütüdür’’ (Balcı, 2018: 165). Bu tanımlamalardan anlaşılacağı üzere amaçlılık; metnin üretim amacı ile kullanılan dilin birbiriyle anlamsal ve biçimsel tutarlılığıdır. Yani bir metnin dilsel olarak sağlam bir zemini ve anlamsal olarak sınırları belli olmadığında amaçlılık ölçütüne uyulmadığı ortaya çıkar. Bu tür metinler okuyucu ile bağ kuramaz. Çünkü amaçlılık, aynı zamanda okuyucu tarafından anlaşılmayı da gerekli kılmaktadır. İkinci/yabancı dil olarak Türkçe

öğrenen bireyin seviyesine göre metnin amacını anlayabilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda ilgili öğretim sürecinde metnin hangi amaçla kullanılacağına öğreticiler doğru karar verebilmelidir. Bir metnin, birçok amaçla kullanılabileceği de unutulmamalıdır.

iv. Kabul edilebilirlik (acceptability): ‘‘Kabul edilebilirlik, metnin okuyucu tarafından çözümlenebilme durumu ile ilgilidir. Okuyucu açısından benimsenme olarak da tanımlanabilir’’(Karatay, 2018: 83; Balcı, 2018: 176). Yani kabul edilebilirlik, okurun tutumu, metnin okura uygunluğu ve okur tarafından değerlendirilmesi, yorumlanmasıyla ilgilidir. Bu noktada Grice’in ‘‘işbirliği ilkesi’’nden söz edilebilir. Çünkü iletişime girmek, insanların birbiriyle işbirliği yapmasını zorunlu kılar. Bu sayede, sözcelerin yorumlanması, hangi amaçla ve hangi şartlar altında söylendiğinin belirlenmesi kolaylaşır.

Metnin, ‘‘metin’’ kavramına ulaşması gereken bu yolculukta kabul edilebilirlik ölçütü, metnin gerçek hayata uygunluğu maddesiyle karşılamak mümkündür. Metinde yer alan yapıların birbirinden kopuk, gerçek hayattan bağımsız ve toplumun yapısından uzak olmaması gerekmektedir. Hedef dil öğretiminde bu ölçüt özellikle üzerinde durulan temel unsurdur. Çünkü öğretilen hedef dilin bireyin günlük yaşamda iletişim için otantik ortamlarda karşılaşabileceği bir içeriğe sahip olması beklenmektedir. Bu noktada seçilecek metinlerin bu amaca hizmet edebilmesi için ilgili ölçüt dikkate alınmalıdır.

v. Bilgisellik (informativity): Metnin, okuru -belirli ölçülerde- bilgilendirici nitelik taşıması gerekir. Çünkü bilgi vericilik (bilgisellik) bir metinde bulunan bilgilerin okuyucu tarafından önceden bilinip bilinmemesi durumu ile ilgilidir (Karatay, 2018: 84). Bu bağlamda İşeri (2021:134) her metnin bilgi aktarıcısı olduğunu belirtmektedir. Bu durum, metnin görevinin ne olduğuyla doğrudan ilişkilidir. Akbayır (2013: 200) bilgiselliği, yazınsal metinlerdeki metnin ‘‘özgünlük’’ durumu olarak değerlendirmektedir. Bu açıdan her metin, okuyucu için yeni bir bilgi değeri taşımalı görüşünü savunmaktadır.

Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde de her ne kadar amaç dil becerilerinin kazandırılması olsa da bu öğrencinin karşılaştığı her metinde belirli ölçülerde bilgilendirici bilgilerin olması gerekmektedir. Salt dile dayalı beceriye odaklanmak 21.yüzyılda bireylerden beklenen yeterlikler ile örtüşmez. Bu

nedenle hedef dil öğretiminde kullanılacak her metinde bu ölçüte asgari düzeyde dikkat edilmelidir. Fakat bu noktada ilgili bilgi akışı sağlanırken bilgilerin içeriğinin öğrencilerin hedef dil seviyesine uygun olması gerektiği unutulmamalıdır. Çünkü birinci öncelik bilgi aktarımı değildir. Bu nedenle aktarılmaya çalışılan bilgi, dilsel girdinin önüne geçmemelidir.

vi. Durumsallık (situationality): Metnin, metinsel bağlama uygunluğu (Erden, 2002: 73-74; akt: Yılmaz, 2019: 5) olan durumsallık, metnin bulunduğu çevre ve dili kullanan insanların ona yükledikleri anlamla ilgilidir (Karatay, 2018: 84). Yani dilsel ifadeler niyete ve metin üreticisi/alıcısının ilgilerine göre belli bir üslupla ifade edilir. Bu yüzden metindeki bağlamı ortaya çıkarmak için metnin alıcısı ve vericisinin durumlarını iyi tespit etmek gerekir (Balcı, 2018: 167). Bu noktada da hedef dil öğretimde hedef kitle iyi tanınmalı, ilgili metinler bu ölçüt dikkate alınarak oluşturulmalıdır.

vii. Metinlerarası İlişkiler (intertextuality): Okuma-anlam oluşturma sürecinde okurun zihninde başka metinlerin canlanması olarak (Karatay, 2018: 85) tanımlanan metinlerarasılık, bir metnin kendinden önceki, sonraki ya da aynı zamandaki metinlerden bağımsız olarak tek başlarına herhangi bir anlama sahip olamayacağı düşüncesinden yola çıkarak oluşmuştur (Balcı, 2018: 179). Çünkü metinlerarası ilişkiler bir metnin doğrudan ya da dolaylı olarak başka metin ya da metinlerle bağlantılı olması halinde oluşur. Bu nedenle hiçbir metin diğer metinlerden tamamen bağımsız değildir. Hedef dil öğretiminde de metinlerarasılık ölçütüne önem verilmeli ve öğrencilerin okuma-anlam oluşturma sürecinde zihninlerinde başka metinlerin canlanmasının dil gelişimlerini daha da hızlandıracağı bilinmelidir. Bu nedenle kullanılacak metinlerde bu husus dikkate alınarak bir seçim ve uyarlama yapılmalıdır.

Yukarıda sıralanan metinsellik ölçütleri bağlamında bağdaşıklığı dil öğretiminde kullanılmak üzere uyarlanan metnin okunabilirliğiyle; amaçlılığı öğreticinin metin uyarlama amacıyla; kabul edilebilirliği gerçek hayata uygunluğuyla; bilgiselliği özgün metindeki bilgileri öğrencinin seviyesine uygun bir şekilde uyarlamayla; durumsallığı metnin kullanılacağı hedef kitle ve uygun metin türü seçimiyle; metinlerarasılığı ise uyarlanan metnin öğretici tarafından daha önce karşılaştığı metinlerden hareketle oluşturmasıyla karşılık bulduğunu söylemek mümkündür.

2. Metin Yapısı

‘‘Bir metnin bölümleri ve bunlar arasındaki ilişkiler genel yapıyı oluşturmaktadır’’ (Balcı, 2018: 199). Bir metnin, metinsellik ölçütleri bağlamında değerlendirilebilmesi için ‘‘metin’’ oluşumunu tamamlaması gerekmektedir. Bu bağlamda, metin üç ana yapıdan meydana gelmektedir.

a. Küçük Yapı

Metni oluşturan cümlelerin birbirleriyle olan ilişkisel durumları küçük yapıyı (Karagöl, 2020: 178) oluşturmaktadır. Ayrıca metinde sağlanması beklenen bağdaşıklık unsurlarının tamamı metnin küçük yapısını kapsamaktadır. Bu bağlamda Balcı (2018: 200), metnin küçük yapısının, okuyucu tarafından büyük yapıyı oluşturmak için kullandığını ifade etmektedir. Bu ifadelerden yola çıkarak metnin küçük yapısının; metnin büyük resmine yani büyük yapısına açılan bir pencere olduğunu söylemek mümkündür.

b. Büyük Yapı

Metnin paragrafları, bölümleri ya da ciltleri arasındaki mantıksal bağ büyük yapıyı oluşturur. Metinsellik ölçütlerinden tutarlılık, metnin büyük yapısıyla ilgilidir.

c. Üst Yapı

Metnin belli niteliklere sahip olmasını gerektiren türü ile ilgili bir kavramdır. Metnin küçük ve büyük yapısı tamamen yazarın tercihleriyle oluşurken metnin üst yapısı yazmaya başlarken belirlenen metin türünün (şiir, hikâye, roman, masal, makale, mektup, tiyatro, deneme, fıkra, söyleşi vb.) çizdiği çerçevede gelişir (Coşkun, 2005: 49; akt. Karagöl, 2020:178).

B. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Metnin Önemi/İşlevi

Çağdaş dil çalışmalarında gelinen en son noktaya göre iletişimin birimi artık ne sözcük ne de tümcedir; ‘metin’ dilin somutlaştırılmış şekli, iletişim birimi ve biçimidir. Bu nedenle dil öğretiminin temel aracı da metin olmalıdır ve dil öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında metinlerden yola çıkılması doğru bir tutumdur’’ (Dilidüzgün, 2017: 115). Bu nedenle dil öğretiminde metinler ilk başvurulan kaynak niteliğindedir. Bu nedenle metinlere başvurulmadan dil

öğretiminin amacına ulaşması imkânsızdır. Yabancı dil derslerinde metinler sadece okuma becerisinin gelişmesine değil; konuşma ve yazma becerilerinin de gelişimine katkı sağlayacak nitelikte olmalıdır. Yani iyi bir metin hem konuşma becerisinin geliştirilmesine zemin hazırlamalı hem de yazma için model oluşturmalıdır. Dolayısıyla metin hem anlama hem de anlatma becerilerinin geliştirilmesinde en önemli kaynak olduğundan yabancı dil öğretiminde üzerinde önemle durulması gereken bir konudur (Bölükbaş, 2015: 925). ‘‘Dil eğitiminde, metinlerden araç olarak yararlanılır. Dinleme/izleme eğitimi için dinleme ve izleme metinleri kullanılır. Okuma eğitimi, metinsiz mümkün olmayan bir beceri alanıdır. Konuşma eğitiminde ağızdan çıkan cümleler ve cümlelerin birlikteliğinden oluşan ifadelerin her biri metindir. Yazma eğitiminde ortaya konulan ürünlerin genel adı metindir. Görüldüğü gibi metin kavramı, dil eğitimiyle iç içedir’’(Karagöl, 2020: 158).

‘Yabancı dil öğrenimi, kişinin ana dili dışında başka bir dil ve kültürle tanışması demektir. Her insan yabancı dil öğrenirken ilk önce kendine psikolojik bir duvar örer ve zaman zaman da bu yeni dili öğrenemeyeceğini düşünür. Bu yüzden, yabancı dil öğretilirken her tür sıkıcılık ve zorluktan uzak durulmalıdır. Burada görev öğretim elemanına düşmektedir. Hiçbir kitap dil öğretimi için tek başına yeterli değildir (Barın, 2004: 20). Bu bağlamda doğru metin kullanımı dil öğretimi sürecinde yukarıda belirtilen psikolojik bir duvarın yıkılmasını sağlayacağı gibi ilgili sürecin her tür sıkıcılık ve zorluktan da uzaklaşmasını sağlayabilir. Bu işlevinin olması için derste kullanılacak metinler, öğrenciye kendisinin dışında bir rol yüklememeli, tam tersine öğrencinin kendisini ortaya koyabileceği, kendi bilgisini gösterebileceği olanaklar tanıyan metinlerden oluşmalıdır. Unutulmamalıdır ki, bu da ancak öğrenen-öğretici ve öğrenen-metin arasındaki iletişimin sağlanabilmesiyle gerçekleşir (Erişek ve Yücel, 2002: 67).

Yabancı dil öğretiminde kültürler arası bildirişimin sağlanması için metin çalışmaları önem verilmesi gereken bir konudur (Bölükbaş ve Keskin, 2010: 229). Aksan’a göre (2007: 44) bir bildirişme işleminde verici, bir de alıcı vardır. Bildirişmenin gerçekleşmesi, yani anlaşma, ancak her ikisinde ortak olan bir dizgeyle sağlanabilir. Aynı dili konuşan iki insan, aynı gereçleri kullanan iki merkez, birbiriyle anlaşabilir. Bu bağlamda Dilidüzgün (2017:117), öğrencilerin metni anlamlandırabilmeleri ve anlamlandırdıkları ile metin üretme sürecini

başlatabilmeleri için yerine getirilmesi gereken şartın 'başarılı metinler' ile karşı karşıya bırakılması olduğunu ifade etmektedir. Bu ifadeden yola çıkarak başarılı metinle karşılaştırma görevinin ders sürecini yöneten dil öğreticilerine düştüğünü söylemek mümkündür.

Krashen'e (2003) göre insanlar ikinci/yabancı bir dili konuşarak ya da yazarak edinemezler. Bunlar üretken dil becerileridir ve dil gelişimi açısından bakıldığında 'çıktı' (output) olarak ifade edilir. İkinci/yabancı dil, algılayıcı dil becerileri olan okuma-anlama ve dinleme ile edinilir (Akt: Demirel, 2020: 144). Bu durum, metnin yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki yeri ve önemini açıkça ortaya koymaktadır. Öğrenciden, dil çıktısı alabilmek için seviyeye uygun ve yeterli dil girdisinin olması gerekmektedir. Seviyeye uygun yeterli dil girdisi sağlanamadığında çıktıya da ulaşılamamaktadır. Bu durum dil öğrenimini doğrudan engellemektedir. Çünkü Bölükbaş ve Keskin (2010: 226), bildirişimin farklı bireylerle bağlantı kurulduğunda alınan ya da verilen mesajlar ve tekrar bu mesajlara verilen geri dönütlerden oluşan bir döngü olduğunu ifade etmiştir.

Erişek ve Yücel (2002: 72), yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin ders sürecinde yalnızca dilbilgisi kurallarına ve kalıplarına bağlı kalmasıyla öğrencinin öğrenme alanının kısıtlanacağını vurgulamıştır. Öğrencinin seviyesine uygun yazınsal metinler ders işleme sürecine dâhil edilmesiyle öğrencinin yönlendirilmesine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Yabancı dil dersinde yazınsal metinlerin kullanılmasının yararları şöyle sıralanabilir (Kutad, 1996, 40-41; akt. Erişek ve Yücel, 2002: 72):

- Öğrencinin öğrendiği dilin kullanıldığı ülkelerin yazınını ve kültürünü tanımasına olanak sağlar.
- Sanatsal yolla o ülkenin yurt bilgisi ve tarihi ile ilgili bilgi edinmesine katkıda bulunur.
- Öğrenci kendi kültürü ile yabancı kültür arasındaki benzer ve farklı yönlerin ayrımına varır. Yabancı olana karşı hoşgörü ile yaklaşmayı öğrenir. Saplantılardan arınmış bir düşünme alışkanlığı kazanır.
- Öğrencide eleştirel bakış gelişecek, yorumlayıcı ve farklı düşünceler geliştirmeyi öğrenecektir. Çok yönlü düşünmenin öğretilmesi, başka bir

deyişle bir sorunun tek bir bakış açısıyla değil de çeşitli açılardan ele alınıp değerlendirmesini sağlayacaktır.

- Öğrenci, derste edilgen bir dinleyici ve tekrarlayıcı olmaktan çıkıp dersin oluşumunda etkin bir katılımcı olacaktır.
- Öğrenci üzerinde çalıştığı yazınsal metinle ilgili düşüncelerini ve tepkilerini dile getirirken, metinde yer alan dil yapılarını ve sözcükleri kullanacak, böylece o dille ilgili bilgi dağarcığını geliştirecektir.
- Öğrencinin okuma duyarlılığı gelişecek ve bilinçlenecektir.
- Öğrenci etkin okur kimliğine kavuşacaktır. Okuduğunu anlamak ve anladığını dile getirmekle kalmayacak, kendi düşüncesini etkin kılarak, kişiliğinin oluşmasına katkıda bulunacaktır.

C. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi

Dil öğretiminde kullanılacak metnin seçimi, yaklaşım ve yöntemlere göre farklılık göstermektedir. Her yaklaşım (geleneksel, davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı) metni farklı bir şekilde ele almıştır (Bölükbaş, 2013: 3-4). Bu bağlamda geleneksel yaklaşımda amaç metnin kendisini anlamak olduğu için edebî metinler kullanılırken davranışçı yaklaşım ise dili bir davranış olarak ele aldığından dolayı üretilmiş metinler kullanılmıştır. Bilişsel yaklaşım, dili iletişim yönüyle ele aldığı için özgün metinler kullanılmıştır. Günümüzde ise yapılandırıcı yaklaşım ile dilin sosyal bir etkileşim aracı olduğu düşüncesini destekler nitelikte özgün ve özel metinler kullanılmaktadır. Bu açıdan günümüz anlayışına göre metin dil becerilerinin kazandırılmasında araç işlevi görür. Hedef dil öğretiminde metinlerin bu araç işlevi bilinmeli ve metin seçiminde dilsel karmaşıklık, metin türü ve söylem yapısı, metinlerin gerçek yaşamda nasıl karşımıza çıktığı ve fiziksel koşullar, metnin uzunluğu, metnin öğrenen açısından önemi/uygunluğu (Yazıcı, 2022: 17) gibi ilkelere dikkat edilmelidir.

Başar (2021: 47), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak tüm öğretim materyallerinde Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ndeki yeterliliklere ulaşmada araç işlevi görecek niteliklerin aranması gerektiğini vurgulamaktadır. Bahsi geçen yeterlikler kullanılan materyal ile hedef kitleye kazandırılamayacaksa materyalin kullanılmamasını söylemektedir. Bu durum

hedef dil öğretiminde ana materyal kaynağı olan metinler için de geçerlidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak her bir metnin taşıması gereken nitelikler mevcuttur. Bu niteliklerden yoksun metinlerin amaca ulaşabilmek için etkin bir şekilde kullanması mümkün değildir. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde kullanılacak metinlerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Wallace, 1992: 71; Haley ve Austin, 2004: 159; akt: Bölükbaş, 2015: 925):

- Metinler belirli dil yapılarını ve sözcükleri öğretmelidir.
- Metnin dil düzeyi, öğrencinin düzeyinin biraz üstünde olmalıdır.
- Metinler, temel okuma stratejilerini desteklemelidir.
- Metinlerin içeriği öğrencilerin ilgilerini çekmelidir.
- Metinler, öğrenciler için uygun dil düzeyinde ve özgün olmalıdır.
- Metnin uzunluğu başlangıç düzeyindeki öğrenciyi yıldıracak nitelikte olmamalıdır.
- Metinler, farklı sınıf içi etkinliklere dönüştürülerek kullanılmaya uygun olmalıdır.

Yazıcı (2022), düzeye uygun metin seçiminde dikkat edilmesi gereken iki noktadan bahsetmektedir. Bunlar: Nicel özelliklere yönelik okunabilirlik ve nitel özelliklere yönelik anlaşılabilir kavramlarıdır. Ayrıca sezgisel bilginin bu konuda en sık başvurulan tür olduğunu vurgulamaktadır. Üstten ve Haykır, (2019: 1635) ise "Hedef kitle, kazanım, işlenen konu, süre, yöntem ve metnin içeriği" gibi unsurların metin seçiminde belirleyici olduğunu vurgular ve her birini aşağıdaki gibi açıklar:

1. Hedef Kitle

Yabancılara Türkçe öğretiminde dil yapısı, kültür ve coğrafyadan kaynaklanan birbirinden farklı nitelikte hedef kitleler yer almaktadır: İki dilliler, Türk soylular ve yabancılar. İki dilli olarak gruplandırılan hedef kitle ana dili Türkçe olan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarıdır. Türk soylular, Türk toprakları dışında yaşayan Türklerin oluşturduğu hedef kitledir. Yabancılar ise Türk dilini ve kültürünü bilmeyenlerden oluşur. Durum böyle olunca her gruba aynı türden metin işletilmesi problem oluşturmaktadır. Metin seçiminde, ilk hedefimiz Türkçe

öğretilen hedef kitlenin özelliklerini iyi bilmek ve bu özellikleri dikkate alarak bir yol izlenmek olmalıdır.

2. Kazanım

‘‘Yabancılara Türkçe öğretiminde metin seçilirken Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında (The Common European Framework of Reference for Language) belirtilen dil işlevlerinin ne derece metinlere yansıtıldığı ve bunların kullanım sırasına dikkat edilmelidir’’ (Üstten ve Haykır, 2019: 1636). Programda yer alan, Temel Düzey (A1-A2), Orta Düzey (B1-B2) ve İleri Düzey (C1-C2) kur basamaklarında verilen kazanımların dikkate alınması gerekmektedir. Hedef kitle özelliklerinin tespitinden sonra ikinci en önemli adım kazanımdır. Yakından uzağa doğru kazanımların arttığı göz önünde bulundurulmalıdır.

3. Konu (İçerik)

Üstten ve Haykır (2019: 1637), dil öğretiminde sınıf içerisinde metin ve okuyucu arasında etkileşimi harekete geçiren metinlerin ilgi ve ihtiyaçlar doğrultusunda seçilen metinler olduğunu belirtmektedir. Bunu sağlayabilme yolunun da her kültürde ortak olan temel kavramlara başvurmak olduğunun altını çizmektedirler.

İçerik seçiminde en önemlisi öğrencinin bildiği dil yapılarını da kapsamasıdır. Konular, öğrencinin bildiklerinden hareketle ilerlemelidir. Barın (2004), yabancılara Türkçe öğretiminde dikkat edilmesi gereken ilkeleri detaylı bir şekilde açıklamıştır.

4. Uzunluk

Üstten ve Haykır, (2019: 1637) metinde kelime sayısına ilişkin bir sınırlandırmanın varlığından söz etmenin mümkün olmadığını belirtmektedir. Belirli bir kelime sayısı olmamasına rağmen seviyelere göre artan ortalama kelime sayısından bahsetmek mümkündür. Özellikle metnin okunabilirliğini ve anlaşılabilirliğini olumsuz etkilememesi adına kelime sayısına dikkat edilmelidir. Metnin kısa olması metnin anlaşılabilir olduğu anlamına gelmemektedir. Seviyeye uygun kelimelerin kullanımı önemlidir.

5. Yöntem

Üstten ve Haykır (2019: 1637), metin seçiminde yöntemi belirlemenin öğretimin amacını belirlemek olduğunu ifade etmektedir. Yöntem belirlemeyi takip eden de metnin içeriği ve uzunluğu olduğunun altını çizmektedir.

Öğreticinin hedef kitlesi için en uygun dil öğretim yöntemini seçmesi beklenir. Seçilen dil öğretim yönteminin, metne yer veriş biçimiyle şekillenecek bir durum ortaya çıkacaktır. Ders içerisinde tek bir öğretim yöntemine yer verilmediği gibi metin seçiminde de tek tür kullanılmamalıdır. Öğrenci; seviye, dil öğrenim ihtiyaçları, bireysel farklılıkları vb. durumları gözetilerek farklı metinlerle de karşı karşıya bırakılmalıdır. Boylu (2015: 96), dil öğretiminin başarıya ve amacına ulaşabilmesinde eğitim uygulamalarının yanı sıra öğrenciyi tanımanın ve öğrenci merkezli eğitimin gerekliliğinden bahsetmiştir. Dil öğrenme stratejilerini doğru belirleyen dil öğreticisi, eğitim sürecini kendisi değerlendirebilen, öğrenme eksikliklerini ayırt edebilen ve kendisine uygun yöntemi/tekniği seçebilen bir öğrenci olacağının altını çizmiştir.

III. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE METİN TÜRLERİ

Hedef dil öğretiminde metin türü ve metni oluşturan dil bilgisi yapıları seviye bazında değişiklikler göstermektedir. Bu nedenle kullanılacak metinlerin ilk olarak öğrencinin dil düzeyinden hareketle seçilmesi gerekir. Aktaş ve Ay (2021: 97), yabancı dil öğrenenlerin, öncelikli olarak ders kitapları aracılığıyla yazınsal metinler ilk sırada olmak üzere çok sayıda metin türü ile karşı karşıya kaldıklarını belirtmektedir. Fakat ders kitaplarında yer alan metinlerin dışında hali hazırda hedef dil seviyelerie uygun metin bulmak zordur. Çünkü bu metinler doğrudan hedef dil öğreniminde kullanıma yönelik yazılmamıştır. Bu durum, özgün metin yazma veya kulanılacak metinlerin sadeleştirilmesi/uyarlanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Metinlerin sadeleştirilmesi/uyarlanması sürecinde dikkate alınması gereken unsurlardan biri metnin türüdür. Çünkü metnin türü o metnin yazılış amacı, içeriği ve kendisini oluşturan dilsel yapıların biçimini belirler. Dilidüzgün'e göre (2017: 43) dile dayalı iletişimin temel birimi 'metin' olduğu için her metin türünde dilin farklı bir işlevi gerçekleşmektedir. Metin türlerinin işlevlerini sorgulamak gerçekte dilin işlevlerini araştırmaktır. Çünkü dilin temel işlevleri metin türlerini belirlemektedir. Bu bağlamda ''Bir metnin/yazının türünü belirleyen iki önemli ölçütten söz edilebilir: Biçim özellikleri ve konu. Bu bakımdan metin türlerini sınıflandırmada konuya ve biçim özelliklerine bakılır''(Gökçe, 2015: 16; akt. Korkmaz, 2021:127). Bölükbaş (2015: 925), yabancı dil derslerinde kullanılan metinleri yapay (kurgu) ve özgün metinler olmak üzere iki başlıkta değerlendirmiştir. Yılmaz (2019: 6-7) da yazılış amaçları açısından metinleri kullanmalık ve kurmaca olmak üzere iki başlık altında toplanmaktadır.

i. **Kullanmalık Metinler:** Bilgi, haber iletme amacı taşıyan, gerçek durumları değiştirmeden ifade eden metinlere kullanmalık metin denir. Makale, gazete haberi, yemek tarifi vb. (Yılmaz, 2019: 6).

ii. **Kurmaca Metinler:** Yazarın; yeniden düzenleme, seçme ve sıralama yapmak suretiyle, hayatı ve dili yeniden kurarak vücuda getirdiği metinlere kurmaca (itibari) metinler denir. Şiir, hikâye, roman, oyun, senaryo vb (Akbayır, 2004; akt. Yılmaz, 2019: 7).

Yukarıdaki açıklamalara ek olarak Köse'ye (2005) göre kurma metinler, dil öğretiminde, ünitede gözetilen amaçlar doğrultusunda genellikle kitabın yazarı ya da yazarlarında kaleme alınmış, birçoğu tanışma, alış-veriş, telefon görüşmeleri vb. konuları içeren diyaloglar ya da bildirim işlevli düz yazılardır. Özgün metinler ise daha geniş alanlara dalabilen, belirli bir biçem gözetilerek yazılmış belgelerdir. Özgün metinleri kullanıma yönelik, bilgi iletici ve yazınsal olmak üzere üç başlıkta toplamak mümkündür:

- Kullanıma yönelik metinler: Yabancı ülkelerdeki gündelik yaşama özgü, işlevsel, kullanmalık metinler (dergi ve gazete haberleri vb.)
- Bilgi iletici metinler: Öğretilen dile özgü (yabancı) kültürün herhangi bir yönüyle ilgili bilgi ileten, tanıtan ve yorumlayan metinler (broşürler, turistik gezi rehberleri vb.)
- Yazınsal metinler: Romanlar, şiirler, piyesler vb. (Köse, 2005: 155-156).

Süner (2018 akt. Türkben, 2019: 185) yabancı dil öğretiminde başvurulan metinleri, iki ana başlık altında değerlendirmiştir:

1. Yapay (kurma) metinler: Dersin öğretmeni ya da ders kitabı yazarı tarafından kaleme alınmış, öğrenciye kazandırılması hedeflenen kelime ve dil bilgisi yapılarını içeren metinlerdir.
2. Özgün (otantik) metinler: Özgün metinlerin hedefi dili öğretmek olmadığı için öğreniciye gerçek hayatta karşılaşacağı dil yapılarını göstermeyi amaçlar. Özgün metinler, kullanmalık ve yazınsal metinler olmak üzere iki grupta değerlendirilebilir. Kullanmalık metinler, günlük yaşam durumlarını içeren bu metinlerin amacı belirli bir konuda bilgi vermektir. Bu metinlere örnek olarak gazete haberleri, etkinlik biletleri, ilanlar, restoran menüleri, anonslar verilebilir. Yazınsal metinler, öğrencide merak uyandıran; olay, durum ve kişilere eleştirel yaklaşmayı teşvik eden, hayal

gücü ve yaratıcılığı ortaya çıkaran bir materyal olarak kabul edilmektedir. Yazınsal metinler farklı okumalara açık ve çok katmanlı anlamı olan metinlerdir. Yazınsal metinler, hedef dili öğretirken hedef kültürün de öğretilmesini sağladığı için yabancı dil öğretiminde büyük önem taşımaktadır.

Türkçe öğretim setlerinde kullanılan metinleri oluşturulma amacına göre; hedef dil öğrencisi için belirli yapıların, ifadelerin öğretilmesi için özel oluşturulmuş kurgu metinler, doğal dil kullanım örnekleri içeren hedef dili öğrenen grup için özel hazırlanmamış olan özgün metinler ve bu özgün metinlerin metne yapılan müdahale ile dil seviyelerine uygun hale getirildiği bir alt başlık olarak uyarlanmış metinler şeklinde üç ana başlıkta toplamak mümkündür (Demirel, 2020: 142). Bilişsel yaklaşıma göre dil öğretiminde konuya ve temaya uygun özel ve özgün metinler kullanılmalıdır (Üstten ve Haykır, 2019: 1639).

AOBM'nde yer alan metin türleri sözlü metinler ve yazılı metinler başlıkları altında ele alınmaktadır. Yer verilen türler ise şöyledir:

A. Sözlü Metinler

- Kamu duyuruları ve yönergeleri
- Topluluk önünde yapılan konuşmalar, üniversite dersleri, sunumlar, vaazlar
- Geleneksel töreler (törenler gibi)
- Eğlence (dram, şov, okumalar ve şarkılar)
- Spor yorumları (futbol, boks ve at yarışları gibi)
- Haber programları
- Halka açık tartışma ve konuşmalar
- Elemanlar arası ikili konuşma ve sohbetler
- Telefon görüşmesi
- Başvuru görüşmesi

B. Yazılı Metinler

- Kitaplar, edebiyat, teknik kitaplardan edebî dergilere kadar
- Dergiler
- Gazeteler
- Kullanım yönergeleri (el işleri ve ‘‘kendi kendine yap’’ kitapları, yemek kitapları
- Ders kitapları
- Çizgi romanlar
- Broşürler
- El ilanları
- Reklam malzemeleri
- Resmî tabela ve levhalar
- Süpermarket, dükkân ve pazaryerlerinde bulunan levhalar
- Mal paketleri ve etiketleri
- Bilet, giriş bileti vb.
- Form ve soru katalogları
- Sözlükler (bir ve iki dilli)
- Ticari ve mesleki mektuplar, fakslar
- Özel mektuplar (TELC, 2013: 96).

IV. METİN UYARLAMA

Yabancı dil derslerinde sunulan girdi, öğrencinin dil düzeyinden bir adım ileride olduğu zaman öğrenci bu yeni bilgiyi ön öğrenmelerine dayanarak anlamlandırır ve bu yeni bilgi ile sıkça karşılaşınca kendiliğinden bir ileri düzeye çıkmış olur. Yabancı dil öğrenim sürecinde ilerleme ve başarı, hedef dil ile ilgili alınan anlaşılabilir girdinin niteliği ve niceliği ile ilgilidir. Dil öğrenim sürecinde maruz kalınan girdiler anlaşılır olmadıkça öğrenmeye hizmet etmez. Bu nedenle dil derslerinde kullanılan metinlerin öğrencinin düzeyine göre uyarlanması gerekir (Bölükbaş, 2015: 926). Bu bağlamda metin uyarlama/değiştirim, metnin bütünlüğü bozulmadan metnin anlaşılmasına yönelik uygulanan dil bilimsel işlemleri kapsamaktadır.

Metin uyarlama; kullanılması planlanan metnin hedef dil öğrenicisine, barındırdığı dil bilgisel, söz dizimsel ve anlamsal unsurlar nedeniyle anlaşılır girdi sunamadığı durumlarda metne yapılan müdahaleler olarak tanımlanabilir (Demirel, 2020: 146). ‘‘Dil öğretim sürecinde, okuduğu metni öğrenicinin düzeyi bakımından daha anlaşılır bir biçimde sunmayı temel amaç edinen bir yaklaşıma uygun olarak malzemeler ya doğrudan bu amaca uygun üretilmekte ya da seçilen özgün malzemeler düzeylere veya konulara uygun halde sunulmak üzere değiştirim/uyarlama yoluna gidilerek hazırlanmaktadır. Bu noktada ikinci/yabancı dil öğrenicisinin sınırlı dil yetisinin gözetilmesi esastır’’ (Durmuş, 2013b: 135-136). Dil yetisi bağlamında, basamaklı kur sisteminden bahsedilmekte ve seviyelere göre ayrılmış kazanımların dikkate alınmasının gerekliliğine dikkat çekilmektedir. Özellikle temel seviye baz alındığında metin değiştirim/uyarlama çalışmalarının ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Hill’e göre (1997: 70) yabancı/ikinci dil öğrenicilerinin hedef dilde okudukları metni daha iyi anlamlandırıp çıkarım yapabilmeleri için metin üzerinde yapılan söz dizimsel ve sözcükler değiştirimler metin uyarlama kavramı ile karşılanır (Akt. Demirel, 2020: 146). Davranışçı yaklaşımda, dil davranış olarak değerlendirildiğinden üretilmiş metinler kullanılır. Üretilmiş metinleri

tercih etmedeki amaç, hedef kitlenin ihtiyacını karşılamak ve dili hızlı bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktır (Üstten ve Haykır, 2019: 1639).

‘‘Dönüştürülmüş metinler yine, sadeleştirilmiş (simplified) veya genişletilmiş (elaborated) metinler olarak sunulabilir. Başlangıç ve orta düzey öğreniciler için daha yapay olan sadeleştirilmiş ve genişletilmiş metinlerin, ileri düzey öğreniciler için de çoğunlukla özgün metinlerin kullanıldığı görülmektedir. Ancak, başlangıç ve orta düzeylerde dikkatle seçilmiş özgün metinlerin, ileri düzeylerde de doğal dil özellikleri taşıyabilen dönüştürülmüş metinlerin kullanımı da söz konusu olabilir. Dönüştürülmüş metinlerin de, ‘‘Bir metni, hedef öğrenici düzeyi bakımından, neler, ne ölçüde daha anlaşılabilir yapar?’’ üzerine dil öğretim elemanı deneyimi ve sezgileriyle oluşturulduğu görülmektedir ’’(Crossley vd., 2011: 86; akt. Durmuş, 2013c: 220).

Bölükbaş’a göre (2015: 926), öğrenciye sağlanan girdinin seviyenin bir adım ilerisini kapsaması gerekmektedir. Bu sayede öğrenci geçmiş bilgilerinden hareketle sıkça karşılaştığı yeni bilgiyi anlamlandırabilmektedir. Bu eylemin gerçekleşmesinde kilit noktanın ise anlaşılabilir girdinin niteliği ve niceliği olduğunu ifade etmektedir. Dil öğrenim sürecinde öğrenciyi karşı karşıya bıraktığımız bilgilerin anlaşılır olmaması öğrenmeyi engellemektedir. Bu sorunun yaşanmaması için metinlerin öğrencinin düzeyine göre uyarlanmasının gerekliliğini desteklemektedir.

Bu uyarlama çalışmaları, metin artalan bilgisine sahip öğreticilerle yapılmalıdır. Uyarlama çalışmaları sadece ders kitabı yazarlarının ihtiyacı değil; sahada görev yapan öğretim elemanları tarafından da ihtiyaç haline gelmiştir. Bu ihtiyacı, ilk olarak ders kitaplarındaki metinlerin yetersizliği ile açıklamak mümkündür.

Metin uyarlama, yabancı dil öğrencilerinin hedef dilde okudukları bir metni daha iyi anlamalarını sağlamak amacıyla yapılan söz dizimsel ve sözcüksel değiştirimlerdir (Ellis, 1993; Hill, 1997; Young, 1999; akt: Bölükbaş, 2015: 927).

Metin sadeleştirmede temelde yapısal ve sezgisel olmak üzere iki yaklaşım söz konusudur (Allen, 2009; akt: Bölükbaş, 2015: 927).

Yapısal yaklaşıma göre sadeleştirme, seviyelendirilmiş okuma materyaline dayandırılır ve yaygın okumalar yoluyla öğrencinin hedef dilde ilerlemesi

amaçlanır. Seviyelendirilmiş okuma materyalleri hazırlanırken de öğrencinin her bir dil seviyesinde bilmesi gereken sözcükler ve yapılar önceden listelenir ve metinler bu listelere göre sadeleştirilir (Nunan, 1999; akt: Bölükbaş, 2015: 927).

Sezgisel yaklaşıma göre metin sadeleştirmesi yapan kişiler kendilerini bir yabancı dil öğretmeni ya da öğrencisi olarak düşünerek, öğrencinin hangi düzeyde hangi kelime ve yapıları bilmeleri gerektiğine sezgisel olarak karar verirler ve metin uyarlamalarını buna göre yaparlar (Allen, 2009; Crosley, Allen ve McNamara, 2012; Akt: Bölükbaş, 2015, 297).

Sezgisel olarak gerçekleştirilen metin sadeleştirmelerini etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Bunlar; ders kitapları, hazırlayan kişinin yeterliliği, kurumun eğitim işleyişi, hedef kitlenin dili öğrenim amacı ve toplam ders saati vb. değişkenler metin sadeleştirme sürecini doğrudan etkilemektedir. Sezgisel yaklaşımın daha fazla tercih edildiği (Bölükbaş, 2015; Durmuş, 2013a) ilgili çalışmalarda belirtilmektedir. Sadeleştirilmiş metinlerin okuduğunu anlamaya yönelik özgün metinlere kıyasla olumlu yönde etkisi olduğunu ortaya koyan çalışmalar literatürde bulunmaktadır. Bunlar; Demirel, 2019; Ahmet, 2021; Bilgiç, 2018.

Uyarlanmış/değiştirilmiş metinlerin ortaya çıkmasında genişletme ve sadeleştirme teknikleri karşımıza çıkmaktadır.

Yazılı metinler, ana içeriğin ve zor terimlerin çeşitli şekillerde tekrarlanması yoluyla mesaj içeriğini ve yapısını netleştiren bir genişletme işlemi sayesinde de basitleştirilebilir (Yano, Long ve Ross, 1994: Akt. Korkmaz, 2021: 137). Genişletme işlemini, ikinci/yabancı dil olarak Türkçenin öğretimindeki bilinenden bilinmeyene ilkesiyle açıklamak mümkündür. Metinde anlamlı bir girdinin sağlanabilmesi için bilinmeyeni bilinen sözcüklerle ve yapılarla açımlamamız gerekmektedir. Metin genişletmeyi, ‘‘kelime, kavram ve dil bilgisi yapılarını açımlama; öğretim amacı güden resmin netliğini artırma’’ olarak da düşünmek mümkündür. Buradaki açımlama kavramı, metnin var olan büyüklüğünü artırmaya ve anlaşılır kılmaya yöneliktir.

Oluşturulan yeni eser asıl metne göre sanat değeri bakımından uzaktır. Çeviri eserler ışığın veya sesin yansımasına benzetilerek özgün metinlerle sadeleştirilmiş metinler arasındaki farklılığa vurgu yapılmış, sadeleştirilmiş

metinlerin yetersiz ve kalitesizliği ifade edilmiştir (Colombo, 2015: 402; akt. Kaya, 2018: 28).

Genişletme türleri; Mesajın Korunması – Mesajın açıklanması – İşaretli Metin oluşturması – Tekrarlama Artık Bilgi. Metni genişletmenin; ekleme, metni sadeleştirmenin ise basit bir çıkarma olarak değerlendirilmesi büyük bir problemdir. Genişletme ve sadeleştirme çalışmaları, metnin yapısına doğrudan müdahaledir. Bu nedenle, metinde genişletilecek veya sadeleştirilecek her uyarlama/değiştirim işlemi dikkat ve özen gerektirmektedir.

Bölükbaş'ın (2015: 928) metin uyarlama ile ilgili çeşitli çalışmaları inceledikten sonra aktardığına göre ''Alanyazın taraması yapıldığında (Alderson, 2000; Chang, 2008; Long ve Ross, 1993; Nation, 1993; Oh, 2001; Williams ve Dallas, 1984; Yano, Long ve Ross, 1994: Akt. Bölükbaş, 2015: 928) metin sadeleştirmenin dört şekilde yapılabileceği görülmektedir: a. koruma, b. değiştirme, c. özetleme ve d. silme. Koruma, metnin zor ya da anlamaya engel olmayan bölümlerinin herhangi bir işleme tabi tutulmadan olduğu gibi bırakılması demektir. Değiştirme, öğrencinin düzeyinin üstünde olan sözcük ve yapıların, aynı anlamı verecek şekilde öğrencinin bildiği sözcük ve yapılarla değiştirilmesidir. Özetleme, bir metnin anlamını koruyarak basit bir biçimde ya da kısaca yeniden söylenmesidir. Silme ise metnin anlamına doğrudan katkısı olmayan ya da ayrıntı içeren bazı bölümlerin metinden çıkartılmasıdır.

Yabancı dilde okuma metinlerinin sadeleştirilmesinde en çok başvurulan sadeleştirme türü değiştirmedir. Değiştirme aşağıdaki şekillerde yapılabilir (Alderson, 2000; Chang, 2008; Nation, 1993; Akt: Bölükbaş, 2015: 928):

1. Sözcüksel değiştirme:
    a. Az kullanılan sözcük ya da ifadenin, daha sık kullanılan sözcük ya da ifadeyle değiştirilmesi.
    b. Cümleden bazı sözcük ya da ifadelerin atılarak sözcüksel yoğunluğun azaltılması.
    c. Anlamayı kolaylaştırmak amacıyla cümleye yeni sözcük ya da ifadelerin eklenmesi.
2. Sözdizimsel değiştirme:

a. Devrik cümlelerin kurallı hale dönüştürülmesi ve cümledeki sözcüklerin ya da ifadelerin yeniden sıralanması.

b. Uzun cümlelerin kısa cümlelere ve bağlı, sıralı ya da bileşik cümlelerin basit cümlelere dönüştürülmesi, yani cümlenin bölünmesi.

c. Anlamayı kolaylaştırmak amacıyla ayrı cümlelerin sebep-sonuç, amaç-sonuç, zıtlık, vb. anlamı taşıyan bağlaçlarla birleştirilmesi.

3. Sözcüksel-sözdizimsel değiştirme:

   a. Sözcük, ifade ve yapıların tekrarından kaçınarak metni küçültme.

   b. Yapısal ve anlamsal olarak karmaşık olan ifadeleri yeniden kurma.

   c. Cümledeki örtük anlatımları ya da anlaşılması zor yapıları açıklamak için metne eklemeler yapma.

4. Biçimsel değiştirme: Anlamayı kolaylaştırmak amacıyla bir paragrafın birkaç parçaya bölünmesi ya da bağlaçlar kullanılarak iki paragrafın birleştirilmesidir.

Berardo'ya (2006) göre metindeki zor kelime ve yapıları çıkarmanın metnin otantik yapısını bozabileceği kaygısıyla sadeleştirme yapılırken dikkate alınması gereken parametreleri üç maddede toplamaktadır. Bunlar: a) Dilde sadelik (dil bilgisel yapılar, kelime ögeleri, okunabilirlik) b)Bilişsel sadelik (yaş, cinsiyet, hedef kitlenin ihtiyaçları) c)Psikolojik uygunluk (Geleneksel normları takip ediyor mu?) (Akt. Ayar ve Kurt, 2020: 1524) Metnin otantik yapısına zarar verilmeden metnin uyarlanması gerekmektedir. Bu durumun temelinde metni uyarlayacak dil öğreticisi tarafından sezgisel yaklaşımla birlikte yapısal boyutu dikkate alınmamasıdır.

Durmuş ve Cihangir (2018: 693) yaygın olarak dil öğretim materyallerinde gözlemlenen sadeleştirme işlemlerini ana hatlarıyla aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Eksiltmeler aracılığıyla metnin boyutunda yapılan sadeleştirmeler;
- Metin içi ilişkiler ve göndermeler çıkarılarak veya bu tür sözcüklere ve söz öbeklerine yer vermeyerek yapılan sadeleştirmeler;

- Daha kapsamlı ve çok yönlü olabilecek içeriğin yaratacağı bilişsel yükü hafifletmek ve dil öğretimi etkinliklerinde kullanılabilecek alıştırmalara uygunluk sağlamak üzere, içeriği sınırlandırmaya dayalı sadeleştirmeler;
- İçeriği, belirli ve sınırlı bir mesaj veya bilgi etrafında oluşturarak yapılan sadeleştirmeler;
- Düzey planlaması içinde öğretilecek yapılara odaklı ve onlarla sınırlı anlatım özelliklerini gözeten sadeleştirmeler.

Durmuş ve Cihangir (2018), sadeleştirmenin, özgün bir metinden hareketle, sadece sözcük ve sözdizimi bazında bir metin oluşturma türü olarak sınırlandırılamayacağını ifade etmektedir. Genelinde de sezgisel yolla uygulanan bir yöntem olduğuna dikkat çekmektedirler. Sadeleştirilmiş metinlerin bazı olumsuzlukları da beraberinde getirdiği ifade edilmiştir. Bunlar: Durmuş ve Cihangir (2018: 689):

- Potansiyel olarak daha az anlaşılabilir metinler üretilebilir; daha karmaşık olan yoğun sözdizimsel yapıları beraberinde getirebilir. (Crossley vd., 2011: 90)
- Sınırlı söz varlığının yanı sıra, üretilen kısa ve basit cümleler, öğreniciyi, özgün hedef dile ait materyallerden uzaklaştıran ‘‘tutarsız, doğal olmayan’’ söylem şeklinde kendini gösterebilir; ayrıca karmaşık cümlelerin oluşumu ile ortaya çıkan anlam ve ilişkiler, görünen o ki, kaybolabilir. (Blau, 1982: 525)
- Öğrenciler potansiyel olarak bilinmeyeceği düşünülen dilbilimsel unsurlardan arındırılmış metni anlasalar bile, bu tür metinden yapılan çıkarmalar, öğrencilerin sonuçta bilmesi gereken unsurlara maruz kalmalarını da engelleyebilir. (Yano vd. 1994: 191)
- Sadeleştirilmiş kolay metinler kısa vadede öğrenicilerin anlama düzeyini artırırken, öğrencilerin neler yapabileceklerini de görmelerine engel olabilmekte, onların uzun vadede kendine güvenlerine de zarar verebilmektedir. Yine aynı öğreniciler eğer sadece kolay okuyabildikleri metinleri okumayı sürdürürlerse, onların pratik yapmak ve stratejileri uygulamak için bir sebepleri de kalmayabilir (Regan, 2006).

- Sadeleştirilmiş metin, uyum yoksunluğuna neden olabilir ve bu, özellikle de, kestirmede bulunmayı, ilişki kurmayı gerektiren belirli bir görevin söz konusu olduğu durumlarda sorun oluşturabilir (Oh, 2001: 71).
- Metinle öğrenici arasında gerçek anlamda etkileşimin gerçekleşebilmesi, öğrenicinin metin karşısında uygun tepkiyi ortaya koymasıyla mümkündür. (Winddowson, 1984: 159-167). Özgün olarak üretilmiş dil malzemesi sınıf ortamına getirildiğinde sınıf, özgün bağlamsal koşulları sağlayamayacağından öğrenici için özgün olamaz. Çünkü sınıf ortamındaki öğrenici, özgün dilsel girdiyi üreten topluluğun doğal bir üyesi değildir (Winddowson, 1998: 711).

Sadeleştirilmiş metinlerde bulunması gereken özellikler kısaca şöyle ifade edilmiştir:

1. Sadeleştirilmiş metin özgün metin ile özdeş veya çok yakın anlama sahip olmalı.
2. Sadeleştirilmiş metin dil bilgisi bakımından doğru, mümkün olduğunca özgün metnin yapısını koruyacak biçimde olmalı.
3. Özgün metne göre daha az söz dizimsel karmaşıklığa sahip olmalı.
4. Görsel unsurlarla okumayı ve kavramayı güçlendirecek özelliklere sahip olmalı (Young, 2001, s.51; akt. Kaya, 2018: 28).

Nitekim bir metnin hedef grubunun dil yeterlik düzeyine göre değiştirilmesi sonucunda ortaya iki tür değiştirilmiş (modified)/uyarlanmış (adapted) metin çıkmaktadır. Bunlardan biri sadeleştirilmiş (simplified), diğeri de 'genişletilmiş' (elaborated) metindir (Oh, 2001; Ragan, 2006; Yano vd., 1994; Young, 1999; akt. Durmuş, 2013d: 1297).

Bununla birlikte, söz konusu öğretim elemanları, okuma malzemelerinin zorluk düzeylerini belirlemede tutarlı olsa da, tarafsız zorluk düzeyi ölçümleri ile karşılaştırıldığında, onların düzey belirlemeleri yetersiz ve eksik kalabilmekte; bu uygulama, eğer eğitim almamış kişiler tarafından yapılırsa da güvenilir olmaktan çıkabilmektedir (Aziz vd., 201: 216: akt. Durmuş, 2013d: 1299).

Genişletim bu amaçla, ikinci/yabancı dil hedef kitlesinin anlama düzeyini artırmak üzere metne tekrar, açıklayıcı parça vb. ekleme yapma işlemidir.

Sadeleştirme ile arasındaki temel fark, sadeleştirme sürecinin büyük ölçüde metindeki yabancı dilbilimsel unsurların hedef kitlenin anlama düzeyine uygun olarak metinden çıkarılması veya yine aynı amaçla onların yerine hedef kitlenin anlama düzeyine uygun biçimlerin tercih edilmesi (örneğin uzun sözdizimsel yapının bölünerek sunulması, kullanım sıklığı daha yüksek olan, dolayısı ile bilinmesi daha mümkün görünen sözcükle yer değiştirimi vb.) (Durmuş, 2013d: 1300).

Krashen (1985) bu durumu 'anlaşılır girdi' olarak açıklar ve 'anlaşılır girdi'yi de öğrenenin dil düzeyinin biraz üzerinde (i+1) olarak tanımlar. Girdi kuramına göre, yabancı dil öğrenen bireylerin hedef dilde bir sonraki aşamaya geçebilmeleri için, bir sonraki aşamanın parçası olan bir yapıyı içeren girdi dili anlamaları gerekir (Krashen ve Terrell, 1983: 32: akt: Bölükbaş, 2015: 926).

Durmuş (2013a: 393) ''metin uyarlama/değiştirim tekniklerini ''özetleme (summamarization), sadeleştirme (simplification), kısaltma (shortening, abridgement), bölme (splitting), açımlama (paraphrasing), genişletim (eleboration), eksiltme (ellipsis) vb. işlemler sonucunda ortaya kaynak metinden farklı yeniden oluşturulmuş (rewritten, recreated) bir metin çıktığını belirtmektedir. Burada sıralanan değiştirim işlemlerinden bazıları, başlı başına bir değiştirim türü olabilirken (örneğin özetleme, sadeleştirme, genişletim), bazıları bir veya birden fazla değiştirim türünde karşılaşılan birer değiştirim işlemidir (örneğin kısaltma, bölme, açımlama, birleştirme, yerine koyma, düşürme, eksiltme). Yazıda, kaynak metnin hedef metne dönüştürülmesi sürecinde ortaya konulan bütün bu işlemleri ifade etmek üzere değiştirim (modification) terimi kullanılmaktadır. Değiştirim, her birinin sınırlarını ve niteliklerini gözeterek, hem kaynak metne yapılan eklemeleri (genişletim, açımlama gibi), hem kaynak metinden yapılan çıkarmaları (kısaltma, düşürme gibi) hem de kaynak metindeki bazı yapıların, hedef metin okuyucusunun nitelik ve beklentilerine uygun olan eş veya yakın değerli yapılarla değiştirilmesini karşılamak üzere kullanılmaktadır''.

Durmuş (2013a: 395) metin değiştirimine başvurulmasında metin değiştirim işlemlerinin bir başka hedef kitlesinin, alfabe dışında başka bazı nedenlerle, tarihî metinlerini okumakta güçlük çeken aynı dilin modern okurları olduğunu ifade etmektedir.

‘‘Metin değiştirim yine, konuşma yitimi (aphasia), yazı okuma bozukluğu (dyslexia) gibi doğal sebeplerle veya hastalığa bağlı olarak, ayrıca felç gibi beyin hasarları olarak meydana gelmiş, bilişsel bozukluklar gösteren kişilere yönelik de yapılabilir. Nitekim, uzun cümleler, birleşik cümleler, ‘gömülü’ cümlecikler, edilgen yapılar, kurallı olmayan sözdizimi, kullanım sıklığı düşük söz varlığı ve başka unsurlar dil bozukluğu olan okuyucular için de metin karmaşıklığını artırıcı unsurlardır’’ (Margarido vd., 2008: 315; Siddharthan, 2004: 24; Specia, 2010: 30: Akt. Durmuş, 2013a: 397).

V. YETERLİK

Öz yeterlik kavramını, Bandura (2001) bireyin belli bir davranışı göstermek için gerekli işleri düzenleyip başarılı bir şekilde yapma durumuna ilişkin kendi yargısı olarak tanımlamaktadır. Bireyler öz yeterlik algılarını göreve yönelik kendi tecrübelerinden, dolaylı yaşantılarından, çevrenin bireye yönlendirdiği sözel iknalardan ve psikolojik durumlarından etkilenerek oluşturmaktadır (Bandura, 1982; Schunk, 1987: Akt. Şengül, 2018: 539). ‘‘1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ‘‘Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.’’ ifadesi yer almaktadır. Bu bağlamda bir öğretmenin mesleğe hazır olması bu üç alandaki yeterlik durumuyla doğrudan ilgilidir. O nedenle öğretmen yetiştiren bölümlerin dersleri de bu gerçekliğe göre belirlenir. Dolasıyla bir Türkçe öğretmeninin hem Türkçe alanı olarak tanımlanabilecek olan dil, dilbilim, yazın, metin bilgisi, vb. açılardan hem de pedagojik bilgi olarak tanımlanabilecek olan, öğrenme ve öğretme, sınıf yönetimi, stratejiler, motivasyon, materyal kullanımı vb. açılardan hem de kültür açısından yeterlilik göstermesi gerekir’’ (Ülper ve Bağcı, 2012: 1116).

‘‘Öz yeterlik algıları, kişilerin duygularını, düşüncelerini, güdülerini ve davranışlarını belirleyici bir etkiye sahiptir. Öz yeterlik algısının yüksek olması birçok açıdan başarı ve mutluluğu artırır’’ (Ülper ve Bağcı, 2012: 1116-1117). Başarı ve mutluluk artarken aynı zamanda öğrencinin derse duyduğu ilgi de artmaktadır. Bireyin dil gelişimi, bu sayede desteklenmektedir. ‘‘Bir öğretici hangi durum, konu ve koşullar karşısında kendini yetersiz hissetmektedir?’’ sorusu ise ucu oldukça açık olup bireysel koşullanmalara bağlı kalmaktadır. Yetersizlik sorununu çözüme kavuşturmanın tek yolu ise yetersizlik yaşanılan konuların tespitini yapıp bu alanlara yönelik geliştirilecek çözümler olmaktadır.

Bu tanımlamalardan yola çıkarak, öğreticinin kendini yeterli algılamasının öğretim sürecini doğrudan etkilediğini söylemek mümkündür. Öz yeterlik algısındaki gelişim çeşitli yollarla desteklenebilmektedir. Bunun başında ise; sıklıkla karşı karşıya kalınan problemlere yönelik hizmet içi eğitimlerin

sağlanması gelmektedir. Böylece, öğretici kendini sürece ilişkin daha hazırlıklı hissedecektir. ‘‘Bu bağlamda öğretmenlerin eğitimsel amaçlara ulaşmak için gerekli aktiviteleri gerçekleştirme, planlama ve organize etme konusunda kendi kapasitelerine duydukları inançlar, öğretmen öz-yeterliği kavramıyla ifade edilmektedir’’ (Skaalvik & Skaalvik, 2010; akt. Dadandı, Kalyon ve Yazıcı, 2016: 255).

Öz-yeterlik inançları bireyin neleri başarabileceğini kestirmesine yardımcı olur. (Dadandı, Kalyon ve Yazıcı, 2016: 255). Ancak genel bir ifade ile öğretmen özyeterliği, ‘‘Bir öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi istenen sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin yargısı’’ (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, s. 473; akt. Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011: 99) olarak tanımlanmaktadır. Bu alanda yapılan pek çok araştırmada, olumlu öğretmen öz yeterliliği ile etkili öğretim uygulamaları arasında; güçlü öğretmen öz yeterliliği ile de yüksek öğrenci kazanımları arasında pozitif yönde ilişki olduğu ortaya konmuştur. (Ashton ve Webb, 1986; Ross, 1992; Tschannen-Moran vd., 1998; Woolfolk, Rosoff, ve Hoy, 1990: akt. Kavrayıcı ve Bayrak, 2016: 628).

Yeterlik, bireyin bir işi gerçekleştirmeye olan inancı olarak değerlendirilse de bireyin işle ilgili önbilgileriyle de doğrudan ilişkilidir. Öğreticinin öz yeterlik algısının gelişimini destekleyen unsurların belirlenmesi gerekmektedir. Bu çalışma ‘‘Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algılarını’’ ortaya koymaktadır. Fakat metin uyarlamaya ilişkin öz yeterlik algılarındaki gelişimi desteklemek için gerekeni de belirlemek gerekmektedir. Bu gereklilik başlı başına bir araştırma konusunu oluşturmaktadır. ‘‘Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin metne ilişkin öz yeterlik algılarını destekleyen unsurlar nelerdir?’’ sorusu bize farklı bir çalışma alanı yaratmaktadır.

Şahin, Kurudayıoğlu, Tuncel ve Öztürk (2013: 44), Türkçe öğretmeni adaylarına lisans düzeyinde verilen yabancılara Türkçe öğretimi dersine yönelik özyeterlik algılarını ortaya koymuştur. Bu çalışmanın sonuç bölümünde, yabancılara Türkçe öğretiminde nitelikli okutmanlar, uzmanlar ve öğretim elemanları yetiştirmede lisans düzeyinde verilen Yabancılara Türkçe Öğretimi derslerinin azımsanmayacak bir önemde olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu çalışmadan yola çıkarak; lisans düzeyinde verilen bu derslerin, ders saatlerinin

artırılması ve derslerin uygulamaya imkân tanıması ile öz-yeterlilik algılarının desteklenebileceği söylenebilir. Dolayısıyla bir Türkçe öğretmeninin hem Türkçe alanı olarak tanımlanabilecek olan dil, dilbilim, yazın, metin bilgisi, vb. açılardan hem de pedagojik bilgi olarak tanımlanabilecek olan, öğrenme/öğretme, sınıf yönetimi, stratejiler, motivasyon, materyal kullanımı vb. açılardan hem de genel kültür açısından yeterlilik göstermesi gerekir (Ülper ve Bağcı, 2012: 1116).

Literatürde yer alan çalışmaların geneli Türkçe öğretmeni adaylarını veya başka branştaki öğretmen adayları ve öğretmenleri kapsamaktadır.

Türker (2019: 579), Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin eğitim teknoloji standartları öz-yeterlik algılarını incelediği çalışmasında; üniversitelerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik alan olmaması nedeniyle öğretmen genel yeterlikleri konusunda sınırları çizilmiş bir standardın olmadığını ifade etmektedir. Bu durum, literatürdeki eksik kalmış bir noktayı ortaya çıkarmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin sahip olması beklenilen yeterliklerin standarda ulaştırılması gerekmektedir. Bu sorunu, yabancı/ikinci dil olarak Türkçenin öğretiminde öğretici kaynaklı yaşanılan problemleri ele alıp sahada görev yapan öğreticilere yönelik çalışmalara gereken önemi vererek çözüme kavuşturmak mümkündür.

Kana, Boylu ve Başar (2016: 1131-1132), Yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmenin gerekliliği ve lisans programı önerisi adlı çalışmalarında eğitim sürecinin yönetmekle yükümlü öğretmenin, genelde ‘‘mesleki’’ ve özelde ise ‘‘alan’’ yeterliliğinin eğitimin kalitesini doğrudan etkilediğini ifade etmişlerdir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde görev yapan öğreticilerin, özel alan yeterliklerine sahip öğreticiler olarak yetiştirilmesinin öğretmen niteliğini arttıracağını vurgulamışlardır.

Güler (2012), Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde ‘‘öğretmen’’ kavramını ele almaktadır. Bu çalışmanın sonucunda öğreticinin taşıması gereken nitelikler: ‘‘Dilin inceliklerine hâkim olmak, bunları yerinde, zamanında izah edebilmek, ayırt edici örneklerle öğrenciye seslenebilmek (...)’’(Güler, 2012:133). Bu durum gerçekleşmediğinde ise dil-kültür ilişkisinin zarar göreceğine dikkat çekmektedir.

Şengül (2018: 540) öğretmen öz yeterliğini, öğretim süresi boyunca karşılaştıkları görevlerle baş edebileceklerine yönelik geliştirdikleri algı olarak tanımlamaktadır.

Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘‘Öğretmen Öz Yeterlik’’ ölçeği 24 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek, üç boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik ve sınıf yönetimine yöneliktir (Akt. Şengül, 2018: 538). Bu üç alana materyal ve dört temel becerinin gelişimini sağlama boyutları da eklenerek güncel bir ölçek hazırlamak mümkündür. Bu ölçek, yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin genel öz yeterlik algılarını belirlemede fayda sağlayacaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretici yeterlikleri nelerdir? sorusunu Kurt (2022: 44-45) maddeler halinde şöyle cevaplamıştır:

- Dil öğretimi yöntem ve yaklaşımlarından haberdar olmalı,
- Uygulamaya yönelik ve materyal tasarımına ilişkin bir alan bilgisine sahip olmalı,
- Türkçeyi yabancı dil olarak bakmayı bilmeli ve bu dili öğrenicinin nasıl algıladığını keşfetmeli,
- Türkçenin yapı ve anlam özelliklerine hakim olmalı,
- Materyal oluşturma sürecinde yer almalı,
- Öğrencilerinin bireysel farklılıklarının farkında olmalı ve öğrencilerini tanımalı,
- İyi bir gözlemci olmalı,
- Dilin mantığını öğrenciye aktarmalı,
- Becerileri odakta tutarak dili buna yönelik olarak yapılandırmalı,
- Dil öğretim süreçlerinde aracı bir dil kullanımına gerek duymayacak donanıma sahip olmalı,
- İletişim ve pedagojik beceriler açısından donanımlı olmalı,
- Alanla ilgili akademik ve uygulamaya ilişkin çalışma ve yayınları takip etmeli.

VI. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

- Duman (2003), Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Metin Seçimi adlı çalışmasında Türk soylu öğrenciler için seçilmesi gereken metin türlerine açıklık getirmektedir. Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve materyalin hedef kitleye göre seçilmesinin gerekliliğine dikkat çekmektedir.
- Demir ve Açık (2011), Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler adlı çalışmada metinlerde bulunması gereken kültürel unsurlar üzerinde durulmuştur. Çalışma aynı zamanda ders kitaplarında yer alması gereken kültürel unsurları belirlemektedir. Bu bağlamda Orhun, Hitit ve Gökkuşağı dil öğretim setleri kültürel unsurlar açısından incelenmiş ve değerlendirmelerde bulunulmuştur. Kitaplarda, hangi kültürel unsurun nasıl ve ne kadar verilmesi gerektiği konusunda bir ölçütün olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma, alanda kullanılan ders kitaplarındaki metinleri kültür bağlamında incelemek isteyen araştırmacılar için yol gösterici niteliktedir.
- Demirel (2019), ‘‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uyarlanmış Metinlerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi’’ adlı yüksek lisans tez çalışmasında, uyarlanmış metinlerin öğrenicinin okuduğunu anlama başarısına etkisini ortaya koymuştur. Seçilen üç kısa öyküden ikisi A2 diğeri ise B1 seviyesine uyarlanmıştır. Metin uyarlama teknikleri olarak, sadeleştirme ve genişletim kullanılmıştır. Kastamonu Üniversitesi Türkçe Öğretim ve Uygulama Merkezi’nde öğrenim gören B1 seviyesindeki 100 öğreniciyle uygulanmıştır. İki grup seçkisiz bir şekilde seçilerek bir gruba özgün metin diğer gruba uyarlanmış hali uygulanmıştır. Özgün metin okuyucuları ve uyarlanmış metin okuyucularının başarı puanları karşılaştırılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, uyarlanmış metin okuyucularının genel başarı puanları ve ortalamaları (%78,885); özgün

metin okuyucularına (%46,942) göre yüksektir. Çalışma, Krashen'in ''anlaşılır girdi' kuramını desteklemektedir. Bu tez çalışması, Demirel (2020) tarafından makale formatıyla da yayınlanmıştır.

- Özcan (2019), ''Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi: Yeni Hitit B1 Düzeyi'' adlı yüksek lisans çalışmasında Yeni Hitit 2'nin okuma metinleri incelenmiştir. Bu çalışma için ''okuma ünitelerini/etkinliklerini değerlendirmeye yönelik kontrol listesi'' hazırlanmıştır. Bu değerlendirme sonucuna göre; Yeni Hitit 2'de en fazla diyalog metinleri yer alırken diğer metin türlerinin yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Bu çalışmanın sonucuna göre; metinlerin gerçek hayata uygunluk durumu kısmendir. Seviyeye göre okunabilir olduğu ortaya konmuştur. Metinlerin içeriklerinin ve sunuluş biçimlerinin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.
- Yaşar (2019), Yabancılara Türkçe Öğretiminde Metin Uyarlama ve Memduh Şevket Esendal'ın Pazarlık Hikayesinin A2 Seviyesine Göre Uyarlanması adlı yüksek lisans tezinde, ''Pazarlık'' adlı hikayede tarama yöntemiyle A2 seviyesine uygun olmayan dil bilgisi ve kelimeler belirlenmiştir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nde yer alan kazanımlar, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (A1-A2), Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe (A1- A2), Gazi TÖMER (A1-A2) ve Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe (A1-A2) ders kitaplarında yer alan dil bilgisi konuları dikkate alınmıştır. Uyarlanan metin için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonra etkinlik örnekleri çalışmada yer almaktadır. Çalışma, Türk Edebiyatının farklı kültürler tarafından tanınmasına da imkân sağlamaktadır.
- Yazok (2020), yüksek lisans tezinde Kemalettin Çalık'ın ''Piri Reis'' adlı eserini Avrupa Ortak Çerçeve Metni'nde yer alan kazanımları esas alarak B1 seviyesine sadeleştirmiştir. Çalışmanın amacı, Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma-anlama becerisinin öğreniciye kazandırılması ve geliştirilmesinde özgün metinlerin bilimsel ölçütler çerçevesinde metin sadeleştirmeye örnek olmasıdır. Bu çalışma aynı zamanda roman sadeleştirilmesi olmasıyla ön plana çıkmaktadır.

- Ayar (2020), ‘‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Uyarlanmış Metinlerin Uyarlanma Durumları Üzerine Bir İnceleme’’ adlı yüksek lisans tez çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe B1 ders kitabındaki uyarlanmış metinlerin, metin uyarlama ölçütlerine uygunluğu incelenmiştir. Bu metinler incelenirken uyarlanma ölçütleri; sadeleştirme ve genişletme boyutlarıyla ele alınmıştır. Çalışmanın sonucunda, tüm metinlerde en yüksek oranda ‘‘sözlüksel sadeleştirme’’ yapıldığına ilişkin verilere ulaşılmıştır.
- Güneş (2013), Metin Öğretimi Yerine Metinle Öğrenme adlı makalesinde dil öğretim yaklaşımlarının metne bakış açılarını ortaya koymaktadır. Metin öğretimi ve metinle öğrenme özelliklerini karşılaştırmıştır. Özellikle, yapılandırmacı yaklaşımın metinle öğrenme anlayışını benimsediğini ifade etmektedir.
- Durmuş (2013), İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Sadeleştirilmiş Metin Sorunları Üzerine adlı çalışmasında sadeleştirme süreçlerini bilimsel çalışmalar üzerinden sorular çerçevesinde ele almıştır. Bu çalışma, sadeleştirme/uyarlama üzerine yapılan çalışmalara da ışık tutmaktadır.
- Ghaffarı (2020) ‘‘Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil Yeterliliklerine Uygun Edebî Metin Uyarlama’’ adlı doktora tez çalışmasında Türkçe öğretiminde okuma becerisinin gelişiminde etkinlik sırasında ve ders dışında kullanılacak metinlerin Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (2018) belirlenen A2 ve B1 kazanımlarına göre uyarlanması ve uygulanmasını incelemiştir. Bu çalışmada yer alan metinlere sözdizimi ve söz varlığı düzeyinde bir uyarlama yapılmıştır. Seviyeye göre uyarlanmış metinlerin, özgün metinlere kıyasla daha kolay anlaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Durmuş (2013), İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Özgün ve Değiştirilmiş Dilsel Girdi Üzerine adlı makalesinde, özgün veya dönüştürülmüş metinlerin değiştirim türlerine kuramsal bir açı kazandırmaktadır. Çalışma aynı zamanda, yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanların metin oluşturmalarına yol gösterici niteliktedir.

- Durmuş (2013), Metin Değiştirimin Dilbilimsel Süreçleri Üzerine adlı çalışmasında kaynak niteliğindeki metnin, dönüştürülmesinin/değiştiriminin dilbilimsel aşamalarını ortaya koymaktadır. Çalışmada; anlamsal boyut, söz varlığı ve söz dizimi boyutları işlenmektedir.

- Karadeniz (2015), Metin Dil Bilimi Temelli Metin Çözümlemesinin Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma ve Tutarlı Metin Oluşturma Becerilerine Etkisi adlı makalesi metin dil bilimi ekseninde metin çözümlemelerinin öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturabilme üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlayan deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın sonuçlarına göre uygulama öncesi ve sonrasındaki yazılı anlatımlarda eksiltili anlatım, değiştirim ve bağlama tekniklerinin kullanımı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Tutarlılık değerlendirme ölçeğinden aldıkları test öncesi ve sonrası puanlar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

- Aytan, Çakır, Belikara ve Ustaoğlu (2018), Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sabahattin Ali'nin ''Ayran'', Ayşe Filiz Yavuz'un ''Kabak Tatlısı'' ve Ömer Seyfettin'in ''Üç Nasihat'' Hikâyelerinin A2 Seviyesine Uyarlama Denemeleri adlı makalede ''Ayran, Kabak Tatlısı ve Üç Nasihat'' hikâyeleri Avrupa Ortak Başvuru Metni A2 kazanımları ve metin dilbilim çerçevesinde uyarlanmıştır. Çalışmada yer alan hikâyelerin uyarlanmasında koruma, özetleme, silme ve değiştirme teknikleri kullanıldığı belirtilmiştir.

- Ghaffarı (2017), Yabancılara Türkçe Öğretiminde Gazete Metinlerinin Kullanımı adlı çalışmasında yazılı ve sözlü metnin önemini vurgulamaktadır. Özgün metinlerin, dil öğretimindeki yerine de dikkat çekilmiştir. Özgün metinlerin yer aldığı gazete metinlerinden üç farklı metin, incelenmek üzere seçilmiştir. İnceleme sonucuna göre; metinlerin B2 seviyesinde ders malzemesi olarak kullanılabilir olduğu ifade edilmiştir.

- Güneş (2013), Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi adlı çalışmasında metin konusuna açıklık getirmiştir. Edebî metinler, üretilmiş metinler ve özel

metinlerden hareketle yaklaşımlara göre kullanılan metin türleri çalışmada yer almaktadır. Örneğin, davranışçı yaklaşımın dili ele alış biçiminden hareketle üretilmiş metinler kullanılmaktadır.

- Özmen (2019), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Değiştirim Teknikleriyle Öykülerin Yeniden Oluşturulması adlı dokta tezinde özgün metinlerin başlangıç ve orta seviyeye uygun hale getirilmesini gerekliliğini çalışmıştır. Çalışmada, altı metni A1, A2 ve B1 düzeylerine uygun hale getirmek için belirli yöntemler ekseninde değiştirim işlemi uygulanmıştır. Çalışmanın sonucu, uyarlanan değiştirim aşamalarının ve yöntemlerinin uygulanabilirliğini ortaya koymaktadır.
- Yılmaz (2021), Yabancılara Türkçe Öğretimi Kapsamında Ömer Seyfettin'in Bazı Hikâyelerinin B1 Seviyesine Uyarlanması adlı yüksek lisans tez çalışmasında, üç hikaye seçilerek uyarlanmıştır. Bu hikayeler: ''Gurultu'', ''Bir Hayır'' ve ''Türbe''. Bu hikayeleri uyarlarken B1 seviyesine uygun olmayan dil bilgisi yapıları tarama yöntemiyle araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Türkiye Maarif Vakfının hazırlamış olduğu Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan B1 kazanımları dikkate alınmıştır. Aynı zamanda Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nde yer alan okuma kazanımları çalışmaya yön vermiştir. Uyarlama yapılan hikayelere okuma etkinlikleri eklenmiştir. Bu çalışma, öğrenicilerin okuma-anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlamada kaynak niteliğindedir.
- Güdek ve Göçen (2021), Mustafa Kutlu'nun ''Hayat Güzeldir'' adlı kitabından iki metin belirleyerek A2 seviyesine göre uyarlama çalışması yapmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, özgün metni ve değiştirilmiş metni anlama düzeyleri karşılaştırılmıştır. Metinler, metin altı sorularla birlikte uygulanmıştır. Özgün metni okuyan öğrencilerin sorulara doğru cevap verme ve anlama düzeyleri düşük; değiştirilmiş metni okuyanların ise her iki düzeyleri de yüksek çıkmıştır. Bu çalışma ve Türk Edebiyatından metinler seçen çalışmaların ortak noktası; yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde değerli edebiyatımıza da yer vermektir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde edebiyatın önemi azımsanmayacak bir öneme sahiptir.

- Ahmet (2021), Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ömer Seyfettin'in ''Pembe İncili Kaftan'' Hikayesinin B1 Seviyesine Göre Uyarlama Çalışması adlı teziyle ders kitabı dışında kullanılabilecek metin ihtiyacını karşılamayı amaçlamaktadır. Metni uyarlama aşamasında, İstanbul Üniversitesi Yeni İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (B1) ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni dikkate alınarak yapılmıştır. Metni anlamaya yönelik hazırlanan sorular 22 kontrol ve 22 deney grubu öğreniciye uygulanmıştır. Çalışmanın sonucu, uyarlanmış metnin anlaşılırlık düzeyinin özgün metne kıyasla daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışma, 12 öğretim görevlisinin görüşüne başvurması yönüyle de dikkat çekmektedir.
- Kaya (2018), Dokuzuncu Hariciye Koğuşu ve Yılkı Atı Adlı Eserlerin Yabancılar İçin A2 Düzeyine Göre Uyarlanması adlı doktora tezinde, metinleri sadeleştirirken Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ndeki okuma becerisinde yer alan kazanımlar esas alınmıştır. Bu süreçte Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (A1-A2) ve Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (1-2) eserlerinden de faydalanılmıştır. Çalışmanın literatürünü Türkiye'de ve yurt dışında yapılmış çalışmalar oluşturmaktadır. Bu durum, çalışmanın geniş bir literatüre sahip olmasını ifade etmektedir. Araştırmacı, sadeleştirdiği metinleri söz varlığı, sözcük türleri, atasözü, deyim, kalıp söz ve birleşik fiillerin kullanımı ve cümle bilgisi bağlamında da ele almıştır.
- Bilgiç (2018), Tarık Buğra'nın ''Hayat Böyledir İşte'' adlı hikayesini metin değiştirim teknikleriyle A2 düzeyine göre uyarlamıştır. Avrupa dil portfolyosu kazanımlarıyla özgün metinlerin sadeleştirilmesi tezin temelini oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı, özgün ve sadeleştirilmiş metnin öğrencinin okuduğunu anlama başarısına etkisini ölçmektir. Çalışma amacıyla her ne kadar diğer çalışmalarla ortak bir amaca sahip olsa da; yaş, cinsiyet, ana dili ve millet değişkenlerine göre karşılaştırılması yönüyle ayrılmaktadır. Sadeleştirilmiş metnin uygulandığı üç öğrenci ile yarı yapılandırılmış bir görüşme sağlanmıştır. Bu görüşme, sadeleştirilmiş metnin daha anlaşılır olduğu ve okuma zevkini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

VII. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modelinden, örneklem grubundan, örnekleme ait demografik bilgilerden, veri toplama aracından, verilerin toplanma süreci ve analizinden bahsedilmiştir.

A. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin metin uyarlama öz yeterlilik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama türlerinden biri olan betimsel tarama araştırmaları, var olan bir olguya ilişkin tutum, inanç ve görüşlerin derinlemesine incelenerek keşfedilmesine olanak tanır (Johnson & Christensen, 2014; Karasar, 2016).

B. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, Türkiye'nin çeşitli kurumlarında yabancı dil olarak Türkçe öğreten 231 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemin seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme (Simple Random Sampling) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Aynı zamanda bir elemanın seçimi diğer bir elemanın seçilmesini etkilememektedir. Bu doğrultuda ilgili yöntemin temsilliğini sağlamada diğerlerinden çok daha kuvvetli olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2019; Özen ve Gül 2007). Katılımcılara ait demografik bilgiler aşağıdadır:

Çizelge 1. Araştırmaya Katılanların Cinsiyetleri

Cinsiyet	n	%
Kadın	166	71,9
Erkek	65	28,1
Toplam	231	100,0

Çizelge incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerinin %71,9'unun kadın, %28,1'inin erkek olduğu görülmektedir.

Çizelge 2. Araştırmaya Katılanların Yaşları

Yaş	n	%
25 ve altı	27	11,7
26 – 30	88	38,1
31 – 35	80	34,6
36 – 41	27	11,7
42 ve üzeri	9	3,9
Toplam	231	100,0

Çizelge 2 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerinin %38,1'inin 26-30 yaş aralığında, %34,6'sının 31-35 yaş aralığında, %11,7'sinin 36-41 yaş aralığında, %11,7'sinin 25 yaş ve altında, %3.9'unun ise 42 yaş ve üzerinde olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 3. Araştırmaya Katılanların Öğrenim Düzeyi

Öğrenim Düzeyi	N	%
Lisans	102	44,2
Yüksek lisans	106	45,9
Doktora	23	10,0
Toplam	231	100,0

Çizelge 3 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerinin %45,9'unun yüksek lisans, %44,2'sinin lisans, %10'unun doktora öğrenim düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Çizelge 4. Araştırmaya Katılanların Çalıştıkları Kurumlar

Çalışılan Kurum	n	%
TÖMER	144	62,3
Maarif Vakfı	3	1,3
Yunus Emre Enstitüsü	17	7,4
Özel Dil Kursu	28	12,1
MEB	39	16,9
Toplam	231	100,0

Çizelge incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerinin %62,3'ünün TÖMER'de, %16,9'unun MEB'de, %12,1'inin özel

dil kurslarında, %7,4'ünün Yunus Emre Enstitüsü'nde ve %1,3'ünün Maarif Vakfı'nda çalıştığı görülmektedir.

Çizelge 5. Araştırmaya Katılanların Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanındaki Deneyimleri

YTÖ Tecrübesi	n	%
0-2 yıl	80	34,6
3-5 yıl	79	34,2
6-10 yıl	55	23,8
10 ve üzeri	17	7,4
Toplam	231	100,0

Çizelge incelendiğinde araştırmaya katılan öğreticilerin; %34,6'sının 0-2 yıl arasında, %34,2'sinin 3-5 yıl arasında, %23,8'inin 6-10 yıl arasında, %7,4'ünün 10 yıl ve üzerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğretmenlik deneyimine sahip olduğu görülmektedir.

Çizelge 6. Araştırmaya Katılanların Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Durumu

YTÖ Sertifikası	n	%
Evet	182	78,8
Hayır	49	21,2
Toplam	231	100,0

Çizelge incelendiğinde araştırmaya katılan öğreticilerin %78,8'inin yabancılara Türkçe öğretimine yönelik sertifikaya sahip olduğu, %21,2 sinin ilgili sertifikaya sahip olmadığı görülmektedir.

Çizelge 7. Araştırmaya Katılanların Düzenli Yazı Yazma Durumu

Düzenli Yazı Yazma	n	%
Evet	37	16,0
Hayır	91	39,4
Kısmen	103	44,6
Total	231	100,0

Çizelge incelendiğinde araştırmaya katılan öğreticilerin %44,6'sının kısmen düzenli olarak yazı yazdığı, %39,4'ünün düzenli olarak yazı yazmadığı, %16'sının düzenli olarak yazı yazdığı görülmektedir.

Çizelge 8. Araştırmaya Katılanların Yazma Eğitimi Alma Durumu

Yazma Eğitimi Alma	n	%
Evet	73	31,6
Hayır	158	68,4
Total	231	100,0

Çizelge incelendiğinde araştırmaya katılan öğreticilerin %68,4'ünün yazma eğitimi almadığı, %31,6'sının yazma eğitimi aldığı görülmektedir.

Çizelge 9. Araştırmaya Katılanları Kitap Okuma Sıklığı

Kitap Okuma Sıklığı	n	%
Hiç	7	3,0
Ayda 1 veya 2	149	64,5
Ayda 3 ve üzeri	75	32,5
Total	231	100,0

Çizelge incelendiğinde araştırmaya katılan öğreticilerin %64,5'inin ayda bir veya iki, %32,5'inin ayda 3 ve üzeri, %3'ünün hiç kitap okumadığı tespit edilmiştir.

Çizelge 10. Araştırmaya Katılanların YDOT Ders Kitaplarındaki Metinleri Yeterli Bulma Durumları

Metinleri Yeterli Bulma Durumu	n	%
Evet	27	11.7
Hayır	104	45
Kısmen	100	43.3
Toplam	231	100

Çizelge incelendiğinde araştırmaya katılanların %11,7'sinin ders kitaplarında metinleri yeterli buldukları, %43,3'ünün kısmen yeterli buldukları, %45'inin YDOT ders kitaplarındaki metinleri yeterli bulmadıkları görülmektedir.

Çizelge 11. Araştırmaya Katılanların Ders Kitabı Dışında Metin Kullanma Durumu

Farklı Metin Kullanma Durumu	n	%
Evet	202	87.4
Hayır	9	3.9
Kısmen	20	8.7
Toplam	231	100

Çizelge incelendiğinde %87,4'ünün ders kitabı dışında dinleme/okuma metinleri kullandıkları, %8,7'sinin kısmen kullandıkları, %3,9'unun kullanmadıkları görülmektedir.

Çizelge 12. Araştırmaya Katılanların Sınavlarda Metin Yazarlığı Yapma Durumları

Metin Yazarlığı Yapma Durumu	n	%
Evet	93	40.3
Hayır	89	38.5
Kısmen	49	21.2

Toplam	231	100

Çizelge incelendiğinde araştırmaya katılanların %40,3'ünün sınavlarda metin yazarlığı yaptıkları, %21,2'sinin kısmen, %38,5'inin sınavlarda metin yazarlığı yapmadıkları görülmektedir.

Çizelge 13. Araştırmaya Katılanların Metin Uyarlama Yapma Durumları

Uyarlama Yapma Durumu	n	%
Evet	167	72.3
Hayır	21	9.1
Kısmen	43	18.6
Toplam	231	100

Çizelge incelendiğinde araştırmaya katılan öğreticilerin %72,3'ünün bazı metinleri sınıfta kullanabilmek için uyarlama/değiştirim yaptıkları, %18,6'sının kısmen uyarlama/değiştirim yaptıkları, %9,1'inin uyarlama/değiştirim yapmadıkları görülmektedir.

C. Veri Toplama Araçları

Veri toplamak için araştırmacı tarafından "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları Ölçeği" geliştirilmiştir.

D. Ölçek Geliştirme Süreci

Araştırmacı tarafından alanyazın taraması yapıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin metin uyarlama öz yeterlik algılarını tespit etmeye yönelik bir ölçme aracının olmadığı tespit edilmiş ve bu doğrultuda ilgili ihtiyacı karşılamak adına yeni bir ölçek geliştirilmiştir. Problemi tanımlarken öncelikle araştırmacının saha içindeki tecrübelerinden ve gerçekleştrilen alanyazın taraması sonucunda görülen eksikliklerden yola çıkılmıştır.



Şekil 1. Ölçek geliştirme süreci

Bu doğrultuda araştırmacı tarafından 31 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler hazırlanırken alanyazındaki çalışmalar esas alınmıştır.

Soruların tek bir amaca yönelik olmasına, kafa karıştırıcı ve yoruma açık olarak nitelenebilecek ifadelere yer verilmemesine, maddede kullanılan kelimelerin katılımcıyı bir hedef doğrultusunda yönlendirmemesine dikkat edilmiştir. Ayrıca her bir maddenin içerik olarak amaca hizmet edecek yani yapıyı kapsayıcı bir şekilde yansıtacak mahiyette tasarlanmasına özen gösterilmiştir.

Çalışmanın kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla madde havuzunda yer alan maddeler önce Türkçe eğitimi alanında aktif olarak çalışan alan uzmanlarına gönderilmiş ve bu doğrultuda eklenmesi/çıkarılması ve düzeltilmesi gereken maddeler tespit edilmiştir. Alan uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda ölçek, ölçme ve değerlendirme alanında uzman kişilere gönderilerek madde yazımlarıyla ilgili uzmanların değerlendirmelerine başvurulmuştur. Çıkarılan, eklenen ve düzeltilen maddeler neticesinde 27 maddeye düşen ölçek, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlere uygulanmıştır.

E. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeklerde geçerlik, araştırılan konuya ve soruya uygun cevaplar alabilme gücünü; güvenirlik ise uygulama aynı yollarla tekrarlandığında benzer sonuçlar verme gücünü gösterir (Aiken, 1997; Özoğlu, 1992). Bu doğrultuda ilgili şartların kontrol edilmesi adına çeşitli analizlere başvurulmuştur.

Geliştirilen ölçeğin amaca hizmet durumunu belirlemek amacıyla ölçekten elde edilen verilere ilk olarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda ölçeğin yapı geçerliğinin uygun olup olmadığı tespit edilmiştir. Ardından ölçekten elde edilen faktör yapısının doğrulanabilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmek amacıyla uygulanan bu çalışmalardan açımlayıcı faktör analizi SPSS paket programından, doğrulayıcı faktör analizi ise AMOS paket programından yararlanılarak gerçekleştirilmiştir.

Ölçekten alınan verilerin güvenirliğini tespit etmek için Cronbach Alfa iç tutarlılık hesaplaması yapılmıştır.

Çizelge 14. Ölçme Aracının İç Tutarlık Kat Sayıları

Faktör	Cronbach Alfa
Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	,950

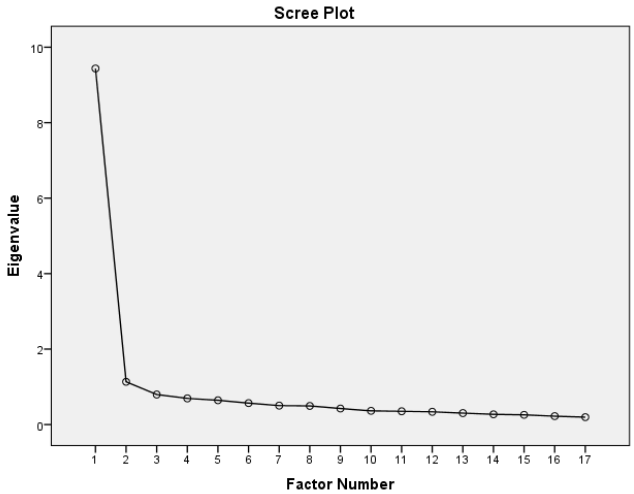
Çizelge incelendiğinde tek faktörlü yapıya sahip olan ölçeğin iç tutarlılık katsayısının, 950 olduğu tespit edilmiştir. Özdamar (2004), 0,60-0,80 arasındaki değerlerin "oldukça güvenilir", 0,80-1,00 arasındaki değerlerin ise "yüksek derecede güvenilir" olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda ölçeğe ait verilerin yüksek derecede güvenilir olduğu ve iç tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

F. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizinden önce örneklemin uygunluğunu saptamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği (ilişkisel) ve Barlett Küresellik testi gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen ölçeğin KMO değeri 0,950, Barlett Küresellik testi sonucu ise anlamlı (p<,001) çıkmıştır.

Literatürde KMO değeri 1'e yaklaştıkça ölçeğin güvenirlik değerinin arttığı ve faktör analizinin uygulanabilmesi için KMO değerlinin 0.5'ten daha yüksek olması gerektiği belirtilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2012; Field, 2005). Can ise (2020) 0.7 ve üzeri KMO değerinin "iyi" derecede olduğunu ifade etmektedir. Elde edilen veriler göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin hem yüksek derecede güvenilir olduğu hem de faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmada faktör sayısını belirlemek amacıyla Saçılım Grafiği (Scree Plot) kullanılmıştır. Saçılım grafikleri faktör sayılarını belirlemede yararlanılacak ölçütlerden biridir (Can, 2020). Bu grafiklerde faktör sayısını belirlemek amacıyla saçılımın izlemiş olduğu ivmeler incelenmektedir (Zwick ve Velicer, 1986). Aşağıdaki şekilde araştırmaya ait saçılım grafiği (scree plot) verilmiştir.



Şekil 2. Saçılım (Scree Plot) Grafiği

Şekil 2 incelendiğinde varyansın birinci faktörden sonra kırılım gösterdiği ve tek faktör etrafında toplandığı görülmektedir. Saçılım grafiklerinde boşluklar ve kırılım noktaları büyük önem arz etmektedir. Bu noktada yüksek ivmeli kırılımların varyansa katkısının çok, yatay ivmelerin varyansa katkısının az olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2019).

Açımlayıcı faktör analizi neticesinde ortaya çıkan tek faktörün varyans değerleri ve toplam varyans değerine etkisi aşağıdaki Çizelgede sunulmuştur:

Çizelge 15. Ölçeğe ait faktör yapısı ve varyans değerleri

Faktör	Özdeğer	Varyans	Toplam Varyans (%)
1	8,97	52,76	52,76

Çizelge incelendiğinde maddelerin tek faktör altında toplandığı ve toplam varyansın %52,76'sını açıkladığı ortaya çıkmaktadır. Tavşancıl (2010), sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda ortaya çıkan varyansın %40-60 arasında bir değere sahip olmasının yeterli olduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle ortaya çıkan değerin yeterli olduğu söylenebilir.

İlgili analizde faktör yüklerine ait ilişki matrisini daha iyi ortaya koyabilmek ve daha kolay çıkarımda bulunabilmek için döndürme işleminin uygulanması gerekmektedir (Henson ve Roberts, 2006). Ölçek geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında sıklıkla tercih edilen ve en kolay döndürme yöntemi varimaks yöntemidir (Huck, 2012). Bu araştırmada da verileri döndürmek amacıyla "varimaks yöntemi"ne başvurulmuştur. Analizler sonucunda bazı maddelerin faktör yüklerinin düşük değere sahip olduğu bazı maddelerin ise

faktör yüklerinin birbirine yakın binişik maddeler (faktör yükleri birbirine yakın olan maddeler) olduğu görülmüştür. Büyüköztürk (2011)'e göre 0,45 ve üzerindeki değere sahip faktör yükleri iyi bir seçimdir. Bu doğrultuda birbirine yakınlığı 0,10 değerin üstündeki binişik maddeler ve 0,50 değerinin altındaki faktör yüklerine sahip maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Aşağıdaki çizelge, faktörlerin altında hangi maddelerin yer aldığını ve bu maddelere ilişkin faktör yük değerlerini göstermektedir.

Çizelge 16. Ölçeğe Ait Madde Yük Değerleri

		Faktör Yük Değerleri
Faktörler	Maddeler	F1
Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı (F1)	M12	,829
	M10	,787
	M8	,759
	M9	,759
	M13	,747
	M5	,735
	M17	,735
	M15	,734
	M3	,729
	M7	,717
	M4	,713
	M14	,699
	M6	,697
	M16	,688
	M2	,685
	M1	,660
	M11	,651

Çizelge incelendiğinde ölçeğin "Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı" olmak üzere tek faktörden oluştuğu, faktör yüklerinin ,651 ila ,829 arasında değişkenlik gösterdiği görülmektedir. İlgili faktör altında toplam 17 madde bulunmaktadır.

G. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model uyum kriterleri incelenmiş ve ilgili kriterler CMIN/DF= 3,301; NFI=,8853; GFI=,817; CFI=,892; RMSEA=,100 olarak elde edilmiştir. Elde edilen model uyum indeksleri istenilen sınırlarda olmadığı için modifikasyon indekslerine bakılmıştır. Modifikasyon indeksleri

incelendiğinde farklı faktörlere yüklenen, standardize regresyon katsayılarına ait anlamlılıklar ve çoklu normallik varsayımını bozan madde olmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda m2 ila m4 arasında; m6 ila m7 arasında; m6 ila m17 arasında, m11 ila m13 arasında ve m14 ila m15 arasında toplam 5 kovaryans oluşturulmuştur. Yapılan uygulamalar neticesinde ölçeğin nihai uyum iyiliği değerleri aşağıda sunulmaktadır:

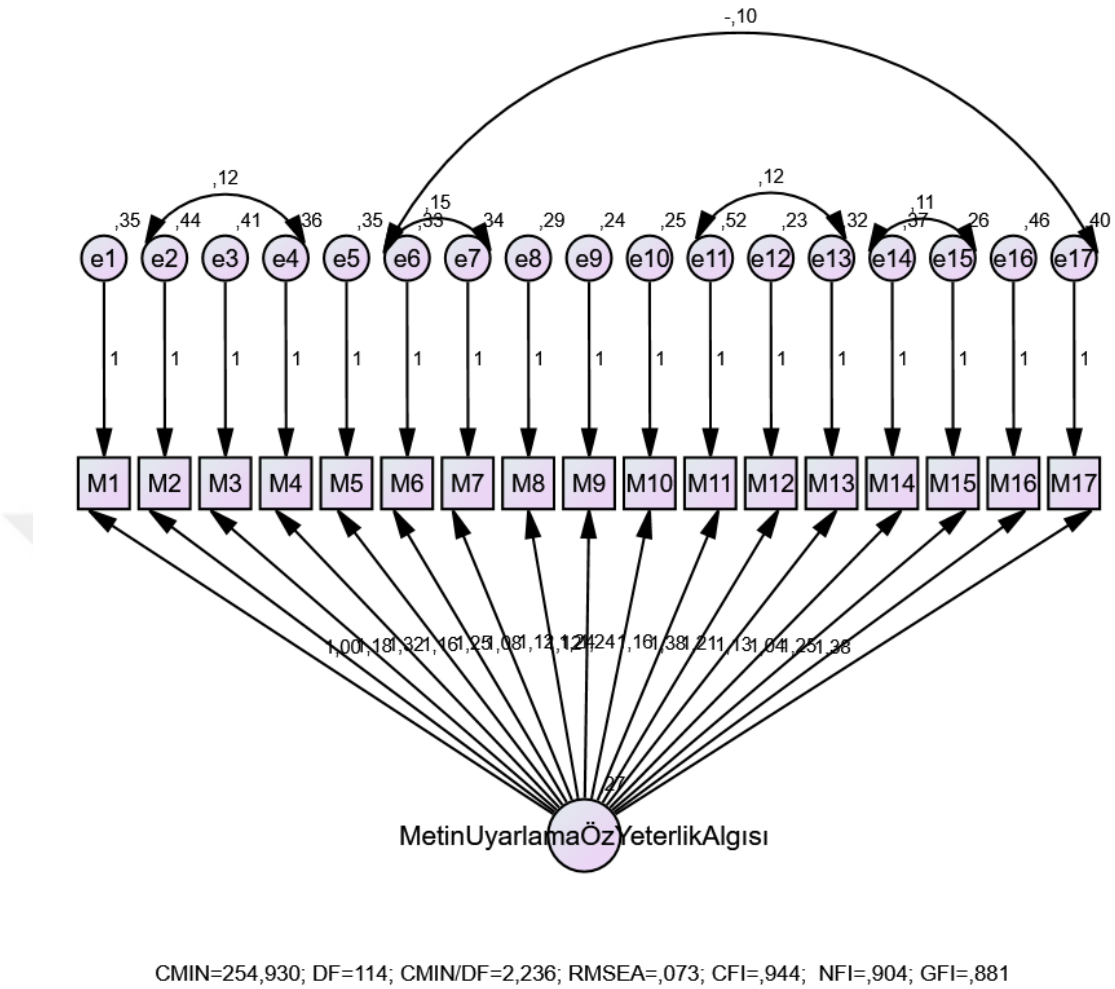
Çizelge 17. Ölçeğe Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği Kriterleri

İndeks	Kabul Edilebilir Değer	Ölçek Değerleri
□ 2/sd	<5	2,2
CFI	>0.90	,94
NFI	>0.90	,90
GFI	>0.90	,89
RMSEA	<0,08	,073

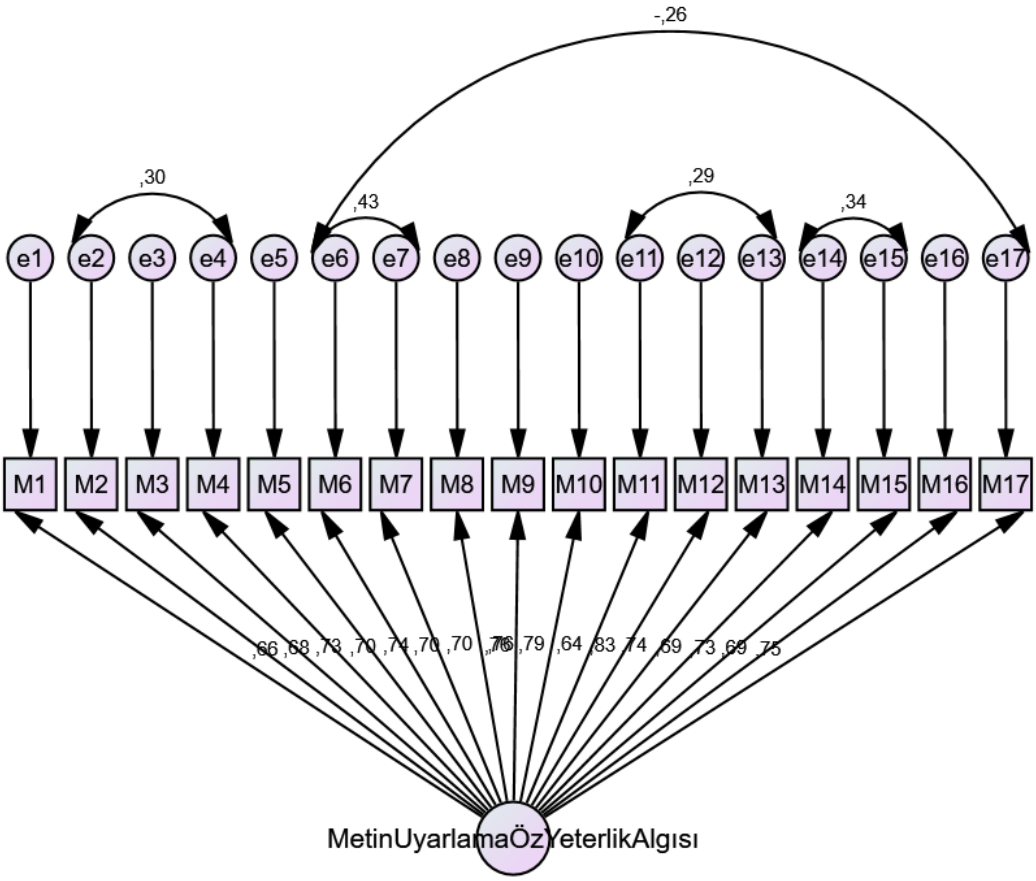
Çizelgeye bakıldığında uyum iyiliği kriterlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığı, sonuçların literatürde kabul edilen değerler açısından mükemmel uyuma işaret ettiği görülmektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000). Bu doğrultuda doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum değerlerinin katılımcılardan elde edilen gerçek verilerle uyumlu olduğu söylenebilir. Bu durum ölçeğin daha önceden tespit edilen faktör yapısına göre de iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları Ölçeği" tek faktörlü 17 maddelik bir yapıya ulaşmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin standart ve standart olmayan değerleri gösteren diyagramlar aşağıda yer almaktadır:



Şekil 3. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Standart Olmayan Değerler Diyagramı



Şekil 4. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Standart Değerler Diyagramı

Çizelge 18. Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Katsayıları

Madde	Yol	Faktör	β_0	β_1	S.E	C.R.	P
M1	<---	Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	,656	1,000			
M2	<---	Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	,676	1,180	,127	9,284	<0,001
M3	<---	Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	,730	1,319	,133	9,925	<0,001
M4	<---	Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	,705	1,159	,120	9,626	<0,001
M5	<---	Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	,736	1,248	,125	9,992	<0,001
M6	<---	Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	,698	1,084	,114	9,528	<0,001
M7	<---	Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	,701	1,115	,116	9,579	<0,001
M8	<---	Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	,765	1,236	,120	10,315	<0,001
M9	<---	Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	,762	1,121	,109	10,284	<0,001
M10	<---	Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	,791	1,245	,117	10,610	<0,001
M11	<---	Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	,641	1,164	,131	8,866	<0,001
M12	<---	Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	,828	1,379	,125	11,007	<0,001
M13	<---	Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	,741	1,215	,121	10,038	<0,001
M14	<---	Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	,692	1,131	,119	9,472	<0,001
M15	<---	Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	,728	1,040	,105	9,898	<0,001
M16	<---	Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	,688	1,249	,132	9,428	<0,001
M17	<---	Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	,747	1,381	,137	10,102	<0,001

β_0: Standart Yol Katsayıları, β_1: Standart Olmayan Yol Katsayıları, S.E: Standart Hata

Çizelgeye göre doğrulayıcı faktör analizinde "Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı" faktörü altında yer alan tüm maddelere ait yol katsayıları, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. M1 için elde edilen yol katsayıları β1= 1,000; m2 için β1= 1,180; m3 için β1= 1,319; m4 için β1= 1,159; m5 için β1= 1,248; m6 için β1= 1,084; m7 için β1= 1,115; m8 için β1= 1,236; m9 için β1= 1,121; m10

için β1= 1,245; m11 için β1= 1,164; m12 için β1= 1,379; m13 için β1= 1,215; m14 için β1= 1,131; m15 için β1= 1,040; m16 için β1= 1,249; m17 için β1= 1,381 olarak elde edilmiştir. Standartlaştırılmış yol katsayılarına bakıldığında tüm maddeler arasında en fazla etkiye sahip olan maddenin m12 (β0= ,828) olduğu görülmektedir.

H. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları Ölçeği

Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek, 17 madde ve bir faktörden oluşmaktadır. İlgili ölçek, katılımcıların yani yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin metin uyarlamaya yönelik öz yeterlik algılarını tespit etmektedir.

5'li likert tipi noktalarıyla oluşturulan ölçek, "çok yetersizim", "yetersizim", "karasızım", "yeterliyim" ve "çok yeterliyim" cevaplarından oluşmaktadır. Derecelemeli ölçeklerde ölçek noktalarının artması güvenirliği olumlu etkilese de psikometrik araştırmalar birçok deneğin, cevap düzeyinin altı veya yediden daha fazla olması durumunda güvenilir bir şekilde ayrım yapamadığını göstermektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2019).

İ. Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından geliştirilen "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları Ölçeği" 231 kişiye uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizine başlamadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır**:**

Çizelge 19. Ölçeğe Ait Basıklık Ve Çarpıklık Değerleri

Faktörler	Çarpıklık	Basıklık
Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	-,535	,177

Araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım gösterebilmesi için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması gerekmektedir (Şencan, 2005). Çizelge 18 incelendiğinde değerlerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda veri analizinde parametrik testler uygulanmıştır. Analizlerde ikili bağımsız değişkenler için (cinsiyet, yazma eğitimi alma durumu,

YDTÖ sertifikasına sahip olma durumu) t-testi; üç veya daha fazlı bağımsız değişkenler için ise (yaş, öğrenim düzeyi, YDTÖ tecrübesi, kitap okuma sıklığı, düzenli yazı yazma, çalışılan kurum) ANOVA testi uygulanmıştır.

VIII. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

A. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları Düzeylerine İlişkin Bulgular

Çizelge 20. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları Ölçeği'ndeki Maddelere İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Analizi

Maddeler	$\bar{x}$	ss
M1	4,3593	,05191
M15	4,3117	,04861
M6	4,2251	,05319
M4	4,1948	,05594
M9	4,1732	,05005
M14	4,1558	,05562
M7	4,1515	,05413
M13	4,1385	,05582
M8	4,1342	,05502
M10	4,1082	,05354
M12	4,0996	,05668
M2	4,0433	,05942
M11	4,0390	,06176
M3	4,0390	,06145
M16	4,0303	,06178
M5	4,0216	,05770
M17	3,9221	,06296

Çizelge incelendiğinde katılımcıların "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları Ölçeği"nde yer alan tüm maddelerde kendilerini yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin metin uyarlamaya yönelik en yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu görüş "Uyarladığım metnin türüne göre dil kullanımımı şekillendirebilirim." olmuştur. Katılımcıların ayrıca, sırasıyla, metni uyarlarken kullanılan söylemin kendi içerisinde tutarlılığa sahip olması, metni uyarlarken amacın doğru bir şekilde belirlenmesi, uyarlama öncesi metin

türlerinin dikkate alınması, uyarlama esnasında iletişimin temel unsurlarının göz önünde bulundurulması, uygun sözcük seçimi, biçim ve içerik arasındaki bağın dikkate alınması, düşünceyi geliştirme yollarına başvurulması, uygun iletişim amaçlarının tespit edilmesi, dilin işlevlerinin sürece dahil edilmesi, içerik yapısı ile ilgili gerekli aşamaların tamamlanması, metinsellik ölçütlerinin dikkate alınması, kurgusal zenginlik katılması, metnin bildirişim özelliği taşıması, kavram ağı oluşturulması, metnin girdi özelliği taşıması ve metnin metinsellik ölçütlerini barındırması gibi konularda yeterli düzeyde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir.

B. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Çizelge 21. "Metin Uyarlama" Faktörüne İlişkin Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	df	p
Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	Kadın	166	4,1240	,64396	-,087	229	,931
	Erkek	65	4,1321	,61747			

Çizelge incelendiğinde araştırmaya katılan Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin cinsiyetleri ile metin uyarlama faktörü arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

C. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle Yaşları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Çizelge 22. Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı ile "Yaş" Değişkeni Arasındaki ANOVA Analiz Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	Gruplar arası	2,120	4	,530	1,320	,263
	Gruplar içi	90,707	226	,401		
	Toplam	92,827	230			

Çizelge incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yaşları ile metin uyarlama öz yeterlik algıları ($F=1,320$; $p>,05$) arasında genel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Çizelge 23. Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı Faktörünü Oluşturan Maddeler ile Yaş Değişkeni Arasındaki ANOVA Analiz Sonuçları

Madde	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
M1	Gruplar arası	5,963	4	1,491	2,455	,047	
	Gruplar içi	137,215	226	,607			
	Toplam	143,177	230				
M2	Gruplar arası	1,461	4	,365	,444	,777	
	Gruplar içi	186,106	226	,823			
	Toplam	187,567	230				
M3	Gruplar arası	,710	4	,178	,201	,938	
	Gruplar içi	199,939	226	,885			
	Toplam	200,649	230				
M4	Gruplar arası	2,343	4	,586	,808	,521	
	Gruplar içi	163,891	226	,725			
	Toplam	166,234	230				
M5	Gruplar arası	1,323	4	,331	,426	,790	
	Gruplar içi	175,569	226	,777			
	Toplam	176,892	230				
M6	Gruplar arası	2,623	4	,656	1,004	,406	
	Gruplar içi	147,671	226	,653			
	Toplam	150,294	230				
M7	Gruplar arası	2,668	4	,667	,985	,417	
	Gruplar içi	153,029	226	,677			
	Toplam	155,697	230				
M8	Gruplar arası	1,469	4	,367	,521	,721	
	Gruplar içi	159,371	226	,705			
	Toplam	160,840	230				
M9	Gruplar arası	2,726	4	,682	1,182	,320	
	Gruplar içi	130,347	226	,577			
	Toplam	133,074	230				
M10	Gruplar arası	3,652	4	,913	1,388	,239	
	Gruplar içi	148,642	226	,658			
	Toplam	152,294	230				
M11	Gruplar arası	1,456	4	,364	,409	,802	
	Gruplar içi	201,193	226	,890			
	Toplam	202,649	230				
M12	Gruplar arası	5,795	4	1,449	1,986	,098	
	Gruplar içi	164,914	226	,730			
	Toplam	170,710	230				
M13	Gruplar arası	1,088	4	,272	,374	,827	
	Gruplar içi	164,479	226	,728			
	Toplam	165,567	230				
M14	Gruplar arası	7,007	4	1,752	2,516	,042	
	Gruplar içi	157,382	226	,696			C-A
	Toplam	164,390	230				
M15	Gruplar arası	2,061	4	,515	,943	,440	
	Gruplar içi	123,498	226	,546			
	Toplam	125,558	230				
M16	Gruplar arası	4,115	4	1,029	1,170	,325	
	Gruplar içi	198,673	226	,879			
	Toplam	202,788	230				
M17	Gruplar arası	7,855	4	1,964	2,189	,071	
	Gruplar içi	202,742	226	,897			
	Toplam	210,597	230				

A=25 yaş ve altı, B=26-30 yaş, C=31-35 yaş, D=36-41 yaş, E= 42 ve üzeri

Çizelge incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin M1(F=2,455; p<,05) ve M14 (F=2,516; p<,05) maddeleri ile "yaş" değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Anlamlı farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi analizleri sonucunda; 31-35 yaş aralığındaki öğreticilerin, 25 yaş ve altındaki öğreticilere göre; metni uyarlama esnasında uygun dil gösterenlerini (sözcükleri) seçme hususunda daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu saptanmıştır.

D. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle Öğrenim Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Çizelge 24. Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı İle Öğrenim Düzeyi Değişkeni Arasındaki ANOVA Analiz Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	Gruplar arası	5,508	2	2,754	7,191	,001	B-A
	Gruplar içi	87,319	228	,383			
	Toplam	92,827	230				

A=Lisans, B=Yüksek lisans, C=Doktora

Çizelge incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin öğrenim düzeyleri ile metin uyarlama öz yeterlik algıları (F=7,191; p< ,05) arasında genel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Anlamlı farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi analizleri sonucunda; yüksek lisans öğrenim düzeyine sahip katılımcıların, lisans öğrenim düzeyine sahip katılımcılara göre daha yüksek metin uyarlama öz yeterlik algılarına sahip olduğu tespit edilmiştir

E. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle Çalışılan Kurum Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Çizelge 25. Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı İle Çalışılan Kurum Değişkeni Arasındaki ANOVA Analiz Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	Gruplar arası	2,884	4	,721	1,812	,127
	Gruplar içi	89,943	226	,398		
	Toplam	92,827	230			

Çizelge incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin çalıştıkları kurum ile metin uyarlama öz yeterlik algıları (F=1,812; p> ,05) arasında genel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Çizelge 26. Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı Boyutunu Oluşturan Maddeler ile Çalışılan Kurum Değişkeni Arasındaki ANOVA Analiz Sonuçları

Madde	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
M1	Gruplar arası	5,919	4	1,480	2,436	,048	
	Gruplar içi	137,258	226	,607			A-E
	Toplam	143,177	230				
M2	Gruplar arası	2,497	4	,624	,762	,551	
	Gruplar içi	185,070	226	,819			
	Toplam	187,567	230				
M3	Gruplar arası	2,353	4	,588	,671	,613	
	Gruplar içi	198,296	226	,877			
	Toplam	200,649	230				
M4	Gruplar arası	2,571	4	,643	,888	,472	
	Gruplar içi	163,662	226	,724			
	Toplam	166,234	230				
M5	Gruplar arası	2,927	4	,732	,951	,435	
	Gruplar içi	173,964	226	,770			
	Toplam	176,892	230				
M6	Gruplar arası	4,040	4	1,010	1,561	,186	
	Gruplar içi	146,255	226	,647			
	Toplam	150,294	230				
M7	Gruplar arası	5,264	4	1,316	1,977	,099	
	Gruplar içi	150,433	226	,666			
	Toplam	155,697	230				
M8	Gruplar arası	3,350	4	,837	1,202	,311	
	Gruplar içi	157,490	226	,697			
	Toplam	160,840	230				
M9	Gruplar arası	2,825	4	,706	1,225	,301	
	Gruplar içi	130,249	226	,576			
	Toplam	133,074	230				
M10	Gruplar arası	3,371	4	,843	1,279	,279	
	Gruplar içi	148,923	226	,659			
	Toplam	152,294	230				
M11	Gruplar arası	4,133	4	1,033	1,176	,322	
	Gruplar içi	198,516	226	,878			
	Toplam	202,649	230				

Çizelge 26. (devamı) Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı Boyutunu Oluşturan Maddeler ile Çalışılan Kurum Değişkeni Arasındaki ANOVA Analiz Sonuçları

Madde	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
	Gruplar arası	7,655	4	1,914	2,653	,034	
M12	Gruplar içi	163,055	226	,721			A-E
	Toplam	170,710	230				
	Gruplar arası	4,658	4	1,165	1,636	,166	
M13	Gruplar içi	160,909	226	,712			
	Toplam	165,567	230				
	Gruplar arası	2,178	4	,545	,759	,553	
M14	Gruplar içi	162,211	226	,718			
	Toplam	164,390	230				
	Gruplar arası	5,636	4	1,409	2,655	,034	
M15	Gruplar içi	119,923	226	,531			A-E
	Toplam	125,558	230				
	Gruplar arası	19,248	4	4,812	5,925	,000	
M16	Gruplar içi	183,540	226	,812			A-E
	Toplam	202,788	230				
	Gruplar arası	4,031	4	1,008	1,103	,356	
M17	Gruplar içi	206,566	226	,914			
	Toplam	210,597	230				

A= TÖMER, B= Maarif Vakfı, C= Yunus Emre Enstitüsü, D= Özel Dil Kursu, E= MEB

Çizelge incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin M1(F=2,436; p<,05), M12 (F=2,653; p<,05), M15 (F=2,655; p<,05) ve M16 (F=5,925; p<,05) maddeleri ile "çalışılan kurum" değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Anlamlı farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi analizleri sonucunda; TÖMER'de çalışan öğreticilerin, MEB'de çalışan öğreticilere göre; uyarlanan metnin türüne göre dil kullanımını şekillendirme, metnin içerik yapısı ile ilgili aşamaları tamamlama, metin uyarlama esnasında kullanılan ifadenin tutarlılık taşıması ve uyarlamalarda kavram ağı kullanma hususlarında daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu saptanmıştır.

F. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle YTÖ Sertifika Durumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Çizelge 27. "Metin Uyarlama" Faktörüne İlişkin YTÖ Sertifika Durumu Değişkenine Göre T-testi Sonuçları

Boyut	Sertifika Durumu	n	$\bar{x}$	ss	t	df	p
Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	Evet	182	4,1603	,60893	1,573	229	,117
	Hayır	49	4,0000	,71763			

Çizelge incelendiğinde araştırmaya katılan Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yabancılara Türkçe öğretiminde sertifikaya sahip olma durumları ile metin uyarlama faktörü arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Çizelge 28. Metin Uyarlama Faktöründe Yer Alan Maddelere İlişkin "YTÖ Sertifika Durumu" Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Madde	Sertifika Durumu	n	$\bar{x}$	ss	t	df	p
M1	Evet	182	4,4121	,73617	1,972	229	,050
	Hayır	49	4,1633	,94311			
M2	Evet	182	4,0330	,89134	-,334	229	,739
	Hayır	49	4,0816	,95387			
M3	Evet	182	4,0659	,87699	,845	229	,399
	Hayır	49	3,9388	1,12561			
M4	Evet	182	4,2198	,83834	,860	229	,391
	Hayır	49	4,1020	,89547			
M5	Evet	182	4,0275	,85677	,194	229	,846
	Hayır	49	4,0000	,95743			
M6	Evet	182	4,2802	,77498	2,010	229	,046
	Hayır	49	4,0204	,90115			
M7	Evet	182	4,2253	,76441	2,660	229	,008
	Hayır	49	3,8776	,97110			
M8	Evet	182	4,1758	,81550	1,462	229	,145
	Hayır	49	3,9796	,90115			
M9	Evet	182	4,2088	,75825	1,375	229	,171
	Hayır	49	4,0408	,76265			
M10	Evet	182	4,1484	,80398	1,448	229	,149
	Hayır	49	3,9592	,84061			
M11	Evet	182	4,0659	,92602	,841	229	,401
	Hayır	49	3,9388	,98759			
M12	Evet	182	4,1593	,82227	2,046	229	,042
	Hayır	49	3,8776	,97110			
M13	Evet	182	4,1923	,81515	1,867	229	,063
	Hayır	49	3,9388	,94446			
M14	Evet	182	4,1813	,83770	,882	229	,379
	Hayır	49	4,0612	,87579			
M15	Evet	182	4,3516	,74141	1,589	229	,113
	Hayır	49	4,1633	,71726			
M16	Evet	182	4,0385	,96551	,254	229	,800
	Hayır	49	4,0000	,84163			
M17	Evet	182	3,9396	,97009	,534	229	,594
	Hayır	49	3,8571	,91287			

Çizelge incelendiğinde, araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yabancılara Türkçe öğretimine yönelik sertifikaya sahip olma durumları ile ilgili ölçeği oluşturan bazı maddeler arasında anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

Bu doğrultuda yabancılara Türkçe öğretimine yönelik sertifikaya sahip olan öğreticilerin, sertifikaya sahip olmayan öğreticilere göre; uyarlanan metnin türünü dikkate alarak dil kullanımını şekillendirme, uyarlama esnasında metnin amacını doğru bir şekilde belirleme, biçim ve amaç arasındaki bağı göz önünde bulundurma ve metnin içerik yapısı ile ilgili aşamaları tamamlama gibi hususlarda daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu görülmektedir.

G. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle YTÖ Tecrübe Durumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Çizelge 29. Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı İle "YDTÖ Tecrübesi" Değişkeni Arasındaki ANOVA Analiz Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	Gruplar arası	6,541	3	2,180	5,736	,001	D-A D-B
	Gruplar içi	86,286	227	,380			
	Toplam	92,827	230				

A= 0-2 yıl, B= 3-5 yıl, C= 6-10 yıl, D=10 yıl ve üzeri

Çizelge incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin, yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki tecrübeleri ile metin uyarlama öz yeterlik algıları ($F=5,736$; $p< ,05$) arasında genel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Anlamlı farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi analizleri sonucunda; yabancılara Türkçe öğretimi alanında 10 yıl ve üzeri tecrübeye sahip olan öğreticilerin, 0-2 yıl ve 3-5 yıl tecrübeye sahip katılımcılara göre daha yüksek metin uyarlama öz yeterlik algılarına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca ilgili anlamlı farklılık incelendiğinde 10 yıl ve üzeri tecrübeye sahip katılımcılar ve 0-2 yıl arasında deneyime sahip olan katılımcıların arasındaki metin uyarlama öz yeterlik algısı farkının daha fazla olduğu saptanmıştır.

H. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle Yazma Eğitimi Alma Durumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Çizelge 30. "Metin Uyarlama" Faktörüne İlişkin Yazma Eğitimi Alma Durumu Değişkenine Göre T-testi Sonuçları

Boyut	Yazma Eğitimi	n	$\bar{x}$	ss	t	df	p
Metin Uyarlama	Evet	73	4,3602	,56327	3,920	229	,000
	Hayır	158	4,0182	,63919			

Çizelge incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yazma eğitimi alma durumları ile Metin Uyarlama ($t(231)= 3,920$; $p<,05$) boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda daha önce yazmaya yönelik herhangi bir eğitim alan öğreticilerin almayan öğreticilere göre metin uyarlama öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 31. "Metin Uyarlama" Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin "Yazma Eğitimi Alma Durumu" Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Madde	Yazma Eğitimi Alma	n	$\bar{x}$	ss	t	df	p
M1	Evet	73	4,5479	,60187	2,498	229	,013
	Hayır	158	4,2722	,84949			
M2	Evet	73	4,3425	,74943	3,506	229	,001
	Hayır	158	3,9051	,93610			
M3	Evet	73	4,3151	,81440	3,111	229	,002
	Hayır	158	3,9114	,96023			
M4	Evet	73	4,3562	,83948	1,973	229	,050
	Hayır	158	4,1203	,84731			
M5	Evet	73	4,2466	,74126	2,685	229	,008
	Hayır	158	3,9177	,91669			
M6	Evet	73	4,3836	,73843	2,039	229	,043
	Hayır	158	4,1519	,83076			
M7	Evet	73	4,3425	,83698	2,423	229	,016
	Hayır	158	4,0633	,80352			
M8	Evet	73	4,3425	,76774	2,605	229	,010
	Hayır	158	4,0380	,85127			

Çizelge 31.(devamı) "Metin Uyarlama" Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin "Yazma Eğitimi Alma Durumu" Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Madde	Yazma Eğitimi Alma	n	x̄	ss	t	df	p
M9	Evet	73	4,3836	,73843	2,903	229	,004
	Hayır	158	4,0759	,75329			
M10	Evet	73	4,3425	,80310	3,026	229	,003
	Hayır	158	4,0000	,79809			
M11	Evet	73	4,3014	,79381	2,936	229	,004
	Hayır	158	3,9177	,97723			
M12	Evet	73	4,3562	,73352	3,136	229	,002
	Hayır	158	3,9810	,89208			
M13	Evet	73	4,4110	,70387	3,392	229	,001
	Hayır	158	4,0127	,88142			
M14	Evet	73	4,4521	,74612	3,719	229	,000
	Hayır	158	4,0190	,85564			
M15	Evet	73	4,5753	,59902	3,792	229	,000
	Hayır	158	4,1899	,76676			
M16	Evet	73	4,2603	,91329	2,561	229	,011
	Hayır	158	3,9241	,93444			
M17	Evet	73	4,1644	,88213	2,650	229	,009
	Hayır	158	3,8101	,97191			

Çizelge incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yazma eğitimi alma durumları ile Metin Uyarlama boyutunu oluşturan "tüm maddeler" arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Bu doğrultuda yazmaya yönelik eğitim alan öğreticilerin yazmaya yönelik eğitim almayan öğreticilere göre; uyarlanan metnin türüne göre dil kullanımını şekillendirme, metni uyarlarken amacın doğru bir şekilde belirlenmesi, uyarlama esnasında söylemin kendi içerisinde tutarlılığa sahip olması, uyarlama öncesi metin türlerinin dikkate alınması, uyarlama esnasında iletişimin temel unsurlarının göz önünde bulundurulması, uygun sözcük seçimi, biçim ve içerik arasındaki bağın dikkate alınması, düşünceyi geliştirme yollarına başvurulması, uygun iletişim amaçlarının tespit edilmesi, dilin işlevlerinin sürece dahil edilmesi, içerik yapısı ile ilgili gerekli aşamaların tamamlanması, metinsellik ölçütlerinin dikkate alınması, kurgusal zenginlik katılması, metnin bildirişim özelliği taşıması, kavram ağı oluşturulması, metnin girdi özelliği taşıması ve metnin metinsellik ölçütlerini barındırması gibi hususlarda daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu tespit edilmiştir.

İ. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle Kitap Okuma Sıklığı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Çizelge 32. Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı İle "Kitap Okuma Sıklığı" Değişkeni Arasındaki ANOVA Analiz Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	Gruplar arası	7,797	2	3,898	10,453	,000	B-A C-A
	Gruplar içi	85,030	228	,373			
	Toplam	92,827	230				

A=Hiç, B= Ayda 1 veya 2, C= Ayda 3 ve üzeri

Çizelge incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin kitap okuma sıklıkları ile metin uyarlama öz yeterlik algıları (F=10,453; p< ,05) arasında genel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Anlamlı farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi analizleri sonucunda; ayda bir veya iki kitap okuyan ve ayda üç kitap ve üzeri okuyan katılımcıların, hiç kitap okumayan katılımcılara göre daha yüksek metin uyarlama öz yeterlik algılarına sahip olduğu tespit edilmiştir.

J. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle Düzenli Yazı Yazma Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Çizelge 33. Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı ile Düzenli "Yazı Yazma Değişkeni" Arasındaki ANOVA Analiz Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	Gruplar arası	8,828	2	4,414	11,982	,000	A-B A-C
	Gruplar içi	83,999	228	,368			
	Toplam	92,827	230				

A=Evet, B=Hayır, C=Kısmen

Çizelge incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin düzenli yazı yazma durumları ile metin uyarlama öz yeterlik algıları (F=11,982; p<,05) arasında genel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Anlamlı farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi analizleri sonucunda; düzenli olarak yazı yazan öğreticilerin, kısmen (belirli aralıklarla) yazı yazan ve hiç yazmayan öğreticilere göre daha yüksek metin uyarlama öz yeterlik algılarına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca ilgili anlamlı farklılık incelendiğinde düzenli olarak yazı yazan katılımcılarla ve hiç yazı yazmayan katılımcılar arasındaki metin uyarlama öz yeterlik algısı farkının daha fazla olduğu saptanmıştır.

K. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle Ders Kitaplarındaki Metinlerin Yeterli Bulunması Durumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Çizelge 34. Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı ile Ders Kitaplarındaki Metinlerin Yeterli Bulunma Durumuna İlişkin ANOVA Analiz Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	Gruplar arası	,499	2	,249	,616	,541
	Gruplar içi	92,328	228	,405		
	Toplam	92,827	230			

Çizelge incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin ders kitaplarındaki dinleme/okuma metinlerini yeterli bulma durumları ile metin uyarlama öz yeterlik algıları (F=,616; p>,05) arasında genel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

L. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle Ders Kitabı Harici Metin Kullanma Durumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Çizelge 35. Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı ile Ders Kitabı Harici Metin Kullanma Durumuna İlişkin ANOVA Analiz Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	Gruplar arası	,310	2	,155	,382	,683
	Gruplar içi	92,517	228	,406		
	Toplam	92,827	230			

Çizelge incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin ders kitabı dışında sınıf içinde farklı metin kullanma durumları ile metin uyarlama öz yeterlik algıları (F=,382; p>,05) arasında genel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

M. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle Sınavlarda Metin Yazarlığı Yapma Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Çizelge 36. Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı ile Sınavlarda Metin Yazarlığı Yapma Değişkenine İlişkin ANOVA Analiz Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	Gruplar arası	5,177	2	2,589	2,734	,088
	Gruplar içi	87,649	228	,384		
	Toplam	92,827	230			

Çizelge incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin sınavlarda metin yazarlığı yapma durumları ile metin uyarlama öz yeterlik algıları (F=2,734; p>,05) arasında genel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmektedir.

N. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlamaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle Metin Uyarlama Yapma Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Çizelge 37. Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı ile Metin Uyarlama Yapma Değişkenine İlişkin ANOVA Analiz Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algısı	Gruplar arası	1,951	2	,976	2,448	,089
	Gruplar içi	90,876	228	,399		
	Toplam	92,827	230			

Çizelge incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin sınıf içinde metin uyarlama durumları ile metin uyarlama öz yeterlik algıları (F=2,448; p>,05) arasında genel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

IX. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin öz yeterlik algılarının ne düzeyde olduğu ve bu algıların hangi değişkenlerle anlamlı farklılık gösterdiği incelenmiştir. Bu kapsamda yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin metin uyarlama noktasında öz yeterlikleri yüksek çıkmıştır. İlgili katılımcıların ölçekteki en yüksek öz yeterlik algına sahip oldukları madde ‘‘Uyarladığım metnin türüne göre dil kullanımımı şekillendirebilirim.’’ olmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin öz yeterlik algılarının hangi değişkenlerle anlamlı farklılık gösterdiği incelendiğinde ‘‘Metin Uyarlama’’ ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların yaş değişkeni ile metin uyarlama boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Fakat öz yeterlik algı boyutunda yer alan ‘‘metni uyarlama esnasında uygun dil gösterenler (sözcükleri) seçme’’ maddesine ilişkin 31-35 yaş aralığındaki öğreticilerin, 25 yaş ve altındaki öğreticilere göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu saptanmıştır. Bu durumu ise yaşın ilerlemesi ile artan kelime haznesi olarak açıklamak mümkündür.

Katılımcıların çalıştıkları kurum ile metin uyarlama öz yeterlik algıları arasında genel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Fakat öz yeterlik algı boyutunu oluşturan maddeler ile çalışılan kurum arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu ilişki incelendiğinde; TÖMER’de çalışan öğreticilerin, MEB’de çalışan öğreticilere göre; ‘‘uyarlanan metnin türüne göre dil kullanımını şekillendirme’’, ‘‘metnin içerik yapısı ile ilgili aşamaları tamamlama’’, ‘‘metin uyarlama esnasında kullanılan ifadenin tutarlılık aşaması’’ ve ‘‘uyarlamalarda kavram ağı kullanma’’ konularında daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu saptanmıştır. Bu veriden hareketle; TÖMER’de çalışan öğreticilerin, metin uyarlama konusuna ilişkin daha fazla çalışma ihtiyacı doğduğu ve süreç içerisinde sıkça karşı karşıya kaldıkları söylenebilir.

Katılımcıların, yabancılara Türkçe öğretiminde sertifikaya sahip olma durumları ile metin uyarlama faktörü arasında da anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat metin uyarlama öz yeterlik algı boyutunu oluşturan ölçek maddeleri ile sertifika durumuna ilişkin bazı maddelerde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. YDTÖ sertifikasına sahip olan öğreticilerin ‘‘Uyarlanan metnin türünü dikkate alarak dil kullanımını şekillendirme, uyarlama esnasından metnin amacını doğru bir şekilde belirleme, biçim ve amaç arasındaki bağı göz önünde bulundurma ve metnin içerik yapısı ile ilgili aşamaları tamamlama’’ gibi konularda sertifikaya sahip olmayan öğreticilere göre öz yeterlik algıları daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu veriden yola çıkarak YDTÖ sertifika programının içerik olarak metin uyarlamaya yönelik eğitimleri içerisinde barındırmasının gerektiği söylenebilir.

İlgili katılımcıların yazma eğitimi alma değişkeni ile metin uyarlama boyutu arasında yazma eğitimi alanların lehine bir anlamlı ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Yazmaya yönelik herhangi bir eğitim alan katılımcılar, metin uyarlama öz yeterlik algılarının almayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların, metin uyarlama öz yeterlik algı boyutunu oluşturan tüm maddeler arasında da anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Yazmaya yönelik eğitim alan öğreticilerin ‘‘uyarlanan metnin türüne göre dil kullanımını şekillendirme, metni uyarlarken amacın doğru bir şekilde belirlenmesi, uyarlama esnasında söylemin kendi içerisinde tutarlılığa sahip olması, uyarlama öncesi metin türlerinin dikkate alınması, uyarlama esnasında iletişimin temel unsurlarının göz önünde bulundurulması, uygun sözcük seçimi, biçim ve içerik arasındaki bağın dikkate alınması, düşünceyi geliştirme yollarına başvurulması, uygun iletişim amaçlarının tespit edilmesi, dilin işlevlerinin sürece dahil edilmesi, içerik yapısı ile ilgili gerekli aşamaların tamamlanması, metinsellik ölçütlerinin dikkate alınması, kurgusal zenginlik katılması, metnin bildirişim özelliği taşıması, kavram ağı oluşturulması, metnin girdi özelliği taşıması ve metnin metinsellik ölçütlerini barındırması’’ gibi konularda daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu veriden hareketle, yazma becerisinin her yaş ve öğrenim düzeyi için eğitimle geliştirilebilir olduğu söylenebilir. Yazma becerisinin gelişimine katkıda bulunması adına; öğretmen adaylarına ve

YBTÖ alanında çalışan öğreticilere hizmet içi eğitimler düzenlenerek gerekli eğitimler verilmelidir.

Katılımcıların öğrenim düzeyi ‘‘Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora’’ programlarından herhangi birinden mezun olma ile metin uyarlama öz yeterlik algıları arasında genel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın temelini bulmak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma analizi sonucundan elde edilen veriye göre; yüksek lisans eğitimine sahip olanların lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır. ‘‘Yüksek Lisans’’ eğitim düzeyine sahip katılımcıların, ‘‘Lisans’’ düzeyine göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olmalarının sebebi; yüksek lisansta ortaya koydukları çalışmalar, makale yazımı, tez yazımı vb. süreçlerin yazma becerisinin gelişimine katkısı olarak ifade edilebilir.

Katılımcıların, YDTÖ tecrübe değişkeni ile metin uyarlama öz yeterlik algıları arasında genel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın temel kaynağını bulmak için Tukey çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre; yabancılara Türkçe öğretimi alanında 10 yıl ve üzeri tecrübeye sahip olan öğreticilerin, 0-2 yıl ve 3-5 yıl tecrübeye sahip katılımcılardan daha yüksek öz yeterlik algılarına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca anlamlı farklılığın 10 yıl ve üzeri tecrübeye sahip katılımcılar ve 0-2 yıl arasında deneyime sahip olan katılımcıların arasındaki metin uyarlama öz yeterlik algı farkının çok daha fazla olduğu verisine ulaşılmıştır. Bu sonuca göre; deneyim yılı arttıkça öğreticilerin metin uyarlama öz yeterlik ölçeğinde yer alan maddelerdeki yetkinliği/yeterliği de artmaktadır. Bunun sebepleri ise ‘‘uyarlanan metindeki öğrenci ihtiyacını belirleyebilme’’ ve ‘‘metni seviyeye göre uyarlayabilme’’ farkındalıklarının artması gösterilebilir.

Türkçe öğretenlerin metin uyarlama durumları, sınavlarda metin yazarlığı yapma durumları, ders kitabı dışında sınıf içinde farklı metin kullanma durumları, yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin ders kitaplarındaki dinleme/okuma metinlerini yeterli bulma durumları ile metin uyarlama öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Fakat kitap okuma sıklığı değişkeni ile metin uyarlama öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın temeline inildiğinde, ‘‘ayda bir veya iki kitap okuyan’’ ve ‘‘ayda üç kitap ve üzeri okuyan’’ katılımcıların, ‘‘hiç okumayan’’ katılımcılara göre daha yüksek metin

uyarlama öz yeterlik algılarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, bireyin yazma becerisinin gelişiminde düzenli okuma alışkanlığının olumlu etkiye sahip olduğu yargısına ulaşılabilir.

Katılımcıların, düzenli yazı yazma değişkeni ile metin uyarlama öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılığın temelini belirlemek amacıyla yapılan Tukey çok karşılaştırma testi; ‘‘düzenli olarak yazı yazan öğreticilerin’’ , ‘‘kısmen (belirli aralıklarla) yazı yazan’’ ve ‘‘hiç yazmayan öğreticilere’’ göre daha yüksek metin uyarlama öz yeterlik algısına sahip oldukları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu veriden yola çıkarak şunları söylemek mümkün:

- Düzenli yazı yazan öğreticilerin, metin uyarlamaya ilişkin kendilerini daha yetkin hissettikleri,
- Düzenli yazı yazmanın yazma gelişimini desteklediği,
- Hiç yazı yazmayan öğreticilerin; kitap yazarlığı, sınavlara yönelik metin hazırlama vb. etkinliklerde görev almalarının desteklenmesinin önemi vurgulanabilir.

Öneriler

- Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğretenler metin uyarlama konusunda özyeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat ilgili alanda bu sonucu doğrudan destekleyen bir kanıt yoktur. Çünkü metin seçimi ve uyarlanması konusunda ciddi eksikliklerin var olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda doğrudan uygulamaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretenlerin yabancılara Türkçe öğretiminde sertifikaya sahip olma durumları ile metin uyarlama faktörü arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda sertifika programlarında metin uyarlama konusuna özel bir yer verilebilir. Sertifika programlarında yer verildikten sonra öğreticilerin metin uyarlama durumları ve algıları tekrardan araştırılabilir.

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin metin uyarlamaya ilişkin kaygı ve tutumlarını belirlemek üzere ölçek geliştirilebilir. Bu ölçek ile öğreticilerin yaş, cinsiyet, deneyim yılı, çalıştıkları kurum vb. değişkenlere göre incelemelere başvurulabilir.
- Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğretenlere yönelik metin uyarlamaya duydukları ihtiyaçlar üzerine araştırma yapılabilir.
- Hedef kitle, seviye (A1, A2, B1, B2 ve C1) ve ders içerisinde kullanılan ders kitabı değişkenleri sabit tutularak özgün bir metni uyarlama ve metin altı soru yazma yeterlilikleri yaş, cinsiyet, deneyim vb değişkenler bazında incelenebilir. Bu çalışma önerisi, sezgisel yöntem kullanılarak yapılan uyarlama çalışmalarını destekler niteliktedir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin metin uyarlamaya ilişkin görüşlerine başvurulabilir. Yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla, yaşadıkları sürece ilişkin bilgi ve deneyimlerine başvurulabilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yapay (kurgu) metin ve özgün metni seviyeye uygun hale getirme (metin uyarlama) yeterlilikleri karşılaştırılabilir. Bu çalışma aynı zamanda, öğreticilerle görüşme yapılarak nitel yöntemle desteklenebilir. Böylece sürece ilişkin veriye ulaşılabilir.
- Eğitim Fakültelerinde görev yapan alan uzmanları tarafından ‘‘Metin Uyarlama Yetkinlikleri’’ adlı yoğunlaştırılmış/sıkıştırılmış eğitim programı hazırlanabilir. Alanda çalışan hocalara eğitim verildikten sonra tekrar öz yeterlilik algıları ölçeği uygulanabilir. Bu çalışma için hazırlanacak ‘‘Metin Uyarlama Yetkinlikleri’’ adlı program, alana kazandırılabilir.
- Yazma eğitimi alan katılımcıların metin uyarlama algılarının daha yüksek olmasından hareketle lisans düzeyindeki öğretmen adaylarına; yabancılara Türkçe öğretimi ve sertifika programlarında öğreticileri ‘‘yazma’’ çalışmasından eğitim almaya yönlendirme ve yazma becerilerinin gelişmesindeki öneme dikkat çekilebilir.

- Öğretmen Öz-Yeterlikleri adında Türkçeye uyarlanan ölçek üç alt boyutu kapsamaktadır. Bunlar; genel kültür, konu alan bilgisi ve meslek bilgisidir. Öğretmen Öz Yeterlikleri Ölçeği ve Metin Uyarlama Öz Yeterlik ölçeğinden de yola çıkılarak geliştirilecek yeni ölçeğe ‘‘materyal’’ boyutu da eklenebilir.

X.KAYNAKLAR

KİTAPLAR

AKBAYIR, S. (2013). **Eğitim Fakülteleri İçin Cümle ve Metin Bilgisi**, Ankara, Pegem Akademi, 7. Baskı.

AKSAN, D. (2007) **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 4. Baskı.

BALCI, A. H. (2018) **Metindilbilimin ABC'si**, İstanbul, Say Yayınları, 1. Baskı.

BAŞAR, U. (2021). ''Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Politikası Nasıl Olmalıdır?'' Boylu, E. ve İltar, L. (Ed.) **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.** ss. 29- 61, Ankara. Pegem Akademi.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, K. E., AKGÜN, E. Ö., KARADENİZ, Ş. & DEMİREL, F. (2019). **Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Pegem Yayıncılık, 27. Baskı.

CAN, A. (2020). **SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi,** (9. baskı). Pegem Akademi, Ankara.

ÇOKLUK, Ö., ŞEKERCİOĞLU, G. ve BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2010). **Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli Değerlendirme**. (ss. 2-16). Anı Yayıncılık: Ankara.

DİLİDÜZGÜN, Ş. (2017). **Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi**, Ankara, Anı Yayıncılık, 1. Baskı.

GÜZEL, A. (2020) ''Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Tarihi''. Ed. Karatay, H. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi El Kitabı**, Ankara, Pegem Akademi.

İŞERİ, K. (2021) **Sözden Yazıya Dile Gelen Metin**, Ankara, Pegem Akademi, 5. Baskı.

KARAGÖL, E. (2020). ‘‘Metin Bilgisinin Temel Kavramları’’ , **Dil Eğitiminin Temel Kavramları** , ŞEN, Ü. (Ed.), ss. 157-179. Ankara, Pegem Yayıncılık, 2. Baskı.

KARATAY, H. (2018). **Okuma Eğitimi**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 3.Baskı.

KARDAŞ, N. M. ve KAYA, M. (2019). ‘‘Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Tarihçesi’’ Ed. Kardaş, M. N. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi,** Pegem Akademi.

KORKMAZ, B. C. (2021). ‘‘Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Metin Uyarlama’’ BOYLU, E., İLTAR, L. (Ed.), **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Politika, Program, Yöntem ve Öğretim**, ss. 123-145. Ankara, Pegem Akademi.

KURT, M. (2022) ‘‘Yabancılara Türkçe Öğretiminin Güncel Sorunları’’. (Ed. Boylu, E.) **Soru ve Cevaplarla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi El Kitabı**, Ankara, Pegem Akademi, 2. Baskı.

ŞENCAN, H. (2005). **Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik**. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

ŞEN, Ü. (Ed.). (2020). **Dil Eğitiminin Temel Kavramları.** Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 2. Baskı.

TAVŞANCIL, E. (2010). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi.** Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

TÜRKBEN, T. (2019). ‘‘Türkçenin Yabancı dil olarak Öğretiminde Okuma Becerisi’’. (Ed. İşcan, A. ve Baskın, S.) **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi**, Ankara, Nobel Akademi Yayıncılık.

YAZICI, N. (2022) ‘‘Dil Öğretiminde Metin Seçimi’’, Ed. BOYLU, E. **Soru ve Cevaplarla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi El Kitabı**, Ankara, Pegem Akademi, 2. Baskı.

YILMAZ, E. (2019). **Uygulamalı Metin Bilgisi**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 2. Baskı.

MAKALELER

AKSAN, M. ve AKSAN, Y. (1991). ‘‘Metin Kavramı ve Tanımları’’, **Dilbilim Araştırmaları Dergisi**, 2, ss. 90-104.

AKTAŞ, Bakan H. & AY, S. (2021). ‘‘Yabancı Dil Öğretiminde Geleneksel Metin Sadeleştirme Yaklaşımına Karşı Metindilbilimsel Sadeleştirme Önerisi: Bağlaşıklık Ve Bağdaşıklık Kavramları’’, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 12 (1), ss. 94-102.

ARSLAN, M. (2012). ‘‘Tarihi Süreçte Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi-Öğrenimi Çalışmaları’’, **KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi**, 9(2), ss. 167-187.

AYAR, C. & KURT, B. (2020). ‘‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Uyarlanmış Metinlerin Uyarlanma Durumları: Yeni Hitit Örneği’’, **Turkish Studies - Education,** 15(3), ss. 1521-1536.

AYTAN, T. , ÇAKIR, T., BELİKARA, P. & USTAOĞLU, S. (2018). ‘‘Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde ‘‘Ayran’’, Ayşe Filiz Yavuz’un ‘‘Kabak Tatlısı’’ Ve Ömer Seyfettin’in ‘‘Üç Nasihat’’ Hikâyelerinin A2 Seviyesine Uyarlama Denemeleri’’ **V. Yıldız Sosyal bilimler Kongresi**, ss. 1069-1082.

BARIN, E. (2004). ‘‘Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler’’, **Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları**, (1), ss. 19-30.

BARIN, E., ÇANGAL, Ö. & BAŞAR, U. (2017). ‘‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Görev yapacak Öğretmenlerin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir Öneri’’, **International Journal of Language Academy**, 5(7), ss. 81-98.

BAYRAKTAR, İ. ve DURUKAN, E. (2016). ‘‘Türkçe Ders Kitaplarında Metin Sadeleştirme Üzerine Bir Değerlendirme’’. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Dergisi**, 5(3), ss. 1356-1369.

BİÇER, N. (2017). ‘‘Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Yayınlanan Makaleler Üzerine Bir Analiz Çalışması’’, **Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 27, ss. 236- 247.

BÖLÜKBAŞ, F. (2015). ‘‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Metinlerinin Dil Düzeylerine Göre Sadeleştirilmesi’’, **Internatıonal Journal Of Languages Educatıon And Teaching** , ISSN: 2198-4999, ss. 924-935.

BÖLÜKBAŞ, F. ve KESKİN, F. (2010). ‘‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi’’. **Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,** 5(4), ss. 221-235.

DADANDI, İ., KALYON, A. ve YAZICI, H. (2016). ‘‘Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları, Kaygı Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları’’, **Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11 (1), ss. 253-269.

DEMİR, A. & AÇIK, F. (2011). ‘‘Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım Ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler’’, **Türklük Bilimi Araştırmaları**, (30), ss. 51-74.

DEMİREL, F. İ. (2020), ‘‘Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde B1 Seviyesinde Uyarlanmış Metinlerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi’’, **Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi**, (6) , ss. 7-32.

DEMİREL, Fatih İ. (2020). ‘‘Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metne Müdahale: Uygulamalı Bir Değiştirim Örneği Olarak ‘Deneme’ ’’ , **Aydın TÖMER Dil Dergisi**, 5(2), ss. 139-169.

DEMİRTAŞ, H., CÖMERT, M. ve ÖZER, N. (2011). ‘‘Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları’’, **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 36 (159), ss. 96-111.

DUMAN, A. (2003). ‘‘Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Metin Seçimi’’. **Türklük Bilimi Araştırmaları**, (13), ss. 151-154.

DURMUŞ, M. (2013a). ‘‘Metin Değiştirimin Dilbilimsel Süreçleri Üzerine’’, **The Journal of Academic Social Science Studies**, 6(4), ss.391-408.

DURMUŞ, M. (2013b). ‘‘İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Sadeleştirilmiş Metin Sorunları Üzerine’’, **Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi**, (6), ss. 135-150.

DURMUŞ, M. (2013c). ‘‘Türkçenin Yabancılara Öğretimi: Sorunlar, Çözüm Önerileri Ve Yabancılara Türkçe Öğretiminin Geleceğiyle İlgili Görüşler’’, **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 6 (11), ss. 207- 228.

DURMUŞ, M. (2013d). ‘‘İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Özgün ve Değiştirilmiş Dilsel Girdi Üzerine’’. **International Periodical For The Languages Literature and History of Turkish or Turkic.** 8(1), ss. 1291-1306.

DURMUŞ, M. ve CİHANGİR, S. (2018). ‘‘Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Metinlerinin Sadeleştirilmesi: Gazi Üniversitesi Yabancılara Türkçe Öğretimi Seti Örneği’’, **Internatıonal Journal of Language Academy**, 6(5), ss. 684- 694.

EMİROĞLU, S. & PINAR N. F. (2013). ‘‘Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları İle İlişkisi’’. **Turkish Studies**, 8(4), ss. 769-782.

ER, O., BİÇER, N., BOZKIRLI Ç. K. (2012). ‘‘Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi’’, **Uluslararası Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, 1(2), ss. 51-69.

ERDEM DURSUN, M., GÜN, M., ŞENGÜL, M. ve ŞİMŞEK, R. (2015). ‘‘Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Okuma Metinlerinin Öğretim Elemanlarınca Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve İşlevsel Metin Özellikleri Kapsamında Değerlendirilmesi’’, **Turkish Studies**, 10(3), ss. 455-476.

ERİŞEK, Ö. & YÜCEL, F. (2002). ‘‘Dil Öğretiminde Yazınsal Metinlerin Yeri’’, **Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 3(2), ss. 63-76.

GHAFFARI, R. (2017). ‘‘Yabancılara Türkçe Öğretiminde Gazete Metinlerinin Kullanımı’’, **Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi**, 2(1), ss. 34-48.

GÜDEK, G.; GÖÇEN, G. (2021). ‘‘Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Metin Değiştirimi: Mustafa Kutlu’nun “Hayat Güzeldir” Hikâyesi Örneği’’. **RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,** (Ö10), ss. 265-295. DOI: 10.29000/rumelide.1011415.

GÜLER, B. E. (2012). ‘‘Yabancılara Türkçe Öğretiminde ‘‘Öğretmen’’ Unsuru’’. **The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science**, 5(2), ss. 129-134.

GÜNEŞ, F. (2013). ‘‘Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi’’. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 1(1), ss. 1-12.

GÜNEŞ, F. (2013). ‘‘Türkçede Metin Öğretimi Yerine Metinle Öğrenme’’, **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, ISSN: 1308- 9196, 11, ss. 603-637.

HENSON, R. K. & ROBERTS, J. K. (2006). “Use of exploratory factor analysis in published research: common errors and some comment on ımproved practice”. **Educational and Psychological Measurement**, 66 (3), 393–416.

KANA, F. , BOYLU, E. ve BAŞAR, U. (2016). ‘‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni Yetiştirmenin Gerekliliği Ve Lisans Programı Önerisi. Eğitimde Kuram Ve Uygulama’’, **Journal of Theory and Practice in Education**, 12(5), ss. 1125-1138.

KARADENİZ, A. (2015). ‘‘Metin Dil Bilimi Temelli Metin Çözümlemesinin Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Ve Tutarlı Metin Oluşturma Becerilerine Etkisi’’, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 11(1), ss. 1-17.

KAVRAYICI, C. ve BAYRAK, C. (2016). ‘‘Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları’’, **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 8 (23), ss. 623-658.

KÖSE, B. (2005). The Institute of The Middle East Studies, Centre For 2005, The Institute of The Middle East Studies, Centre For International

Area Studies, Hankuk University of Foreign Studies, Sayı 24-1, s.153-172.

KÖSE, D. ve ÖZSOY, E. (2020). ‘‘Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretiminin Otuz Yılı: 1990-2020’’ , **Turkophone Türkçe Konuşanların Akademik Dergisi**, 7 (2), ss. 27-54.

KURUDAYIOĞLU, M. & KANA, F. (2015). ‘‘Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleriyle İlgili Özyeterlik Algıları’’. **International Online Journal of Educational Sciences,** 7(3), 260-276.

SÜMER, N. (2000). “Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar Ve Örnek Uygulamalar”, **Türk Psikoloji Yazıları**, 3(6), 49-74.

ŞAHİN, Ç., KURUDAYIOĞLU, M. TUNÇEL, H. ÖZTÜRK, Y.A. (2013). ‘‘Türkçe Öğretmeni Adaylarının Lisans Düzeyinde Verilen Yabancılara Türkçe Öğretimi (YTÖ) Dersine Yönelik Özyeterlik Algıları’’, **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 1(2), ss. 36-45.

ŞENGÜL, K. (2018). ‘‘Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi’’, **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 6(3), ss. 538-552.

TOK, M. & TÜZEL, S. (2013). ‘‘Türkçe Öğretiminde Metin Antolojisi’’, **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 1(2), ss. 88-96.

TOPRAK, F. (2011) ‘‘Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarındaki Okuma Parçaları ve Diyaloglar Üzerine Bir Değerlendirme’’. **Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, 29, ss. 11-24.

TÜRKER, M. S. (2019). ‘‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Eğitim Teknolojisi Standartları Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi’’, **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 7(3), ss. 574-596.

ÜLPER, H. ve BAĞCI, H. (2012). ‘‘Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz Yeterlik Algıları’’. **Turkish Studies**. 7(2). ss. 1115-1131.

ÜSTTEN USLU, A. & HAYKIR, T. (2019). ‘‘Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Metin Seçimi’’. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 20(3), ss. 1633-1652.

YILDIZ, Ü. & TEPELİ, Y. (2014). ‘‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterlilikleri Üzerine Bir Çalışma’’. **International Journal of Language Academy**, 2(4), ss. 564-578.

ZWİCK, W. R., & VELİCER, W. F. (1986). “Comparison of five rules for determining the number of components to retain”. **Psychological** Bulletin, 99 (3), 432–442.

TEZLER

AHMET, S. (2021) ‘‘Yabancılara Türkçe Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ömer Seyfettin’in ‘‘Pembe İncili Kaftan’’ Hikayesinin B1 Seviyesine Göre Uyarlama Çalışması’’ (Yüksek lisans tezi), Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.

AİKEN, L. R. (1997). Questionaries and inventories: Surveying opinions and assessing personality. John Wiley & Sons, Inc: Newyork.

AYAR, C. (2020). ‘‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Uyarlanmış Metinlerin Uyarlanma Durumları Üzerine Bir İnceleme’’ (Yüksek lisans tezi), Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Akdeniz Üniversitesi.

BİLGİÇ, B. (2021) ‘‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Değiştirim Teknikleri Çerçevesinde Tarık Buğra’nın ‘Hayat Böyledir İşte’ Adlı Hikayesinin A2 Düzeyine Uyarlanması’’ (Yüksek lisans tezi), Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yıldız Teknik Üniversitesi.

BOYLU, E. (2015). ‘‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri’’ (Yüksek lisans tezi). Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2011). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 32, 470-483.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. A., KARADENİZ, Ş., DEMİREL, F. (2019**). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.

DEMİREL FATİH, İ. (2019). ‘‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uyarlanmış Metinlerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi’’ (Yüksek Lisans Tezi),Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı, İstanbul Üniversitesi.

FİELD, A. P. (2005) **Discovering Statistics Using SPSS.** Sage Publications: London.

GHAFFARI, R. (2020). ‘‘Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil Yeterliliklerine Uygun Edebî Metin Uyarlama’’ (Doktora tezi), Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi.

HUCK, S. (2012). **Reading Statistics And Research.** Pearson: Boston.

JOHNSON, B., & CHRİSTENSEN, L. (2014). Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches. USA: SAGE Publications.

KARASAR, N. (2016). **Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler**, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.

KAYA, M. (2018). ‘‘Dokuzuncu Hariciye Koğuşu ve Yılkı Atı Adlı Eserlerin Yabancılar İçin A2 Düzeyine Göre Uyarlanması’’ (Doktora tezi), Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi.

Kline R. B. (2005). **Principles and Practice of Structural Equation Modeling.** Guilford Publications: New York

ÖZCAN, E. (2019). ‘‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi: Yeni Hitit B1 Düzeyi’’ (Yüksek lisans tezi), Türkiyat Araştırmaları Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi.

ÖZMEN, C. (2019). ‘‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Değiştirim Teknikleriyle Öykülerin Yeniden Oluşturulması’’ (Doktora tezi), Türkiyat Araştırmaları Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi.

YAŞAR ASYA, S. (2019). ‘‘Yabancılara Türkçe Öğretiminde Metin Uyarlama Ve Memduh Şevket Esandal’ın Pazarlık Hikâyesinin A2 Seviyesine Göre Uyarlanması’’ (Yüksek lisans tezi), Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Dumlupınar Üniversitesi.

DEMİR, T. (2021). ‘‘Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Pedagojik Yeterliliklerine Yönelik Bir İnceleme’’ (Doktora Tezi), Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi.

YILMAZ, Y. (2021). ‘‘Yabancılara Türkçe Öğretimi Kapsamında Ömer Seyfettin’in Bazı Hikayelerinin B1 Seviyesine Uyarlanması’’ (Yüksek lisans tezi), Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Yıldız Teknik Üniversitesi.

YAZOK, Z. (2020), ‘‘Yabancılara Türkçe Öğretimi Kapsamında Kemalettin Çalık’ın Piri Reis Adlı Eserinin B1 Seviyesinde Sadeleştirilmesi’’. (Yüksek Lisans Tezi), Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Dicle Üniversitesi.

EKLER

EK 1 Ölçek

EK 2 Etik Kurul Kararı

EK 1 Ölçek

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Uyarlama Öz Yeterlik Algı Ölçeği	Çok Yetersizim (1)	Yetersizim (2)	Kısmen Yeterliyim (3)	Yeterliyim (4)	Çok Yeterliyim (5)
Uyarladığım metnin türüne göre dil kullanımımı şekillendirebilirim.					
Metni uyarlarken metinsellik ölçütlerini dikkate alırım.					
Metnimin bildirişim özelliği taşımasını dikkate alırım.					
Metin türlerini dikkate alır ve metni uyarlamadan önce bunu belirlerim.					
Uyarlayacağım metnin "girdi" özelliği taşımasına dikkat ederim.					
Metni uyarlarken metnin amacını belirlemede problem yaşamam.					
Metin uyarlamada, biçim ve amaç arasındaki bağı dikkate alırım.					
Uyarladığım metnin hangi iletişimsel amaçlara hizmet edeceğine yön verebilirim.					
Metni uyarlarken "metin üreticisi, kanal, mesaj ve hedef kitle" arasındaki bağı dikkate alabilirim.					
Metin uyarlamada dilin işlevlerini sürece dahil edebilirim.					
Metin uyarlarken metne kurgusal bir zenginlik katabilirim.					
Metnin içerik yapısı ile ilgili					

aşamaları tamamlamada zorluk çekmem.					
Uyarladığım metindeki görüş ve düşüncelerin etkisini artırmak için düşünceyi geliştirme yollarına başvurabilirim.					
Metin uyarlarken dilsel gösterenleri (sözcükleri) seçmede zorluk yaşamam.					
Metni uyarlarken kullandığım söylemin kendi içerisinde tutarlılığına dikkat edebilirim.					
Metni uyarlarken kavram ağı oluşturabilirim.					
Metni denetleme aşamasında metinsellik ölçütleri başlıklarının tamamlandığından emin olurum. (Bağdaşıklık, Tutarlılık, Amaçlılık, Durumsallık, Bilgisellik, Kabul edilebilirlik, Metinlerarasılık).					

EK 2 Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.03.2022-43212

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-88083623-020-43212 02.03.2022
Konu : Etik Onayı Hk.

Sayın ŞEBNEMNUR ÇELİK

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 28.02.2022 tarihli ve 2022/03 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Alper FİDAN
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSL3YR7EPZ Pin Kodu : 26103 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys?

Adres : Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL
Telefon : 444 1 428
Web : http://www.aydin.edu.tr/
Kep Adresi : iau.yaziisleri@iau.hs03.kep.tr

Bilgi için : Hicran DEMİR
Unvanı : Yazı İşleri Uzmanı

ÖZGEÇMİŞ

Ad – Soyad **:** Şebnemnur ÇELİK

Öğrenim Durumu:

Yüksek Lisans : İstanbul Aydın Üniversitesi Türkçe
: Eğitimi (2020-
Lisans : İstanbul Aydın Üniversitesi Türkçe
:Öğretmenliği (2014 – 2018)
Lise : Bahçelievler Kemalhasoğlu Anadolu
: Lisesi (2010 -2014)

Mesleki Deneyim:

İstanbul Aydın Üniversitesi : Türkçe Öğretmeni (2018 – 2020)
Aydın TÖMER

İstanbul Galata Üniversitesi : Türkçe Öğretmeni (2021 – Devam ediyor.)
Galata TÖMER