

# **TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAKLAŞIM VE YÖNTEMLER ÜZERİNE ARAŞTIRMALAR**

**Editör**

**Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN**

Paradigma Akademi



# TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAKLAŞIM VE YÖNTEMLER ÜZERİNE ARAŞTIRMALAR

Editör

Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN

ISBN: 978-625-8009-27-9

Sertifika No: 32427

Çanakkale Kitaplığı

Araştırma İnceleme Bilişim Yayın Matbaa

TİC. LTD. ŞTİ.

Paradigma Akademi Basın Yayın Dağıtım

Fetvane Sokak No: 29/A

ÇANAKKALE

e-mail: fahrigoker@gmail.com

Dizgi

Himmet AKSOY

Kapak Tasarımı

Himmet AKSOY

Matbaa

Vadi Grafik Tasarım ve Reklam LTD. ŞTİ.

Sertifika No: 47479

Kitaptaki bilgilerin her türlü sorumluluğu yazarlarına aittir.

Bu Kitap T.C. Kültür Bakanlığından alınan bandrol ve ISBN ile  
satılmaktadır. Bandrolsüz kitap almayınız.

Kasım 2021

Paradigma Akademi



## ÖN SÖZ

Türkçe, yurt içinde ve yurt dışında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda ana dili olarak, TÖMER'lerde, Yunus Emre Enstitüsü ve Maarif Vakfı gibi kurumlarda da yabancı dil olarak öğretilmektedir. Türkçe öğretiminin etkili bir şekilde yapılabilmesi için akademik çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Akademik çalışmalarla yeni yaklaşımlar ve yöntemler ortaya konulur veya var olanlar farklı açılardan test edilir. Elinizdeki kitap Türkçe öğretiminde kullanılan yaklaşımlar ve yöntemler üzerine yapılan araştırmaları bir araya getirmiştir.

Kitapta alanında uzman 15 yazarın hazırlamış olduğu 7 bölüm bulunmaktadır. Bölümlerin hepsi büyük bir titizlikle hazırlanmış emek mahsulüdür. Drama, ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim, göreve dayalı öğretim yaklaşımı, STEAM, kalıplaşmış sözlerin öğretimi ve akademik yazma konularında yapılan araştırmalar kitabın içeriğini oluşturmaktadır.

Paradigma Akademi Yayınları Türkçe Öğretiminde Yaklaşım ve Yöntemler Üzerine Araştırmalar adlı kitabı okuyucusuyla buluşturarak Türkçe öğretimi alanına önemli bir katkıda bulunmaktadır. Emegi geçen yazarlara ve yayınevi çalışanlarına çok teşekkür ederim.

Kasım, 2021

Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN



# BÖLÜMLER VE YAZARLARI

**Editör:** Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN

## **I. Bölüm:**

**Türkçe Eğitimi Alanında Drama ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi**

**Dr. Öğretim Üyesi Erhan YEŞİLYURT**

*Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi*

*Zonguldak/Türkiye, erhanyesilyurt@beun.edu.tr*

*ORCID ID: 0000-0002-9537-7040*

**Arş. Gör. Serkan FURTUN**

*Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi*

*Ana Bilim Dalı*

*Rize/Türkiye, serkan.furtun@erdogan.edu.tr*

*ORCID ID: 0000-0002-7120-8701*

## **II. Bölüm:**

**Pandemi Sürecinde Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Deneyimlerine İlişkin Görüşleri: Buca Örneği**

**Nevin AKKAYA**

*Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi*

*Bölümü, İzmir. nevin\_akkaya@yahoo.com*

*ORCID ID: 0000-0001-7222-4562*

**Tolga DEMİR**

*Türkçe Öğretmeni, MEB, İzmir. demir.tolga@yahoo.com*

*ORCID ID: 0000-0002-1812-3397*

**Ladin ŞENGÜL**

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.*

*ladin.sengul97@gmail.com*

*ORCID ID: 0000-0002-2717-3599*

### III. Bölüm:

#### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Göreve Dayalı Öğretim Yaklaşımının Kullanımı**

**Dr. Hatice VARGELEN AKCİN**

*Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, haticevargelen@gmail.com*  
ORCID ID: 0000-0001-8935-7417

**Dr. Kayhan İNAN**

*Amasya Üniversitesi, Eğitim. Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, kayhan.inan@amasya.edu.tr*  
ORCID ID: 0000-0002-7438-0742

### IV. Bölüm:

#### **Tematik Türkçe Öğretimi Materyali Tasarımı: STEAM Örneği**

**Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN**

*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, esinsahin25@gmail.com,*  
ORCID ID: 0000-0002-9730-3280

**Kübra KARADAĞ**

*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Yüksek Lisans Programı,*  
*kubrakaradag500@gmail.com,*  
ORCID ID: 0000-0002-6170-2052

### V. Bölüm:

#### **Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Gürcülere Kalıplaşmış Sözlerin Öğretimi**

**Dr. Öğr. Üyesi Memet ABUKAN**

*Dr. Muş Alparslan University, m.abukan@alparslan.edu.tr,*  
ORCID ID: 0000-0003-3461-0539

**Doç. Dr. Lile TANDİLAVA**

*Batumi Shota Rustaveli State University, lile.tandilava@bsu.edu.ge*  
ORCID ID: 0000 -000 -0118-2075

## VI. Bölüm:

### Akademik Yazma Alanında Yazılan Tez ve Makalelerin Eğilimleri

**Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN**

*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,*  
*abdsahin25@hotmail.com,*

*ORCID ID: 0000-0001-6022-5242*

**Ümit BÜYÜK**

*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,*  
*umut-0392@hotmail.com,*

*ORCID ID: 0000-0001-5500-8884*

**Sema METE**

*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,*  
*semameete@gmail.com,*

*ORCID ID: 0000-0003-3793-9401*

## VII. Bölüm:

### Türkçenin Uzaktan Eğitimle Yabancı Dil Olarak Öğretimine İlişkin Öğretici Görüşleri

**Dr. Öğr. Üyesi Memet ABUKAN**

*Dr. Muş Alparslan University, m.abukan@alparslan.edu.tr,*  
*ORCID ID: 0000-0003-3461-0539*

**Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM**

*Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*  
*oguzhan-sevim@atauni.edu.tr*

*ORCID ID: 0000-0001-7533-4724*

## VIII. Bölüm:

### Beşinci ve Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Etkinliklerinin Yeri ve Metinle İlişkisine Eleştirel Bir Bakış

**Dr. Öğr. Üyesi Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU**

*Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana*  
*Bilim Dalı, esra.ekinci@erdogan.edu.tr,*

*ORCID ID: 0000-0002-1080-4593*



# İÇİNDEKİLER

|                                                                                                                                        |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ÖN SÖZ.....</b>                                                                                                                     | <b>iii</b> |
| <b>BÖLÜMLER VE YAZARLARI .....</b>                                                                                                     | <b>v</b>   |
| <b>İÇİNDEKİLER.....</b>                                                                                                                | <b>ix</b>  |
| <b>I. BÖLÜM</b>                                                                                                                        |            |
| Türkçe Eğitimi Alanında Drama ile İlgili Yapılan Lisansüstü<br>Tezlerin İncelenmesi .....                                              | 1          |
| <b>II. BÖLÜM</b>                                                                                                                       |            |
| Pandemi Sürecinde Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim<br>Deneyimlerine İlişkin Görüşleri: Buca Örneği.....                           | 23         |
| <b>III. BÖLÜM</b>                                                                                                                      |            |
| Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Göreve Dayalı<br>Öğretim Yaklaşımının Kullanımı .....                                            | 63         |
| <b>IV. BÖLÜM</b>                                                                                                                       |            |
| Tematik Türkçe Öğretimi Materyali Tasarımı: Steam Örneği .....                                                                         | 91         |
| <b>V. BÖLÜM</b>                                                                                                                        |            |
| Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Gürcülere Kalıplaşmış<br>Sözlerin Öğretimi .....                                                   | 115        |
| <b>VI. BÖLÜM</b>                                                                                                                       |            |
| Akademik Yazma Alanında Hazırlanan Tez ve Makalelerin Eğilimleri                                                                       | 149        |
| <b>VII. BÖLÜM</b>                                                                                                                      |            |
| Türkçenin Uzaktan Eğitimle Yabancı Dil Olarak Öğretimine İlişkin<br>Öğretici Görüşleri .....                                           | 181        |
| <b>VIII. BÖLÜM</b>                                                                                                                     |            |
| Beşinci ve Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi<br>Etkinliklerinin Yeri Ve Metinle İlişkisine Eleştirel Bir Bakış..... | 217        |



# I. BÖLÜM

## TÜRKÇE EĞİTİMİ ALANINDA DRAMA İLE İLGİLİ YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

**Dr. Öğretim Üyesi Erhan YEŞİLYURT<sup>1</sup>**  
**Arş. Gör. Serkan FURTUN<sup>2</sup>**

### Özet

Bu araştırma Türkiye’de Türkçe Eğitiminde drama üzerine yapılan lisansüstü tezlerin künyesi, konu içeriği ve yöntemi üzerine eğilimleri ele almaktadır. Bu bağlamda tezlerin türü, tezi çalışanların cinsiyeti, tezlerin yıllara göre dağılımı, tezin çalışıldığı üniversite ve anabilim dalı gibi teze ait künye bilgileri bulguların ilk kısmını oluşturmaktadır. Bulguların ikinci kısmında ise araştırmacıların konuyu incelerken kullandıkları yöntem ve bakış açıları üzerine veriler yer almaktadır. Araştırma, betimsel içerikli bir çalışma olup bu kapsamda araştırmada doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde 2000 -2021 yılları arasında kayıtlı drama ile ilgili yapılmış 36 yüksek lisans ve 10 doktora tezi olmak üzere toplam 46 tez oluşmaktadır. Araştırma sonucunda tezlerin büyük oranda betimsel analiz kullandıkları, örneklem olarak ilköğretim öğrencilerini seçtikleri görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Drama, Türkçe Eğitimi, Tez İncelemesi.

---

<sup>1</sup> Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Zonguldak/Türkiye,  
erhanyesilyurt@beun.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-9537-7040

<sup>2</sup> Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rize/Türkiye,  
serkan.furtun@erdogan.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-7120-8701

## **Abstract**

This research deals with the trends on the subject, content and method of postgraduate theses on drama in Turkish Education in Turkey. In this context, the thesis information such as the type of the theses, the gender of the thesis workers, the distribution of the theses according to the years, the university and the department where the thesis was studied constitute the first part of the findings. In the second part of the findings, there are data on the methods and perspectives used by the researchers while examining the subject. The research is a descriptive study and in this context, document analysis was used in the research. The sample of the research consists of 46 theses, 36 master's and 10 doctoral theses, about drama registered between 2000 and 2021 in the National Thesis Center of the Council of Higher Education. As a result of the research, it is seen that the theses mostly use descriptive analysis, and they choose primary school students as samples.

**Keywords:** Drama, Document Analysis, Turkish Education.

## **Giriş**

Dramada doğası gereği ve kelime anlamıyla eylem söz konusudur. Drama faaliyetlerinde kullanılan eylemin çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bu nedenler ile drama; sosyodrama, psikodrama, yaratıcı drama ve eğitici drama gibi alt dallarını oluşturmuştur.

Dramadaki eylemin odağında da insan vardır. Drama, temel iki öğeye dayanmaktadır. Bu öğelerden biri insan, diğeri ise eylem olmaktadır. Dramanın eylem içindeki insanı anlattığı ifade edilebilmektedir (Uşaklı, 2011). Dramanın insanı eylem içerisinde ele alması, dramanın eğitimde kullanılmasına olanak sağlamıştır. Dramanın eğitimde kullanılışı reformcu hareketlerle birlikte Fransa'da başlamıştır. J.J. Rousseau da bu akımın babasıdır (Aral vd., 2000).

1900'lerin başında İ. Hakkı Baltacıoğlu ile başlayan Türkiye'de eğitimde drama çalışmaları 2000'li yıllarda artarak devam etmektedir. Baltacıoğlu konu ile ilgili birçok kitap yazarak ve okullarda tiyatro çalışmalarının yeri olduğunu, okul oyununun öğrenme anlamında kullanılması gerektiğini belirtmiştir (Çalışkan ve Karadağ, 2014). 2000

yılından itibaren Türkiye’de Türkçe eğitiminde drama çalışmaları ile ilgili tezler yer almaya başlamıştır. Bu tezlerin niteliğinin ne olduğunun belirlenmesi, yapılacak yeni tezlere yol göstermesi bakımından önemlidir.

Araştırmanın amacı Türkiye’de Türkçe eğitimi alanında drama ile ilgili yapılan hem yüksek lisans hem de doktora düzeyindeki lisansüstü çalışmaların incelenmesidir. Araştırmanın problem durumunu Türkiye’de Türkçe eğitimi alanında drama ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin durumu nedir? sorusu oluşturmaktadır. Bu soruya ayrıntılı cevap verebilmek için aşağıdaki alt problemlere ulaşılmıştır:

1. Tezlerin türü ve yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Araştırmacıların cinsiyet dağılımı nasıldır?
3. Tezlerin çalışıldığı üniversiteler hangileridir?
4. Çalışmaların anabilim dalı bazında dağılımı nasıldır?
5. Tezlerin tema ve alt temaları nelerdir?
6. Tezlerde kullanılan araştırma modellerinin dağılımı nasıldır?
7. Çalışmalarda kullanılan araştırma teknikleri nelerdir?
8. Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
9. Çalışmalarda hangi örnekleme yöntemleri kullanılmıştır?
10. Çalışmalarda kullanılan örneklem büyüklüğü nasıldır?
11. Çalışmaların örneklem düzeyi açısından durumu nasıldır?
12. Çalışmaların veri analizi açısından durumu nasıldır?

Aytaş ve Özcan 2018 yılında yaptıkları Türkçe Eğitimi Konularını Temel Alan Drama Çalışmalarına Yönelik Bir İnceleme adlı çalışmada Eğitim ve Öğretim konu başlığında, Türkçe eğitimi bilim dalı ve ana bilim dalları içerisinde yer almayan ancak Türkçe eğitimi konuları ile temellendirilen diğer tezlerin de araştırmaya dâhil edilmesiyle 26 yüksek lisans ve 4 doktora tezi olmak üzere 30 teze ulaşmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe eğitimi konularını temel alan drama tezlerinin çoğunlukla

uygulama temelli olduğu, yöntemle yönelik ilk tezlerin betimsel çalışmalar olarak planlandığı görülmüştür.

Koçpınar (2018), Yaratıcı Drama Yönteminin Kelime Öğrenimine Etkisi başlıklı tez çalışmasında ilköğretim 7. sınıf düzeyindeki öğrencilere kelime öğretimi esnasında uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin incelenmesi ve çağdaş eğitim yöntemi ile karşılaştırmayı amaçlamıştır. Açıkgöz (2019), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Duyarlılığın Gelişiminde Dramanın Rolü adlı yüksek lisans tezinde drama tekniklerinin kültürlerarası duyarlılıktaki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır.

Köse (2018), İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Yaratıcı Drama Temelli İzlençe Önerisi adlı yüksek lisans tezinde dört temel dil becerisinden konuşma becerisine yönelik bir izlençe hazırlamayı amaçlamıştır. Bu çalışmada yaratıcı drama yönteminin konuşma becerisi üzerindeki etkisini tespit etmek üzere tek bir grup üzerinde çalışılmıştır.

Yapılan literatür araştırmasında Türkiye’de Türkçe eğitimi alanında drama ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerle ilgili benzer araştırma olsa da mevcut araştırmanın kapsamının farklı olması, incele sahalarının sınırlı olması ve yeni tezlerin bu çalışmalarda yer almaması gibi nedenlerle kapsamlı bir analiz çalışmasının bulunmadığı görülmektedir. Bu araştırma alandaki eksikliği doldurması açısından önemlidir.

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, örneklem seçimi, veri toplama ve veri analizi yer almaktadır.

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırma, betimsel bir çalışma olup bu kapsamda doküman incelemesi yapılarak Türkiye’de Türkçe eğitimi alanında drama ile ilgili yapılmış lisansüstü tezler incelenmiştir.

## **Örneklem**

Araştırmanın örneklemini Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde 2000 -2021 yılları arasında kayıtlı drama ile ilgili yapılmış 36 yüksek lisans ve 10 doktora tezi olmak üzere toplam 46 tezden oluşmaktadır.

İncelenen lisansüstü tezlerin yapıldıkları üniversitelere göre dağılımı şu şekildedir: Gazi Üniversitesi (9), Atatürk Üniversitesi (5), Ankara Üniversitesi (3), Dokuz Eylül Üniversitesi (3), İnönü Üniversitesi (3), Selçuk Üniversitesi (3), Abant İzzet Baysal Üniversitesi (2), Çukurova Üniversitesi (2), Mustafa Kemal Üniversitesi (2), Ondokuzmayıs Üniversitesi (2), Balıkesir Üniversitesi (1), Bartın Üniversitesi (1), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (1), Fırat Üniversitesi (1), İstanbul Üniversitesi (1), Kafkas Üniversitesi (1), Kırşehir Ahievran Üniversitesi (1), Marmara Üniversitesi (1), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (1), Sakarya Üniversitesi (1), Siirt Üniversitesi (1), Yüzüncü Yıl Üniversitesi (1).

Drama ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde 46 yayının 22 farklı üniversitede yapıldığı görülmektedir. En fazla yayın yapılan üniversitenin 9 yayın ile Gazi Üniversitesi olduğu görülürken onu 5 yayın ile Atatürk Üniversitesi izlemektedir.

## **Verilerin Analizi**

Tezlere Türkiye'nin Ulusal Tez Merkezi olan <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişim sağlanmıştır. Tezlere erişirken dosyanın kendisine erişim izninin olmasına, doğrudan Türkçe eğitimi ile ilgili olmasına dair sınırlılıklar getirilmiştir. Tez araması yapılırken “Türkçe Eğitimi” ve “Türkçe Öğretimi” anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

## **Verilerin Analizi**

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen, olay veya olgular hakkında, bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Şimsek, 2009).

Bu doğrultuda araştırma örneklemini oluşturan lisansüstü tezler yapıldığı yıl, türü, cinsiyet dağılımı, yapıldığı üniversite / anabilim dalı, tema / alt tema, kullanılan araştırma modelleri, araştırma teknikleri, veri toplama teknikleri, örneklem yöntemleri, örneklem büyüklüğü, örneklem düzeyi ve veri analiz tekniklerine göre çözümlenmiş, araştırma sonuçları hakkında bilgi verilmiş ve sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

### Bulgular

Bu çalışmada 46 tez yer almaktadır. Aşağıda bu tezler ait yıllara ve türe dayalı dağılım bilgileri tablo olarak verilmiştir.

#### Tezlerin tür ve yıllara göre dağılımı açısından durumu

**Tablo 1.** Örneklem dâhil edilen tezlerin türü ve yıllara göre dağılımı

| Yıllar        | Yüksek Lisans |             | Doktora   |             |
|---------------|---------------|-------------|-----------|-------------|
|               | f             | %           | f         | %           |
| 2000          | 1             | 2,17        |           |             |
| 2002          | 1             | 2,17        |           |             |
| 2004          | 1             | 2,17        |           |             |
| 2005          |               |             | 1         | 2,17        |
| 2006          | 1             | 2,17        |           |             |
| 2009          | 5             | 10,86       |           |             |
| 2010          | 1             | 2,17        | 1         | 2,17        |
| 2011          | 4             | 8,69        | 2         | 4,34        |
| 2013          | 2             | 4,34        |           |             |
| 2014          | 2             | 4,34        | 2         | 4,34        |
| 2015          | 1             | 2,17        |           |             |
| 2016          | 1             | 2,17        |           |             |
| 2017          | 4             | 8,69        |           |             |
| 2018          | 8             | 17,39       | 1         | 2,17        |
| 2019          | 4             | 8,69        | 1         | 2,17        |
| 2020          |               |             | 2         | 4,34        |
| <b>Toplam</b> | <b>36</b>     | <b>78,2</b> | <b>10</b> | <b>20.5</b> |

Tablo incelendiğinde 16 farklı yılda Türkçe eğitiminde drama konusunun çalışıldığı görülmektedir. Bu yıllar içerisinde en çok tezin 8 tez ile 2018 yılında yer aldığı görülmektedir. Tez türü olarak bakıldığında ise 36 tezin yüksek lisans, 10 tezin ise doktora tezi olduğu söylenebilir. 2005 ve 2020 yılları hariç tüm yıllarda Türkçe eğitiminde drama bir yüksek lisans tezine konu olmuştur. Doktora tezleri 2011 ve 2014 yıllarında 2'şer tane

diğer yıllarda ise 1'er tane olarak görülmüştür. Türkçe eğitimindeki tezlerin yapılma sıklığı için tablodaki duruma bakıldığında, neredeyse her yıl bir lisansüstü teze konu olarak yer aldığı söylenebilir.

### Araştırmacıların cinsiyet dağılımı açısından durumu

**Tablo 2.** Araştırmacıların cinsiyet dağılımı

| Cinsiyet Dağılımı | f         | %            |
|-------------------|-----------|--------------|
| Kadın             | 23        | 50           |
| Erkek             | 23        | 50           |
| <b>Toplam</b>     | <b>46</b> | <b>100,0</b> |

Tablo incelendiğinde kadın ve erkek araştırmacı sayısının eşit olduğu görülmektedir. Tabloya bakarak Türkçe eğitiminde drama her eğitimcinin kullandığı ve her eğitimci için bir merak konusu olarak görüldüğü söylenebilir. Türkçenin etkin öğretimi için beceri odaklı yaklaşımlar önem taşımaktadır. Oyunlar, dramatize etme ve görsel etkinlikler her öğrencinin beceri gücünü artırmakta hem de derse ilgisini aktif tutmaktadır.

### Tezlerin çalışıldığı üniversiteler açısından durumu

**Tablo 3.** Tezlerin çalışıldığı üniversiteler

| Üniversite Adı                      | f | %     |
|-------------------------------------|---|-------|
| Abant İzzet Baysal Üniversitesi     | 2 | 4,34  |
| Ankara Üniversitesi                 | 3 | 6,52  |
| Atatürk Üniversitesi                | 5 | 10,86 |
| Balıkesir Üniversitesi              | 1 | 2,17  |
| Bartın Üniversitesi                 | 1 | 2,17  |
| Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi | 1 | 2,17  |
| Çukurova Üniversitesi               | 2 | 4,34  |
| Dokuz Eylül Üniversitesi            | 3 | 6,52  |
| Fırat Üniversitesi                  | 1 | 2,17  |
| Gazi Üniversitesi                   | 9 | 19,56 |
| İnönü Üniversitesi                  | 3 | 6,52  |
| İstanbul Üniversitesi               | 1 | 2,17  |
| Kafkas Üniversitesi                 | 1 | 2,17  |
| Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi     | 1 | 2,17  |
| Marmara Üniversitesi                | 1 | 2,17  |
| Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi      | 1 | 2,17  |
| Mustafa Kemal Üniversitesi          | 2 | 4,34  |

|                           |           |              |
|---------------------------|-----------|--------------|
| Ondokuzmayıs Üniversitesi | 2         | 4,34         |
| Sakarya Üniversitesi      | 1         | 2,17         |
| Selçuk Üniversitesi       | 3         | 6,52         |
| Siirt Üniversitesi        | 1         | 2,17         |
| Yüzüncü Yıl Üniversitesi  | 1         | 2,17         |
| <b>Toplam</b>             | <b>46</b> | <b>100,0</b> |

Tablo 3 incelendiğinde toplamda 22 üniversitede Türkçe eğitiminde drama konusu yüksek lisans ya da doktora çalışması olarak yer almaktadır. Türkiye’de Türkçe eğitimi üzerine en çok tezin %19,56 ile Gazi Üniversitesinde yapıldığı görülmektedir. Gazi Üniversitesinde Drama ve Eğitimi Anabilim Dalının yer alması bu üniversitenin drama çalışmalarını önemseydiğini göstermektedir. Gazi Üniversitesinden sonra en çok çalışmanın yer aldığı diğer üniversite ise %10,86 ile Atatürk Üniversitesidir. Üniversitelere genel olarak bakıldığında tabloda her bölgeden üniversitenin yer aldığı görülmektedir. Bu verilere bakarak çalışmalarının ülkenin her bir yanından araştırmacı çektiğini söylenebilir.

#### Çalışmaların anabilim dalı bazında dağılımı açısından durumu

**Tablo 4.** Çalışmaların anabilim dalı bazında dağılımı

| <b>Anabilim Dalı</b>                                    | <b>f</b>  | <b>%</b>     |
|---------------------------------------------------------|-----------|--------------|
| Drama ve Eğitimi Anabilim Dalı                          | 3         | 6,52         |
| Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı                          | 7         | 15,21        |
| Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı               | 1         | 2,17         |
| İlköğretim Anabilim Dalı                                | 2         | 4,34         |
| Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı                           | 3         | 6,52         |
| Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bilim Dalı          | 1         | 2,17         |
| Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı                           | 12        | 26,08        |
| Türkçe Eğitimi Bilim Dalı                               | 7         | 15,21        |
| Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı                          | 5         | 10,86        |
| Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı        | 3         | 6,52         |
| Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Ana Bilim Dalı | 1         | 2,17         |
| Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı        | 1         | 2,17         |
| <b>Toplam</b>                                           | <b>46</b> | <b>100,0</b> |

Tablo 4’te çalışmaların hangi anabilim dalında yapıldığı görülmektedir. Tabloda çok fazla anabilim dalı yer alıyor olsa da aslında birçoğu aynı çatıyı temsil etmektedir. Tabloda Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

en çok drama çalışmasının yer aldığı anabilim dalı olarak görülmektedir. Bu Anabilim Dalını %6,52 ile Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı takip etmektedir. Bunu yanında yine Gazi Üniversitesinin bünyesinde bulunan Drama ve Eğitimi Anabilim Dalı, %6,52 ile en çok drama çalışmasının yer aldığı diğer Anabilim Dalı olarak görülebilir. Tabloda Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bilim Dalı sadece 1 çalışma ile yer almaktadır. Bu veriye bakarak lise eğitiminde dramanın yeteri kadar yer bulamadığı söylenebilir.

### Tezlerin tema ve alt temaları açısından durumu

**Tablo 5.** Tezlerin tema ve alt temaları

| <b>Lisansüstü Tezlerinin Tema ve Alt Temaları</b> | <b>f</b>  | <b>%</b>     |
|---------------------------------------------------|-----------|--------------|
| Anlatma Becerileri                                | 3         | 6,52         |
| Çocuk Tiyatrosu                                   | 3         | 6,52         |
| Dilbilgisi                                        | 7         | 15,21        |
| Eğitim Programı                                   | 1         | 2,17         |
| Eğitsel Oyunlar                                   | 1         | 2,17         |
| Konuşma Eğitimi                                   | 4         | 8,69         |
| Okuma Eğitimi                                     | 1         | 2,17         |
| Okuma ve Yazma Eğitimi                            | 1         | 2,17         |
| Sosyal Beceri                                     | 1         | 2,17         |
| Tutum                                             | 1         | 2,17         |
| Türkçe Eğitimi                                    | 9         | 19,56        |
| Türkçe Öğretimi                                   | 2         | 4,34         |
| Yabancılar Türkçe Öğretimi                        | 7         | 15,21        |
| Yazma Eğitimi                                     | 5         | 10,86        |
| <b>Toplam</b>                                     | <b>46</b> | <b>100,0</b> |

Tablo 5’te tezlerin sıklıkla ele aldıkları temalar yer almaktadır. Tablo incelendiğinde en sık kullanılan temanın %19,56 ile Türkçe Eğitimi olarak görülmektedir. Bu temayı %15,21’er ile dilbilgisi ve Yabancılar Türkçe Öğretimi takip etmektedir. Tabloda 14 farklı tema ve alt tema yer almaktadır. Bu veri ile dramanın özellikle Türkçe eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

**Tezlerde kullanılan araştırma modellerinin durumu****Tablo 6.** Tezlerde kullanılan araştırma modellerinin dağılımı

| <b>Çalışmada kullanılan yöntemin</b> | <b>f</b>  | <b>%</b>   |
|--------------------------------------|-----------|------------|
| Alan yazın derleme                   | 1         | 2,17       |
| Betimsel çalışma                     | 10        | 21         |
| Deneyssel (Uygulamalı) çalışma       | 35        | 76         |
| <b>Toplam</b>                        | <b>46</b> | <b>100</b> |

Tablo 6 incelendiğinde tezlerde araştırmacıların kullandığı modellerin sınırlı olduğu görülmektedir. Çalışmalarda en sık kullanılan araştırma tasarımı %76 ile deneyssel araştırma tasarımıdır. Deneyssel çalışmalar deney ve kontrol gruplarından oluşan ve öğrencilere uygulanması istenen yöntem/teknikğin birebir görüldüğü temeli olan çalışmalardır. Drama konusu da bu nedenle en uygun olarak deneyssel metotlar ile çalışılabilmektedir. Deneyssel çalışmaları %21 ile betimsel çalışmalar takip etmektedir. Sadece 1 çalışmada alanyazın derleme yapılmıştır.

**Çalışmaların araştırma teknikleri açısından durumu****Tablo 7.** Çalışmalarda kullanılan araştırma tekniği

| <b>Araştırma Deseni Eğilimi</b> | <b>f</b>  | <b>%</b>   |
|---------------------------------|-----------|------------|
| Yarı Deneyssel                  | 23        | 20         |
| Tam deneyssel                   | 7         | 15,2       |
| Zayıf deneyssel                 | 1         | 2,17       |
| Betimsel                        | 8         | 17,3       |
| Tarama                          | 3         | 6,52       |
| Yarı Deneyssel ve Tarama        | 2         | 4,34       |
| Yarı Deneyssel ve Betimsel      | 2         | 4,34       |
| <b>Toplam</b>                   | <b>46</b> | <b>100</b> |

Drama yöntemi yukarıda da bahsedildiği gibi yaparak yaşayarak öğrenmeye ve beceri odaklı yaklaşıma oldukça uygun bir eğitimi yöntemidir. Bu nedenle de araştırmacılar sıklıkla deneyssel yaklaşımla drama yönteminin etkililiğini incelemeyi tercih etmişlerdir. Tablo 7'ye bakıldığında da bu durum görülmektedir. En sık kullanılan teknik %20 ile yarı deneyssel araştırmalar olarak görülmektedir. En az kullanılan ise %2,17 ile zayıf deneyssel yaklaşımdır. %17,3 ile bir diğer en sık kullanılan çalışma yöntemi

ise betimsel çalışmalar olarak görülmektedir. Tüm bu veriler çalışmaların yöntem bölümlerinde paylaşılan verilerden oluşmaktadır.

### Çalışmaların veri toplama araçları açısından durumu

**Tablo 8.** Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları

| Veri Toplama Aracı                                     | f         | %          |
|--------------------------------------------------------|-----------|------------|
| Görüşme- Yarı-yapılandırılmış                          | 6         | 13         |
| Başarı Testleri- Açık uçlu                             | 3         | 6,51       |
| Başarı Testleri- Çoktan seçmeli                        | 3         | 6,51       |
| Tutum, algı, kişilik, yetenek testleri- Açık uçlu      | 1         | 2,17       |
| Tutum, algı, kişilik, yetenek testleri- Çoktan seçmeli | 2         | 4,34       |
| Tutum, algı, kişilik, yetenek testleri- Likert         | 3         | 6,51       |
| Tutum, algı, kişilik, yetenek testleri- Diğer          | 1         | 2,17       |
| Anket- Çoktan seçmeli                                  | 1         | 2,17       |
| Anket- Likert                                          | 3         | 6,51       |
| Doküman                                                | 6         | 13         |
| Görüşme- Yarı-yapılandırılmış                          |           | 10,86      |
| Anket- Likert                                          | 5         |            |
| Anket- Çoktan seçmeli                                  |           | 2,17       |
| Doküman                                                | 1         |            |
| Anket- Likert                                          |           | 2,17       |
| Doküman                                                | 1         |            |
| Tutum, algı, kişilik, yetenek testleri- Açık uçlu      |           | 6,51       |
| Anket- Likert                                          | 3         |            |
| Tutum, algı, kişilik, yetenek testleri- Çoktan seçmeli |           | 2,17       |
| Anket- Çoktan seçmeli                                  | 1         |            |
| Görüşme- Yarı-yapılandırılmış                          |           | 4,34       |
| Doküman                                                | 2         |            |
| Tutum, algı, kişilik, yetenek testleri- Açık uçlu      |           | 2,17       |
| Diğer                                                  | 1         |            |
| Görüşme- Yarı-yapılandırılmış                          |           | 2,17       |
| Tutum, algı, kişilik, yetenek testleri- Açık uçlu      | 1         |            |
| Tutum, algı, kişilik, yetenek testleri- Çoktan seçmeli |           | 2,17       |
| Anket- Açık uçlu                                       | 1         |            |
| Görüşme- Yarı-yapılandırılmış                          | 1         | 2,17       |
| Anket- Likert                                          |           |            |
| Diğer                                                  |           |            |
| <b>Toplam</b>                                          | <b>46</b> | <b>100</b> |

Yukarıdaki tabloda çalışmalarda kullanılan ya da birlikte kullanılan veri toplama araçları yer almaktadır. Deneysel desenle çalışan araştırmacılar

veri toplamada oldukça fazla bir şekilde görüşme ve başarı testleri kullanmışlardır. Tabloya bakıldığında %13 ile en sık olarak Görüşme- Yarı-yapılandırılmış görüşmenin kullanıldığı söylenebilir. 6 çalışmada ise doküman inceleme yapılmıştır. Başarı Testleri- Açık uçlu; Başarı Testleri- Çoktan seçmeli; Tutum, algı, kişilik, yetenek testleri- Likert; Anket- Likert; Tutum, algı, kişilik, yetenek testleri- Açık uçlu ile birlikte Anket- Likert; veri toplama araçları %6,51 ile diğer en sık kullanılan veri toplama araçları olarak çalışmalarda yer almaktadır.

### Çalışmaların örnekleme yöntemleri açısından durumu

**Tablo 9.** Çalışmalarda kullanılan örnekleme yöntemleri

| Örneklem Seçimi    | f         | %          |
|--------------------|-----------|------------|
| Amaca uygun        | 4         | 8,68       |
| Diğer              | 1         | 2,17       |
| Kolay ulaşılabilir | 28        | 60,76      |
| Rastgele           | 13        | 28,21      |
| <b>Toplam</b>      | <b>48</b> | <b>100</b> |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde çalışmalarda en sık kullanılan örneklem seçiminin %60,76 ile kolay ulaşılabilir örneklem seçimi olduğu görülmektedir. Bunu %28,21 ile rastgele örneklem seçimi takip etmektedir. Örneklem seçiminde genelde örneklemelerin yakından uzağa doğru seçilmekte olduğu söylenebilir.

### Çalışmaların örneklem büyüklüğü açısından durumu

**Tablo 10.** Çalışmalarda kullanılan örneklem büyüklüğü

| Örneklem Büyüklüğü | f         | %          |
|--------------------|-----------|------------|
| 1-10 arası         | 3         | 6,51       |
| 11-50 arası        | 26        | 56,42      |
| 51-100 arası       | 9         | 19,53      |
| 100 ve üzeri       | 8         | 17,36      |
| <b>Toplam</b>      | <b>48</b> | <b>100</b> |

Tablo 10 incelendiğinde genellikle örneklem 56,42 ile 11-50 arasında olduğu görülmektedir. Deney kontrol gruplu çalışmaların çok sık olduğu Türkçe eğitiminde drama konulu tezlerde sıklıkla 2 şubenin seçildiği bunlardan birinin deney diğerinin kontrol grubu olduğu görülmüştür. Çalışmamızda 11-50 arası çalışma grubunun yüksek çıkmasının sebebi bu

olarak görülebilir. 100 ve üzerine katılımcı ile yapılan çalışma sayısı 8 olarak görülmüştür. En az kullanılan örneklem büyüklüğü ise genellikle öğretmenler ile yapılan çalışmalar olarak görülmüştür ve bu oran çalışmamızda %6,51 yer almaktadır.

### Çalışmaların örneklem düzeyi açısından durumu

**Tablo 11.** Çalışmalarda kullanılan örneklem düzeyi

| Örneklem Düzeyi    | f         | %          |
|--------------------|-----------|------------|
| Lisans             | 6         | 13,04      |
| Öğretmenler        | 3         | 6,52       |
| Ortaöğretim (9-12) | 3         | 6,52       |
| İlköğretim (6-8)   | 12        | 26,08      |
| İlköğretim (1-5)   | 13        | 28,26      |
| Diğer              | 5         | 10,86      |
| Öğretmenler        | 1         | 2,17       |
| İlköğretim (1-5)   |           |            |
| Öğretmenler        | 1         | 2,17       |
| İlköğretim (6-8)   |           |            |
| Lisans             | 1         | 2,17       |
| Lisansüstü         |           |            |
| İlköğretim (6-8)   | 1         | 2,17       |
| İlköğretim (1-5)   |           |            |
| <b>Toplam</b>      | <b>48</b> | <b>100</b> |

Tablo 11’de Türkçe Eğitiminde drama üzerine yapılan tezlerin örneklem büyüklükleri yer almaktadır. Bu tabloya göre %28,26 ile en sık kullanılan örneklem grubunu İlköğretim (1-5) sınıflar oluşturmaktadır. Bunu %26,08 ile İlköğretim (6-8) sınıflar takip etmektedir. Sadece öğretmenler ile yapılan çalışma sayısı 3, Öğretmenler ile İlköğretim (1-5) sınıfları alan çalışma sayısı 1, öğretmenler ile birlikte İlköğretim (6-8) sınıfları alan çalışma sayısı da 1 olarak görülmüştür. Drama tekniğinin lisans düzeyindeki durumu hakkında yapılan çalışma sayısı ise 6 olarak görülmüştür. Bu rakamlar ve oranlar, drama tekniğinin sıklıkla ilköğretim düzeyinde bir eğitim aracı olarak nasıl kullanıldığını ve bu kullanımın nasıl daha iyi bir düzeye gelebileceği üzerine yapılan çalışmalar olduğunu göstermektedir.

## Çalışmaların veri analizi açısından durumu

Tablo 12. Çalışmalarda kullanılan verilerin analiz teknikleri

| Veri Analiz Teknikleri              | f         | %          |
|-------------------------------------|-----------|------------|
| Betimsel- Frekans/Yüzde/Çizelge     | 11        | 23,9       |
| Kestirimsel- t-testi                | 9         | 19,56      |
| Kestirimsel- ANOVA/ANCOVA           | 1         | 2,17       |
| Kestirimsel- Nonparametrik testler  | 1         | 2,17       |
| Nitel Veri Analizi- Betimsel Analiz | 5         | 10,86      |
| Nitel Veri Analizi- İçerik Analizi  | 2         | 4,34       |
| Betimsel- Frekans/Yüzde/Çizelge     | 6         | 13,04      |
| Kestirimsel- t-testi                |           |            |
| Betimsel- Frekans/Yüzde/Çizelge     | 2         | 4,34       |
| Nitel Veri Analizi- Betimsel Analiz |           |            |
| Betimsel- Frekans/Yüzde/Çizelge     | 1         | 2,17       |
| Nitel Veri Analizi- İçerik Analizi  |           |            |
| Kestirimsel- t-testi                | 2         | 4,34       |
| Nitel Veri Analizi- Betimsel Analiz |           |            |
| Kestirimsel- t-testi                | 1         | 2,17       |
| Kestirimsel- ANOVA/ANCOVA           |           |            |
| Nitel Veri Analizi- Betimsel Analiz | 2         | 4,34       |
| Nitel Veri Analizi- İçerik Analizi  |           |            |
| Kestirimsel- ANOVA/ANCOVA           | 1         | 2,17       |
| Nitel Veri Analizi- Betimsel Analiz |           |            |
| Kestirimsel- t-testi                | 2         | 4,34       |
| Nitel Veri Analizi- İçerik Analizi  |           |            |
| <b>Toplam</b>                       | <b>48</b> | <b>100</b> |

Verilerin toplanmasının yanında bu verilerin nasıl işlendiği de önemlidir. Teknolojinin hızla ilerlemesi ile veri analizleri de farklı boyutlara gelmiştir. Çalışmalar incelenirken iki farklı teknik kullanıldıysa bunlar farklı bir başlık altında ele alındı. Bu nedenle kullanılan veri analiz tekniği sayısı oldukça fazla görülebilir. Bununla birlikte büyük oranda spss yazılımının kullanıldığı da görülmüştür.

Yapılan incelemeler sonucunda en sık kullanılan veri inceleme tekniğinin %23,9 ile Betimsel - Frekans / Yüzde / Çizelge olduğu görülmüştür. Bunu %19,56 ile Kestirimsel - t-testi takip etmektedir. Diğer sıklıkla kullanılan teknik ise %13,04 ile Betimsel- Frekans/Yüzde/Çizelge ile Kestirimsel - t-testinin birlikte kullanılmasıdır denebilir.

## **Tartışma ve Sonuç**

Türkçe eğitiminde drama konusu üzerine yapılan lisansüstü ve doktora tezlerinin ele alındığı bu çalışmada, tezlerin demografik özellikleri ve yöntemleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda ulusal tez merkezinden alınan tezlerden 36'sı yüksek lisans, 10'u ise doktora tezinden oluşmaktadır. İlk tez 2000, son tez ise 2020 yılına aittir. Bu süreç içerisinde neredeyse her yıl Türkçe eğitiminde drama üzerine bir tez girişi yer almaktadır. En çok tezin yazıldığı yıl %17,39 ile 2018 yılı olmuştur.

Tez çalışanlarının cinsiyet dağılımına bakıldığında bir eşitlik olduğu görülmektedir. Türkçe eğitiminde drama çalışması yapan 46 kişinin 23'ü kadın, 23'ü de erkektir.

Çalışmaların yapıldığı üniversite dağılımına bakıldığında ise çok farklı ve bölgelere göre dağılan bir grafik olduğu görülmektedir. Toplamda 22 farklı üniversitede Türkçe eğitiminde drama çalışması yapılmıştır. Türkiye'de Türkçe eğitimi üzerine en çok tezin %19,56 ile Gazi Üniversitesinde yapıldığı görülmektedir. Gazi Üniversitesinde Drama ve Eğitimi Anabilim Dalının yer alması bu üniversitenin drama çalışmalarını önemseydiğini göstermektedir. Bu alanda bir ana bilim dalına da sahip olması yine drama üzerine yapılan çalışmaların fazla olmasına yardımcı olduğu söylenebilir. Gazi Üniversitesinden sonra en çok çalışmanın yer aldığı diğer üniversite ise %10,86 ile Atatürk Üniversitesidir.

Çalışmaların hangi anabilim dalı çerçevesinde yapıldığına bakıldığında ise yine farklılıklar görülmektedir. Türkçe anabilim dalının yanında Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İlköğretim Anabilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı ile drama üzerine özel olarak açılan Drama ve Eğitimi Anabilim Dalı birimlerinin yer aldığı görülmektedir.

İncelenen yüksek lisans ve doktora tezlerinin tema ve alt temalarına bakıldığında ise oldukça farklı temalarda çalışmaların olduğu görülmektedir. En sık kullanılan temanın %19,56 ile Türkçe Eğitimi olarak görülmektedir. Bu başlığı genel bir başlık olarak düşünersek en sık kullanılan alt temaların %15,21'er ile dilbilgisi ve Yabancılar Türkçe Öğretimi olduğu söylenebilir.

Toplamda 14 farklı tema üzerine çalışma yapılmıştır. Bu konuda Alver ve Taştanir (2017), konuşma becerisinin öğretimi ve geliştirilmesinde en çok tercih edilen yöntemin yaratıcı drama yöntemi olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak yapılan bu çalışmada durum böyle değildir. Aytas ve Özcan (2018)'in yaptığı Türkçe Eğitimi Konularını Temel Alan Drama Çalışmalarına Yönelik Bir İnceleme adlı çalışmada yaptığımız bu çalışma ile örtüşen bulgular yer almaktadır.

Koçpınar (2018) yaptığı tez çalışmasında ilköğretim 7. sınıf düzeyindeki öğrencilere kelime öğretimi esnasında uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin incelenmesi ve çağdaş eğitim yöntemi ile karşılaştırmayı amaçlamıştır. Açıkgöz (2019) ise Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kùltürlerarası Duyarlılığın Gelişiminde Dramanın Rolü adlı yüksek lisans tezinde drama tekniklerinin kùltürlerarası duyarlılıktaki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır.

Köse (2018), İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Yaratıcı Drama Temelli İzlençe Önerisi adlı yüksek lisans tezinde dört temel dil becerisinden konuşma becerisine yönelik bir izlençe hazırlamayı amaçlamıştır. Bu çalışmada yaratıcı drama yönteminin konuşma becerisi üzerindeki etkisini tespit etmek üzere tek bir grup üzerinde çalışılmıştır.

Çalışmaların yöntem modellerine bakıldığında toplamda 3 farklı modelin kullanıldığı görülmüştür. Çalışmalarda en sık kullanılan araştırma tasarımı %76 ile Deneysel araştırma tasarımıdır. Deneysel çalışmalar deney ve kontrol gruplarından oluşan ve öğrencilere uygulanması istenen yöntem/teknğin birebir görüldüğü temeli olan çalışmalardır. Drama konusu da bu nedenle en uygun olarak deneysel metotlar ile çalışılabilmektedir.

Türkçe eğitiminde drama üzerine yapılan tezlerin araştırma deseni eğilimine bakıldığında sıklıkla deneysel çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Deneysel çalışmaların karşılaştırmalı deney ve kontrol grupları kullanılarak yapılıyor olması ve çıkan sonuçların daha sağlıklı olması gibi nedenlerden dolayı çok kullanıldığı söylenebilir. Drama için en uygun yöntemlerden biri olması sebebiyle de 35 farklı tezde deneysel

çalışılmıştır. Bu 35 tezin 23'ü yarı deneysel, 7'si tam deneysel ve 1'i ise zayıf deneysel çalışma olarak görülmüştür. Tüm çalışmalar içerisinde sadece 8 tez betimsel modelle modellenmiştir.

Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları çeşitliliğine bakıldığında, deneysel çalışmaların oldukça fazla olduğu göz önüne alındığında görüşme ve tutum ölçeklerinin fazla olması yadsınamaz bir durum olarak görülmektedir. Görüşme ve tutum anketleri ile deney ve kontrol grubundan alınan verilerin karşılaştırılması daha nitelikli olduğundan bu teknikler sıklıkla kullanılmıştır denebilir.

Çalışmalarda kullanılan örneklem seçimine bakıldığında ise çalışmalarda en sık kullanılan örneklem seçiminin %60,76 ile kolay ulaşılabilir örneklem seçimi olduğu görülmektedir. Bunu %28,21 ile rastgele örneklem seçimi takip etmektedir. Amaca uygun örneklem seçimi ise sadece %8,68 olarak görülmüştür. Trotter (2012) araştırmacıların örnek seçerken genelde araştırmanın akışına göre örneklem seçildiği ve örneklem seçerken öznel düşünülerek bir seçime gidildiğini belirtmiştir. Liamputtong (2013) ise araştırmacıların örneklem seçerken kendi araştırmalarını alanyazında öne çıkaracak örneklem seçmek yerine kolay ulaşabilecekleri ya da uygulaması kolay olabilecek örnekleri seçtiklerini söylemektedir. Bu yapılan çalışmada da alanyazını destekler nitelikte sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir.

Yapılan bu çalışma ile tezlerin örneklem büyüklük tercihlerine de bakılmış, genellikle örneklem 56,42 ile 11-50 arasında olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum genelde çalışmaların sınıf düzeyinde olduğunu, zaten çalışmaların deney-kontrol grubu içeren çalışmalar olduğundan sınıfların A ve B şubelerinin alınarak yapıldığını gösterdiği söylenebilir. 100 ve üzerine örneklem olduğu tez sıklığı ise sadece %17,36 şeklinde görülmüştür. 10 örneklem ve daha azını barındıran çalışmaların da yapıldığı ve çalışma sıklığının da %6,51 olduğu görülmektedir. Evren; tanımlanmak, hakkında bazı çıkarımlar yapılmak ya da kararlar alınmak amacıyla ilgilenilen grubun tamamı olarak ifade edilmektedir. Evren tanımlamalarında hedef (target) evren ve araştırma (survey) evreni ayırımına vurgu yapıldığı görülmektedir (Fan ve Wang, 1999:7-9). Örneklem, belli kurallara göre, belli bir evrenden seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterli kabul edilen küçük

kümedir. Araştırmalar çoğunlukla örneklem kümeler üzerinde yapılır ve elde edilen sonuçlar ilgili evrenlere genellenir (Karasar, 2005:110-111). Örneklem seçiminde bir kural ya da formül bulunmamaktadır ancak genel bir kaide olarak evrenin 1/7'sinin kadar olması gerektiği düşünülmektedir. Cochran (2007), örneklem büyüklüğünün araştırmanın bağlamı oranında belirlenmesi gerektiğini düşünmektedir.

Yapılan bu çalışmada örneklem düzeyine de incelenmiştir. Örneklem büyük oranda %28,26 ile en sık kullanılan örneklem grubunu İlköğretim (1-5) sınıflar oluşturmaktadır. Bunu %26,08 ile İlköğretim (6-8) sınıflar takip etmektedir. Drama tekniğinde da sosyal rollerin canlandırılması söz konusu olduğundan, kendisini başkalarının yerine koymayı deneyen çocuk, oyunlardaki rolleri toplumsal konulara uygun olarak şekillendirmeye çalışır ve böylece yeteneklerini geliştirmiş olur (Çağlaroğlu, 1999:21). Drama tekniği, özellikle oyunlaştırma ve görsel olarak etkinlikleri zenginleştirme yapabilme imkânı olduğundan ilk ve orta düzey eğitimde diğer eğitim düzeylerine oranla daha sık kullanılmıştır.

Verilerin toplanmasının yanında bu verilerin nasıl işlendiği ve ne tür tekniklerle hazırlandığı da çıkan sonuçların ifade edilebilmesi açısından önemlidir. Güncel bilgisayar yazılımları ile veriler daha net çözümlenmekte ve daha doğru yorumlanabilmektedir. Bu imkanlar farklı farklı veri inceleme yöntemlerini de beraberinde getirmiştir. Bunların başında SPSS istatistik paket yazılımı gelmektedir.

Veri analizi, nitel araştırmanın en önemli adımıdır (Flick, 2013:4). Yapılan bu çalışma ile en sık kullanılan veri inceleme tekniğinin %23,9 ile Betimsel olduğu görülmüştür. Bu tezlerde genellikle elde edilen bulgular tablolar halinde ve sayısal verilere dönüştürülerek sunulmuştur. Bunu %19,56 ile Kestirimsel- t-testi takip etmektedir. Bu istatistik veriler genellikle SPSS istatistik paket programı ile elde edilmektedir. Bu sayede veri analizinde hata payı en aza indirilmeye çalışılmıştır. Çalışmalarda çok yönlü analizler de kullanılmıştır. Bunlar da yine bulgularda beraber verilmiştir. 17 farklı tez çalışmasında birden fazla veri analiz tekniği kullanılmıştır.

## Öneriler

- Bu araştırmada ulaşılan veriler neticesinde Türkçe eğitiminde drama çalışmalarının daha fazla öneme sahip olması gerektiği söylenebilir. Bunun yanında lisans düzeyinde ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında drama çalışmalarının daha fazla yer alması gerektiği düşünülebilir.
- Çalışmalarda kullanılan yöntemler oldukça sınırlıdır. Araştırma alanları ve yöntem genişletilerek daha farklı açılardan bu konunun ele alınması sağlanabilir.
- Çalışmaların örneklem seçimleri oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Daha büyük gruplar üzerine çalışmalar yapılarak drama tekniği altında yapılan etkinliklerin etkililiği daha nitelikli ortaya konulabilir.
- Yapılan bu çalışma ile örneklem seçiminde sıklıkla kolay ulaşılabilir ya da rastgele örneklem seçimi yapıldığı görülmüştür. Amaca yönelik örneklem seçimi yapılarak hedefe yönelik sonuçlar alınması sağlanabilir.
- Buna benzer çalışmaların sayısı artırılarak daha farklı bakış açısı ile alanın eksikleri ihtiyaçları ortaya çıkarılabilir.
- Drama üzerine yurt dışında yapılan çalışmaların yeterince takip edilmediği görülmüştür. Yabancı çalışmaların takip edilerek yeni yaklaşımların Türkiye'ye getirilmesi sağlanabilir.

## Kaynakça

Açıkgöz, N. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası duyarlılığın gelişiminde dramanın rolü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Alver, M. ve Taştemiş, L. (2017). Konuşma becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 451-462. <https://doi.org/10.18298/ijlet.2041>

Aral, N., Baran G., Bulut Ş. ve Çimen S. (2000). *Drama*. Ya – Pa Yayın Pazarlama.

Aytaş, G. ve Özcan, Ş. (2019). *Türkçe eğitimi konularını temel alan drama çalışmalarına yönelik bir inceleme*. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7(1), 235-255. <https://doi.org/10.16916/aded.461401>

Cochran, W. G. (2007). *Sampling Techniques*. John Wiley & Sons.

Çağlaroğlu, T. (1999). *İlköğretim seçmeli drama*. Yeni Çizgi Yayınları.

Çalışkan, N. ve Karadağ, E. (2014). *Eğitimde drama teorik temelleri ve uygulama örnekleri*. Anı Yayınları.

Fan, X. ve Wang, L. (1999). *Practical Guidelines for Evaluating Sampling Designs in Survey Studies*. American Evaluation Association Conference, November 3-6.

Flick, U. (2013). *Mapping the field*. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 3-18). Sage.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (15. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Koçpınar, M. Y. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin kelime öğrenimine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Köse, A. (2018). *İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yaratıcı drama temelli izlenim önerisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Liamputtong, P. (2013). *Qualitative Research Methods (4th ed.)*. Oxford University Press.

Uşaklı, H. (2011). *Drama ve iletişim becerileri*. Nobel Yayın Dağıtım.

Şimşek, H. (2009). Eğitim tarihi araştırmalarında yöntem sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1),33-51. [https://doi.org/10.1501/egifak\\_0000000401](https://doi.org/10.1501/egifak_0000000401)

Trotter, R. T. (2012). Qualitative Research Sample Design And Sample Size: Resolving And Unresolved Issues And Inferential Imperatives. *Preventive Medicine*, 55(5), 398-400.  
<https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2012.07.003>



## II. BÖLÜM

### PANDEMİ SÜRECİNDE TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM DENEYİMLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ:

#### BUCA ÖRNEĞİ<sup>1</sup>

Nevin AKKAYA<sup>2</sup>

Tolga DEMİR<sup>3</sup>

Ladin ŞENGÜL<sup>4</sup>

#### GİRİŞ

Eğitim; insanlık tarihiyle birlikte başlayan, insanlığın, toplumun ve geleceğin mimarisi olan bir kurumdur. Bu bağlamda eğitim, informal veya formal biçimlerde ilkel çağlardan bu yana toplumlarla etkileşim içinde var olagelmıştır. Etkileşimin birinci basamağı olarak eğitimin amacı, “bir toplumun gelecekteki nesillerin kendilerinden daha müreffeh ve daha mutlu bir şekilde hayatlarını idame ettirebilmeleri için nasıl ve ne gibi şartlar altında hareket edeceklerini onlara öğretmektir” (Koçer,1980:5). Öte yandan etkileşimin bir diğer basamağında eğitimin de toplumsal koşullardan etkilendiği görülmektedir.

Toplumsal değişimin olmadığı bir toplumdan ve dünyadan söz etmek imkânsızdır. Bu değişimi sosyo- kültürel bir kavram olarak tanımlayan Tezcan için toplumsal değişme “toplumsal yapının ve onu oluşturan toplumsal ilişkiler ağının ve bu ilişkileri belirleyen toplumsal kurumların değişmesidir” (Tezcan, 1981:163). Bu değişmelerin hepsinin iyi yönde gerçekleşen gelişmeler olmadığını da kabul etmek gerekir. Toplumsal

---

<sup>1</sup> Bu çalışma 17-20 Haziran 2021 tarihinde 5.Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumunda (USEAS 2021) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, İzmir. [nevin\\_akkaya@yahoo.com](mailto:nevin_akkaya@yahoo.com)

<sup>3</sup> Türkçe Öğretmeni, MEB , İzmir. [demir.tolga@yahoo.com](mailto:demir.tolga@yahoo.com)

<sup>4</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. [ladin.sengul97@gmail.com](mailto:ladin.sengul97@gmail.com)

değişmeler dünyada meydana gelen bilimsel, teknolojik, kültürel, siyasi ve sosyal olaylardan etkilenerek ve aynı zamanda da onları etkileyerek meydana gelen döngüsel süreçleri ifade etmektedir. Hegel'in değişmeyen tek şey değişimin kendisidir sözü de bu durumu en iyi şekilde özetlemektedir.

İnsanoğlu tarih boyunca meydana gelen değişiklere uyum sağlayarak kendi türünü sürdürebilmiştir. Bu uyum süreci bir süreklilik ifade etmektedir. Özellikle son dönemde teknolojik ve bilimsel gelişmelerin yaşam düzenlerimizi şekillendirmesiyle eğitimde de teknoloji aracılığıyla çeşitli değişimler meydana gelmektedir.

Bugün tüm dünyayı etkileyen Covid-19 virüsü insanlığın yaşamını ve alışkanlıklarını kısa bir sürede değiştirmesiyle büyük bir toplumsal değişime neden olmuştur. Yaşamın her alanını etkileyen bu salgın şüphesiz ki eğitim faaliyetlerini de etkilemiştir. Tüm dünyada eğitim faaliyetlerine ara verilmiş, sürecin ilerleyen aşamalarında uzaktan eğitim kavramı daha önceki sınırlı kullanım alanını aşarak yüz yüze eğitimin yerini almaya başlamıştır.

### **Uzaktan Eğitim**

Salgın sürecinde tüm dünya için uzaktan eğitime geçmenin beraberinde getirmiş olduğu zorlukların üstesinden gelebilmek ve eğitimi geliştirebilmek, uzaktan eğitimi daha iyi anlamaktan geçmektedir. Alan yazınında uzaktan eğitimin çeşitli ve birçok tanımının yapıldığını ve zaman zaman uzaktan eğitim, online eğitim, e- öğrenme vb. kavramlarla sıklıkla tanımlandığı görülmektedir. Uzaktan eğitimin tanımlarından birkaçı şu şekildedir:

Moore ve Kearsley'e ( 2005) göre uzaktan eğitim; kendisine özgü öğretim planı, yöntem ve teknikleri olan, kurumsal; öğretici ve öğrenenin farklı ortamlarda bulunduğu düzenlemedir.

Alkan (1987)'ye göre uzaktan eğitim, geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle sınıf içi etkinliklerini yürütme olanağının bulunmadığı durumlarda, eğitim etkinliklerini planlayanlar ve uygulayıcılar ile öğrenciler arası iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemidir

Greenberg (1998)'e göre uzaktan eğitim, uzaktan öğrenenlere erişmek için geniş teknoloji yelpazesini kullanan ve öğrenen etkileşimini destekleyen planlı öğrenme ve öğretme deneyimidir.

Keegan (1995)'e göre uzaktan eğitim; öğrencilerin eğitim için sabit bir yere sabit bir zamanda sabit birisiyle buluşmasının gerekliliğini ortadan kaldıran bir sistemdir.

Uşun'a (2006) göre uzaktan eğitim kaynak ve alıcıların öğrenme-öğretme süreçlerinin büyük bir bölümünde birbirlerinden ayrı (uzak) ortamlarda bulunduğu, alıcılarına “öğretim yaşı, amaçları, zamanı, yeri ve yönetimi” vb. açılardan “bireysellik”, “esneklik” ve “bağımsızlık” olanağı tanıyan; öğrenme-öğretme süreçlerinde yazılı ve basılı materyaller, işitsel araçlar (telefon, radyo), görsel-işitsel teknolojiler (televizyon, video) ve yüz yüze eğitim (akademik danışmanlık) gibi materyal, araç, teknoloji ve yöntemlerin kullanıldığı, kaynak ile alıcılar arasındaki iletişim ve etkileşimin ise televizyona ve bilgisayara dayalı etkileşimli/tümleşik teknolojilerle sağlandığı planlı ve sistematik bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır.

Sayıklı(2018)'ya göre uzaktan eğitim, öğrenenler ve öğretenler arasındaki etkileşime izin veren fiziksel olarak uzaktan planlanan ve iki veya çok yönlü aracı medya kanallarıyla yapılandırılmış öğrenme deneyimleri etrafında bir araya getiren bir eğitim şeklidir.

Uzaktan eğitim konusunda yapılan tanımlara bakıldığında, medya araçları aracılığıyla olması, zaman ve mekandan bağımsız olması, planlı olması gibi ortak vurguların olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Kırık'ın (2014) da dediği gibi “Kısaca uzaktan eğitim; “birbirlerinden kilometrelerce uzaklıkta farklı ortamlarda olan öğretmen ve öğrencilerin, birbirleriyle görüntülü ve sesli olarak etkili iletişim kurabilmesi”dir’.

Yaşanan son gelişmeler ışığında daha önce kullanım alanı kısıtlı olan uzaktan eğitim faaliyetlerinin yüz yüze eğitimin yetersiz kaldığı zamanlarda alternatif bir eğitim aracı olarak görüldüğü düşüncesinin ve uzaktan eğitim sürecinde kullanılan araç ve gereçlerin sınırlı olduğu düşüncesi önemli ölçüde değişmiştir. Küresel çapta etkili olan salgın hastalıklar uzaktan

eğitimi önemli bir konuma getirmiştir. Bu bağlamdan geçmişten günümüze uzaktan eğitim çalışmalarına yakından bakmak gerekmektedir.

### **Uzaktan Eğitimin Tarihi**

Uzaktan eğitim konsepti nesiller boyunca yazışmalar, yayıncılık, bilgisayar aracılı uzaktan eğitim yoluyla gelişmiştir. (Anderson & Simpson, 2012). Öğretmen ve öğrencinin birbirinden fiziksel olarak ayrılması düşüncesiyle bakıldığında ilk uzaktan eğitimin mektuplar aracılığı ile başladığı kabul edilmektedir. Uzaktan eğitimin ilk nesli kabul edilen bu dönemlerde herkes için eğitim fırsatı düşüncesiyle genellikle kadınlar ve çalışan kesimler için ilk uzaktan eğitimler verilmeye başlanmıştır.

1728 yılında Caleb Phillips'in Boston Gazetesinde haftalık stenografi derslerini vereceğini duyurmasıyla birlikte uzaktan eğitimde ilk derslerin verildiği düşünülmektedir (Holmberg, 1995).1800'lü yıllara gelindiğinde mektup ve basım yayınlarına dayalı belli bir sistem oluşturulmaya çalışarak uzaktan eğitim verildiği görülmektedir. Isaac Pitman oluşturduğu not sistemiyle birlikte mektuplar aracılığı ile İncil öğretimi gerçekleştirilmiş; dil eğitimi vermek amacıyla uzaktan eğitimin temellerinin atıldığı Almanya'da kurulan ‘ ‘ TeleColleg’, ‘ ‘Schulfernsehen’, ‘ ‘Fern Universitat’, ‘ ‘Deutsch Institut Fur Fernstudien’ ’ günümüze kadar gelmeyi başarabilmiş kurumlardır (Kırık, 2014). Anna Eliot tarafından 1873 yılında kurulan Boston merkezli ‘ ‘Evde Çalışmaları Teşvik Etme Derneği ’ ’, çoğunluğu kadınlardan oluşan 10.000’ den fazla öğrencisiyle tarih, bilim, sanat, edebiyat, Fransızca ve Almanca gibi dersleri rehberle okuma ve testlerden oluşan müfredatıyla uzaktan eğitim tarihinde önemli bir yere sahiptir.

1883’ te ABD’de New York Ithaca’da ‘ ‘Mektupla Eğitim Üniversitesi’ ’ kurulmuş fakat bir süre sonra kapatılmıştır (Antalyalı, 2004). 1891’de Pennsylvania’da bir gazete aracılığı ile madencilik yöntemleri ve madende alınması gereken önlemler öğretilmeye çalışılmıştır (Kaya, 2002). 1892 yılında ise uzaktan eğitim çalışmaları akademiye taşınmış Chicago Üniversitesi’nde ilk uzaktan eğitim bölümü açılmıştır (Hızal,1983). İlk Uzaktan eğitimi denemelerini 1910’da yükseköğretimde başlatmış olan Avusturalya, uzaktan eğitimi ilköğretim ve ortaöğretim basamağında

uygulayan ilk ülke olarak anılmaktadır (Kaya,2002; Alkan,1996). 1992 yılında “Yeni Zelanda Mektupla Öğretim Okulu” ile Yeni Zelanda, 1948 yılında ise askerlere ve okula gidemeyenlere öğretim imkânı verebilmek için Japonya uzaktan eğitim programlarını başlatmıştır ( Kırık, 2014).

Uzaktan eğitimin tarihine bakıldığında uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimden her türlü farklı olan eğitim olarak algılandığı görülmektedir. İlk başlarda mektup, posta, radyo ve televizyonla gerçekleştirilen uzaktan eğitim, internetin yaşamlarımıza girmesiyle birlikte bambaşka ve daha çok etkileşime izin veren bir eğitim modeline dönüşmüştür.

### **Türkiye’de Uzaktan Eğitim Uygulamaları**

Bozkurt (2017) Türkiye’nin uzaktan eğitim tarihini “Tartışma ve Öneriler” adını verdiği 1923 ile 1955 yıllarını kapsayan I.dönem; 1956-1975 yıllarında uzaktan eğitimin yazıarak yapıldığı II.dönem; uzaktan eğitimin görsel ve işitsel araçlarla devam ettiği 1976-1995 yılları III.dönem ; uzaktan eğitimde internetten yararlanıldığı Bilişim Tabanlı IV.dönem olarak ayırmıştır. Bu dört aşamada gelişen ve değişen teknolojiyle uzaktan eğitimin dünyada olduğu gibi ülkemizde de geliştiği ve zamanının gereksinimleriyle uyum sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir.

Türkiye’de ilk uzaktan eğitim kavramı 1927 yılında mektupla okuma yazma öğretilmesinin planlanmasıyla gündeme gelmiş ama öğretmen yetersizliği ve okuma yazma bilmeyen kesimin nüfusun büyük çoğunluğunu oluşturması, öğretmensiz bir eğitimin verimli olmayacağı düşüncesi nedeniyle uygulamaya geçilememiştir (Alkan, 1987; Arar ve Çakmakçı, 1999; ). Türkiye’deki ilk uzaktan eğitim çalışmaları genellikle kırsal kesimlerdeki halkı ziraat konularında bilgilendirmek amacıyla yapılmış olan radyo programları oluşturmaktadır. Bu programlar informal öğrenmelerle esas olarak ekonomik kalkınmaya destek olunması için hazırlanmıştır. Bu bağlamda 1941 yılında Ankara’da kırsal kesime yönelik hazırlanmış olan “Ziraat Takvimi” radyo yayınlarıyla halka tarımla ilgili teknik bilgiler verilmesi amaçlanmıştır.

1953 yılında kurulan özel FONO Açıköğretim Kurumu uzaktan eğitim uygulamalarını sistematik olarak yürüten ilk kurum olmuştur. Şükrü Meriç,

“Correspondence Education” adıyla mektupla uzaktan eğitim sistemini ilk kez Türkiye’ye getirerek yabancı dil öğretimini amaçlamıştır (Bozkurt, 2017). 1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi’nde yapılan çalışmada banka personellerinin mektupla eğitim almalarını amaçlayan Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsünü kurmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır.

1960 yılında İstatistik ve Yayın Müdürlüğü “Mektupla Öğretim Merkezi”ni kurmuştur (Özarslan ve Ozan, 2014). Milli Eğitim bakanlığı tarafından kabul edilen bu mektuplar aracılığıyla ile sistemli bir uzaktan eğitimin temeli atılmıştır. 1961’de ise Mektupla Öğretim Merkezi bazı mesleki ve teknik alanlarda uzaktan eğitim vermek için bakanlık tarafından kurulmuş ve bu da Türkiye’de ilk ciddi uzaktan eğitim uygulamalarından olmuştur (Bozkurt, 2017).

1966 yılında 1960 -1961 yılları arasında yapılan çalışmalar “Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü” kurularak birleştirilmiştir. Böylece uzaktan eğitimi örgün eğitimle uyumlu hale getirmeye çalışarak gerekli iş gücünü sağlayan teknik eğitimi kazandırmak, geniş kitlelere eğitim vererek yaygınlaştırılması hedeflenmiştir.

Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi’nde veya günümüzde bilinen adıyla Anadolu Üniversitesinde 1973 yılında Televizyon ve Ticari İlimler Akademisi kurularak, uluslararası platformlarda uzaktan eğitim çalışmaları takip edilmiş, bilgi ve tecrübe kazanılmaya çalışılmıştır. Günümüzde Anadolu Üniversitesinin uzaktan eğitim çalışmalarına yol göstermiş ve Türk eğitim sistemindeki değişikliklere öncülük etmiştir (Barkan, 1988; Özer, 1989; Demiray ve Adıyaman, 2002; Kaya, 2002; Özkul, 2001; Demiray, İnceelli ve Candemir, 2008).

1974 senesine gelindiğinde uzaktan eğitimle ilgili önemli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı ve TRT iş birliğinde “Okul radyosu” ve “Yabancı Dil Dersleri” programları hazırlanmış (Uzaktan Eğitim, 2015), Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü farklı eğitim programlarına kayıtlı olan yaklaşık 50 bin öğrenciyle mektupla öğretim uygulamalarını başlatmıştır. Aynı yıl içerisinde Yaygın

Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR) kurularak ortaokul ve liseden mezun olan öğrencilere toplumun ihtiyaç duyduğu alanlarda eğitim teknolojilerini kullanarak öğretim imkanı tanımak ve insan gücü yetiştirmek amaçlanmıştır. 1976 yılında YAYKUR'a televizyonla öğretim de eklenerek uzaktan eğitim sisteminde televizyon kullanılmaya başlanmıştır.

1978 yılında ‘‘Açık Üniversite’’ kurulması düşünülmüş, 1981 yılında ise bu alandaki çalışmaları ve deneyimleri nedeniyle Anadolu Üniversitesinde ilk Açık Öğretim Fakültesi kurulmuştur. 1992 yılında çeşitli nedenlerle öğretimini tamamlayamamış öğrenciler için Milli Eğitim Bakanlığı Açıköğretim Lisesini, 1998 yılında ise 6.7. ve 8. sınıf öğrencileri içinde Açık İlköğretim Okulunu açmıştır.

1990'lı yıllardan itibaren de diğer üniversiteler uzaktan eğitim çalışmalarını başlamıştır. Bu dönemlerde internetin yavaş yavaş günlük hayatlara girmeye başlaması beraberinde uzaktan eğitimde internetin kullanılmasını da sağlamıştır. İnternet ile uzaktan eğitim denemelerinin ardından 1996 yılında Ortadoğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) internet üzerinden uzaktan eğitim ve radyo yayınları yapmaya başlamış, İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) ise Uzaktan Öğretim Merkezi'ni( UZEM) kurmuştur.

2000 yılına gelindiğinde YÖK, uzaktan eğitim etkinliklerini düzenlemek, üniversitelerle iş birliği içerisinde üniversitelerde bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı eğitimin planlaması ve artırılması amacıyla Enformatik Milli Komitesi kurulmuştur. Günümüze kadar çeşitli çalışma ve araştırmalarla birlikte eğitimin birçok alanında uzaktan eğitimden yararlanılmaya devam ettiği görülmektedir. Türkiye'nin uzaktan eğitim tarihine bakıldığında teknolojik ve eğitim yeniliklerinin yakından takip edilerek milli eğitim sistemiyle uyumlu, toplum için öncelikli ve gerekli alanlarda yoğunlaştırılarak kalkınmanın sağlanmasının amaçlandığı söylenebilir.

### **Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Dezavantajları**

Uzaktan eğitim, her ülkenin iç dinamiğiyle ve çeşitli küresel dinamiklerle şekillenen bilgi ve uygulamalara sahiptir (Elitaş, 2017).

Uzaktan eğitimin içerisinde barındığı özelliklerden birisi küreselleşmedir. Zaman ve mekan esnekliği, sınırsız ve devamlı bilgiye ulaşma kolaylığı uzaktan eğitimin küresel bir eğitim anlayışına sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Uzaktan eğitim öğrenci merkezli olup bireysel öğrenme farklılıklarına ve hızlarına uygun eğitim vererek öğrencilerin bireysel başarılarını ortaya koymada etkili bir öğretim yoludur. Artan nüfus, beraberinde mekan ve öğretmen ihtiyacının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Uzaktan eğitim birçok öğrenciye ulaşarak bu sorunları ortadan kaldırmasıyla önemli bir fayda ortaya koymaktadır. Aynı zamanda dezavantajlı gruplara eğitimin ulaştırılması ve taşınabilir cihazlarla erişim kolaylığı sağlaması uzaktan eğitimin bir diğer özelliğini oluşturmaktadır.

Uzaktan eğitim beraberinden birçok tartışmayı da getirmektedir. Her eğitim modelinin üstün yönleri ya da eksik yönleri olduğu gibi uzaktan eğitiminde bu anlamda üstünlükleri ve giderilmesi gereken eksik yönleri bulunmaktadır. Uzaktan eğitimin avantajlarından bahsedilirken genelde öğrenci merkezli, fırsat eşitliği sağlanması, zaman ve mekan esnekliği sunması, ekonomik ve verimli bir sistem olması vurgulanmaktadır. Uzaktan eğitimin, teknoloji okuryazarlığı, donanımsal gereklilikler ve beraberinde getirdiği maliyetler ile bazı bölgeler ve öğrenciler için olumsuzluk oluşturmaları ise dezavantajları arasında gösterilmektedir.

Bu bağlamda uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajları aşağıda listelenmiştir.

### **Uzaktan Eğitimin Avantajları**

1. Uzaktan eğitim öğretmen ile öğrencilerin aynı mekân ve hatta aynı zamana bağlı olarak ders işlenmesi zorunluluğuna sahip değildir. Uzaktan eğitimin bu özelliği hem öğrenen hem de öğreticiye esneklik sağlamaktadır (Akça, 2006).
2. Öğrenciler uzaktan eğitimde istediği konuyu istediği zaman ve istediği yerde öğrenme imkânı bulmakta böylece kendi öğrenme hızlarına göre bilgiyi kalıcı hale getirmektedirler. Bu sayede öğrenciler öğrenme sorumluluğunu fark etmekte aynı zamanda

öğrencinin bilgiye erişme yeteneği ve girişimcilik yönü gelişmektedir (Uşun, 2006).

3. Uzaktan eğitim ile eğitim süreci demokratikleşmekte ve öğrenme isteği artmaktadır (İşman,2008).
4. Uzaktan eğitim gelişigüzel yapılan bir eğitim faaliyeti değildir. Sistemli ve planlı olarak yürütülen dersler aynı şekilde arşivlenmektedir. Böylelikle öğrenci devamlı olarak bilgiye birincil kaynaktan ulaşabilmektedir. Uzaktan eğitimin sistemli ve planlı olması eğitimde az düzeyde de olsa bir standartlık sağlamaktadır (Kaya, 2002).
5. Uzaktan eğitim, eğitim sürecinde bireysel farklılıklara duyarlılığı arttırmaktadır. Uzaktan eğitim; yaş, cinsiyet, bedensel ve zihinsel engeller gibi çeşitli nedenlerle örgün eğitime devam edemeyen öğrenciler için fırsat eşitliği oluşturmaktadır.
6. Uzaktan eğitim, yaşam boyu öğrenme imkanı sunmaktadır.
7. Uzaktan eğitim, teknoloji sayesinde fiziksel sınıfları aşarak geniş kitlelere ulaşabilmekte ve öğrencilerin eğitim maliyetlerini düşürmektedir (Pope, 2014). Bu nedenle uzaktan eğitimin ekonomik oluşu hem eğitim veren hem de eğitim alanlar için avantaj oluşturmaktadır.
8. Uzaktan eğitim; öğrencilerin yaratıcı düşünme ve karar verebilme becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Dinçer, 2006; Yurdakul 2015).

### **Uzaktan Eğitimin Dezavantajları**

1. Uzaktan eğitimin daha çok bireysel odaklı olması öğrencilerin sosyalleşmelerine engel olmaktadır.
2. Uzaktan eğitim her konunun öğretilmesi için uygun olmayabilir. Bu durum bazı eksik öğrenmelere sebebiyet verebilir.

3. Ölçme değerlendirmenin uzaktan yapılıyor olması bu anlamda güvenilirliği etkileyebilir.
4. Uzaktan eğitimde her ne kadar bireylere kendi öğrenme sorumlulukları veriliyor olsa da öz disiplin ve öz düzenleme noktasında eksikleri olan öğrencilerin çeşitli problemler yaşadıkları ve uzaktan eğitimde başarılarının düştüğü görülmüştür. (Kaya,2002; İşman, 2008)
5. Uzaktan eğitimin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için teknoloji okuryazarı olabilmek gerekmektedir. Hem öğrenci hem de öğretmenlerin eş zamanlı ya da eş zamansız eğitimde karşılaşabilecekleri problemlere çözüm yollarını bulabilmeleri için teknoloji okuryazarlığında bilinçli olmaları gerekmektedir. Bu konuda sıkıntılara sahip olunması eğitimin verimliliğini ve etkililiğini düşürmektedir.
6. Uzaktan eğitiminin ekonomik olduğu konusunda anlaşmazlıklar yaşanmaktadır. Hem öğrenen hem de öğretici için internet, bilgisayar gibi araç gereçlere sahip olunması gerekliliği (Ally, 2008) ve uzaktan eğitim sistemi için gerekli olan altyapı ve sistemsel-donanımsal gereklilikleri (Jones, 1992) uzaktan eğitimin ekonomik olmadığı görüşünü ortaya çıkarmaktadır.
7. Yüz yüze eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerin çoğu uzaktan eğitimle uyumlu değildir. Bu nedenle uzaktan eğitim için etkili materyallerin hazırlanması, yöntem ve tekniklerin kullanılması dersin dikkatle planlanmasını gerektirmektedir. Öğrencilere kazandırılmak istenen ve uygulama gerektiren birtakım becerilerin uzaktan eğitimle gerçekleştirilmesi zordur.
8. Uzaktan eğitim fırsat eşitliği yaratmayı amaçlarken internet altyapısının olmadığı veya çeşitli nedenlerle (araç-gereç eksikliği, aile ve çevresel sorunlar) uzaktan eğitime katılamayan öğrenciler için dezavantaj oluşturmaktadır.

Uzaktan eğimin verimli ve etkili bir şekilde verilebilmesi için paydaşlarının da yerine getirmesi gereken birtakım sorumluluklar vardır. Öğrencilerin, öğretmenlerin, okul müdürlerinin, velilerin iş birliği içerisinde ve etkileşim halinde olması, eğitim sürecinin etkili bir şekilde geçirilmesi için yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimde de oldukça önemlidir. Öğrenci ve öğretmenler uzaktan eğitimden sorumlu olan başat öğelerdir. Bu nedenle de eğitim süreci boyunca sahip olmaları gereken bazı özellikler vardır.

### **Uzaktan Eğitimde Öğrencinin Rolü**

Uzaktan eğitimde öğrencinin karşılaşılabilecek sorunların üstesinden gelebilmesi, eğitim platformlarından verimli bir şekilde yararlanabilmesi için dijital okuryazarlığa sahip olması gerekmektedir. Çünkü teknoloji okuryazarlığı ile eğitim kalitesi doğru orantılıdır. Ayrıca uzaktan eğitimde öğrencilerin şu özelliklere sahip olması gerekir: Öğrenci yeteneklerini arttırmayı amaçlamalıdır. Meraklı ve bireysel öğrenmeye yatkın olmalı, olaylara karşı esnek bakış açısına sahip olmalıdır (Pallof ve Pratt, 2003). Öğrenci kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almalı ve eleştirel düşünebilmelidir (Garrison, 2003). Öz değerlendirme ve öz düzenleme yapabilmeli, iş birliği bir anlayışla etkili iletişim kurmaya gayret etmelidir (Tomei, 2010).

### **Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rolü**

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde hem sınıf hakimiyeti kurmaları hem de konuyu etkili bir şekilde aktarabilmeleri, teknolojiyi kullanabilme becerilerine bağlıdır. Öğrencilerde olduğu gibi öğretmenlerin de teknoloji ve dijital okuryazarlığa sahip olması ve bu konudaki gelişmeleri takip ederek yeniliğe açık olmaları gerekmektedir. Uzaktan eğitimde öğretmenlerden beklenen diğer özellikler şunlardır: Öğretmenler; eleştirel düşünme becerisine sahip olan (Garrison, 1993), iş birliğine ve iletişime açık olan (Amundsen, 1993), planlama ve organizasyon becerisi yüksek, etkili iletişim ortamları oluşturarak iletişim engellerini ortadan kaldırabilme yetkinliğinde olmalıdır (İşman ve vd.,2004). Öğretmenler, öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmaya istekli olmalı, zaman planlamasında öğrencilere rehberlik etmeli

(Simonson ve vd., 2015), onlara uygun ders materyallerini sunmalı ve bu materyalleri etkili kullanabilmelidir.

### **COVID-19 ve Uzaktan Eğitim**

İnsanoğlunu, dünya sahnesinde yer aldığı günden itibaren beklenmedik bir şekilde ortaya çıkan durumlarla mücadele etmek zorunda kalmıştır. İnsanoğlunun virüslerle mücadelesi yeni değildir. İnsanoğlu yakın tarihte İspanyol Virüsü, Ebola, Kuş Gribi H5N1, Domuz Gribi gibi birçok virüsle mücadele etmiştir. Ulaşım imkânlarının gelişmesiyle dünya çok daha küçük bir hale gelmiş ve böylelikle de günümüzde ortaya çıkan virüsler daha hızlı ve çeşitli varyasyonlarla yayılarak küresel çapta salgınlara sebebiyet verir hale gelmiştir. Bugün tüm dünyayı etkisi altına alan ve insanların yaşamlarını, alışkanlıklarını derinden etkileyerek değiştiren Koronavirüsü(COVID-19) de insanlık tarihinde yer alan bir başka virüstür.

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ, 2020) verilerine göre Koronavirüs olarak bilinen Covid-19 resmi kayıtlara göre Aralık 2019'da Çin'in Wuhan Şehrinde görülmüştür. Virüsün 13 Ocak 2020 tarihinde ilk defa Çin dışında görüldüğü, 15 Ocak'ta 2020'de virüsün insandan insana bulaştığı, 21 Ocak 2020'de ABD'de, 24 Ocak 2020 tarihinde ise ilk defa Avrupa kıtasında Fransa'da görüldüğü bildirilmiştir. Sayısı hızlıca artan vakalar nedeniyle Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından 30 Ocak 2020 tarihinde "uluslararası halk sağlığı acil durumu ilan edilmiştir". 9 Şubat 2020 tarihinde Covid-19 olarak adlandırılan virüs, 11 Mart'ta ise Pandemi olarak ilan edilmiştir. Türkiye ise, Covid-19'un ilk kez görüldüğü ve yayılmaya başladığı andan itibaren T.C. Sağlık Bakanlığı Bilim Kurulu yetkililerince önlemler alınmaya başlamıştır. 11 Mart 2020 tarihinde ülkemizde ilk vaka tespit edilmiştir. (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020).

Dünya genelinde hızla yayılan Covid -19, beraberinde tüm yaşamı da değiştirmiştir. Toplu ve kalabalık organizasyonlar iptal edilmiş; işyerleri, sinemalar, kafeler, spor salonları gibi risk teşkil edebilecek yerler kapatılmıştır. Aynı zamanda uluslararası ulaşım kısıtlamaları getirilmiştir. İnsanların yaşam alışkanlıklarını değiştiren virüs beraberinde ekonomik, psikolojik ve sosyal birçok sıkıntıya da neden olmuştur.

Hemen her alanda değişikliğe neden olan virüsün en çok etkilediği alanlardan birisi de eğitim olmuştur. Unesco'nun (2020) verilerine göre dünyadaki öğrenci nüfusunun %87'si Covid-19 'dan, 165 ülkede yaklaşık 1,5 milyon öğrenci okulların kapanmasından etkilenmiştir. Virüsün eğitim üzerindeki olumsuz etkisini ve virüs sonrası eğitimde yaşanabilecek kayıpları en aza indirebilmek amacıyla ülkeler ve kurum kuruluşlar çeşitli internet, televizyon gibi teknolojik aletleri eğitimle birleştirerek senkron veya asenkron bir şekilde uzaktan eğitime geçmişlerdir. Türkiye'de de 18 milyon öğrencisiyle ve yaklaşık 1 milyon öğretmeniyle birlikte 12 Mart 2020 tarihinde okullar tatil edilmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı, 23 Mart 2020 tarihinden itibaren EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ile EBA TV -hem internet hem de televizyon aracılığı- ile eğitime uzaktan devam etme kararı almıştır. Öğrencilerin eğitimden uzak kalmaması amacıyla EBA TV'nin hafta içi ve hafta sonu kademelere göre üç farklı kanalda yayın yapabilmesi mümkün kılınmış, aynı zamanda öğretmen ve öğrencilere ücretsiz internet kolaylığı sağlanmıştır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2020).

Uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte tüm dünyada ve ülkemizde birçok sıkıntı ortaya çıkmıştır. UNICEF ve Uluslararası Telekomünikasyon Birliği'nin (ITU) (2020) raporlarına göre dünyadaki çocukların üçte ikisinin internet erişimlerinin olmadığı ve bu durumun da eğitimde büyük bir eşitsizliğe yol açtığı görülmüştür. Uzaktan eğitim kavramının yani bir kavram olmamasına rağmen beklenmedik bir şekilde bu sisteme geçilmesi dijital bilgi ve beceri yetersizliğini ortaya çıkmıştır. Birçok ülke bu bilgi yetersizliğini gidermek amacıyla online seminerler düzenleme çabasına girişmişlerdir. (UNICEF, 2020). Eğitimi kısaltmak amacıyla dijitalliğe geçilmesi dijital yetersizlik, virüsün neden olduğu korku ve sıkıntılarla birlikte zor bir süreci doğurmuş ve bu durum eğitimde belirsizliğe yol açmıştır (Angoletto, Queiroz, 2020). Eğitimin belirsizliği öğretmen, öğrenci, veliler gibi toplumun çok büyük bir kısmında hem bilgi yanlışlığının hem de motivasyon kayıplarının yaşanmasına neden olmuştur. Ülkeler, uzaktan eğitimdeki eşitsizliği en aza indirebilmek amacıyla öğrenci ve öğretmenlere her türlü televizyon, internet, yardımcı kitaplar gibi imkanları sunmaya çalışsalar da dünya genelinde oldukça zorlayıcı bir eğitim dönemi olmasını engelleyememişlerdir.

Toplumsal katmanlar açısından da uzaktan eğitime geçiş bir çözüm değil sorun yumağı oluşturmıştır. Çalışan ebeveynler çocuklarını evde bırakmak zorunda kalmış, çok çocuklu aileler ise uzaktan eğitime devam edebilmek için gerekli olan araç ve gereçlerin temin etmede çeşitli sıkıntılar yaşamışlardır (Adams & Todd, 2020). Bu süreç içerisinde tüm dünyada hâkim olan korku, endişe, stres gibi psikolojik etkenler de öğrenci ve öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki motivasyonlarını etkilemektedir.

Uzaktan eğitimin her öğrenciye ulaşamaması dışında teknolojik aletlerin kullanımında meydana gelen donanımsal sorunlar eğitimin aksamasına neden olmaktadır. Uzaktan eğitim için yeterli olmayan altyapı eksiklikleri, internet erişiminde yaşanabilecek kesintiler, eğitim veren çevrimiçi sitelerde yaşanan donma veya çökmeler, mikrofon ve kamera gibi bilgisayar donanımlarının eğitim veriminin düşmesine neden olan çeşitli sorunlardır. Uzaktan eğitimdeki donanımsal zorlukların yanı sıra, mikrofonla konuşmanın iletişimin doğal akıcılığı yansıtmada yetersiz oluşu, ev içerisindeki çeşitli uyarıcıların eğitimdeki yaratıcılığı engellemesi ve konsantrasyonu düşürmesi, her dersin uzaktan eğitime uygunluğunun aynı olmaması karşılaşılan diğer zorluklardandır (Iwai, 2020).

Uzaktan eğitimin bundan sonraki süreçte de hayatımızın önemli bir parçası olacağı gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu sürecin daha verimli hale getirilmesi için bu sürecin tüm detaylarıyla incelenmesi, paydaşların görüşlerinin alınması ve süreçteki olumlu ve olumsuz yansımalarının gün yüzüne çıkartılması gerekmektedir. Bu araştırmada da bu amaçla yola çıkılmış ve araştırma İzmir ili Buca ilçesinde çalışan Türkçe öğretmenlerinin hem genel olarak uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşlerini hem de uzaktan eğitim sürecinde Türkçe öğretimine yönelik deneyim ve görüşlerini ele almak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Buca, 500 bini aşkın nüfusu ile İzmir'in nüfus açısından en büyük ilçesi konumundadır. İlçe nüfusunun büyük bir kısmı iç göç yoluyla oluşmuş bu durum ilçenin demografik açıdan kozmopolit bir yapıya sahip olması sonucunu doğurmuştur. İlçe, bünyesinde 176 eğitim kurumu 4872 öğretmen 76253 öğrenci barındırmaktadır. İlçede yer alan okullar sosyo-ekonomik

ölçüler içerisinde geniş bir yelpazeye dağılmaktadır. Bu durum çeşitli araştırmalar için toplumun bütün katmanlarına ulaşımı kolaylaştırmaktadır.

Yukarıda bahsedilen açıklamalar doğrultusunda bu çalışmada Buca ilçesinde yer alan Türkçe öğretmenlerinin süreç içerisinde yaşadıkları olumlu ve olumsuz durumları ayrıntılı betimlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda aşağıda yer alan iki ana problem cümlesi oluşturulmuştur.

1. Türkçe öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri nelerdir?

2. Türkçe öğretmenlerinin pandemi sürecinde Türkçe öğretimine ilişkin deneyimleri nelerdir?

## YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerine bağlı olarak durum çalışması kullanılmıştır. Bir ya da birçok durumun derinlemesine incelenmesini amaç edinen durum çalışması, ele alınan durumun, kişinin ya da topluluğun kendisine özgü özellikleri nedeniyle seçilmesi ve kendi bağlamı içerisinde ele alınmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Çalışmadaki veriler görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Nitel araştırmalarda görüşme, veri toplamak amacıyla belli bir disiplin çerçevesinde gerçekleştirilen söyleşileri içermektedir (Sözer ve Aydın, 2020). Görüşme öncesi iki uzmanın görüşleri alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve görüşmeler gerçekleştirilerek yazıya aktarılmıştır. Ardından belirlenen kodlar çerçevesinde veriler temalara ayrılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili Buca ilçesinde beş farklı okulda görev yapmakta olan 16 Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan öğretmenlerin hizmet yılları 10 ile 25 yılları arasındadır. Katılımcıların 8'i kadın 8'i erkektir. Katılımcı öğretmenlerin çalışma süreleri Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1. Katılımcı öğretmenlerin çalışma süreleri**

| <b>Çalışma Süresi</b> | <b>(f)</b> |
|-----------------------|------------|
| 0-9 yıl               | 5          |
| 10-15 yıl             | 6          |
| 16-20 yıl             | 1          |
| 21+                   | 4          |

Katılımcı grubun uzaktan eğitime katılımında kullandıkları teknolojik cihazlar ise Tablo 2’de sunulmuştur

**Tablo 2. Türkçe öğretmenlerinin canlı derslerde kullandıkları teknolojik cihazlar**

| <b>Kategori</b>                              | <b>Alt Kategori</b> | <b>f</b> |
|----------------------------------------------|---------------------|----------|
| Uzaktan Eğitimde Kullanılan Teknolojik Cihaz | Bilgisayar          | 10       |
|                                              | Dizüstü Bilgisayar  | 3        |
|                                              | Telefon             | 3        |

## **BULGULAR**

### **1. Türkçe öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri nelerdir?**

Çalışmanın ilk problem cümlesi olan “Buca’da çalışan Türkçe öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?” problem cümlesine yönelik araştırma kapsamında öğretmenlerden uzaktan eğitim konusunda kendi yeterliliklerini nasıl gördükleri, ders esnasında yaşanan teknik sıkıntılar, 30 dakikaya düşürülen ders süreleri hakkında ve öğrenci katılımı hakkındaki görüşler alınmış ardından öğretmenlerden tüm bu durumlarda karşılaşılan olumsuz durumları önlemek amacıyla uzaktan eğitimin verimliliğini artıracak kendi önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Bu kapsamda öncelikle öğretmenlere “Teknoloji kullanımı ve uzaktan eğitim konusunda kendi yeterliliklerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? şeklinde bir soru yöneltmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplardan elde edilen temalar Tablo 3’ de gösterilmiştir.

**Tablo 3. Teknoloji yeterliliği açısından katılımcıların kendini değerlendirmesi**

| Tema                  | Alt Temalar        | f |
|-----------------------|--------------------|---|
| Teknoloji Yeterliliği | Yetersizim         | 4 |
|                       | Kısmen yeterliyim  | 5 |
|                       | Yeterliyim         | 5 |
|                       | Tamamen yeterliyim | 2 |

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmının (f=14) kendini tamamen yeterli görmedikleri sonucu çıkmaktadır. Bu sonuç öğretmenlerin büyük bir bölümünün uzaktan eğitimde teknik konularda sıkıntı yaşadıklarını ve bu duruma yönelik hizmet içi eğitim ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu soruya yönelik verilen cevaplarda ise Öğretmen 6 ve Öğretmen 4 görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir.

**Ö6:** *Yetersiz, geliştirmekteyim. Milli Eğitim Bakanlığı seminer dönemlerinde bu konuyla ilgili eğitimler verirse bence yerinde olur.*

**Ö4:** *Derslerimi rahatça işleyebilecek kadar yeterli olduğumu düşünüyorum.*

Bununla birlikte katılımcılara sorulan bir başka soru ise uzaktan eğitimde canlı ders esnasında yaşanan teknik sıkıntılar olmuştur. Katılımcı öğretmenlerin sıraladıkları teknik sıkıntılar Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4. Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları teknik sıkıntılar**

| Tema                                       | Alt Tema                                  | f |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------|---|
|                                            | İnternet kesintisi                        | 7 |
|                                            | Cihaz eksikliği                           | 2 |
| Uzaktan Eğitimde Yaşanan Teknik Sıkıntılar | Donanım eksikliği                         | 2 |
|                                            | Kullanılan programdan kaynaklı sıkıntılar | 3 |
|                                            | EBA kaynaklı sisteme bağlanamama          | 5 |
|                                            | Görüntü ve ses eşgüdümünün olmaması       | 5 |

Tablo 4 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin en fazla yaşadıkları teknik sıkıntıların internet kesintisi, EBA üzerinden başlatılan derslerin EBA'ya bağlanma problemi nedeniyle başlatılamaması ile görüntü ve ses eşgüdümünün ders esnasında sağlanılamaması olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Türkçe öğretmenlerin cihaz ve donanım eksikliğini de teknik sıkıntı olarak tanımlamışlardır. Kulaklık ve hoparlör sorunları bu temaya dahil edilmiştir. Öte yandan belirtilen bu sorunların sadece öğrenciler değil aynı zamanda öğretmenler tarafından da yaşandığı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Öğretmen 9 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

**Ö9:** Bilgisayarım biraz eski olduğu için kurulumda sıkıntı yaşadım. Onun dışında Eba'ya alışmak, derste ekran paylaşımı yapmak veya Zoom programı üzerinden ders yapmaya çalışmak gibi sıkıntılar yaşadım. Telefon ekranları küçük olduğu için ben ve öğrenciler biraz sıkıntı yaşadık. Çocukların bu programları kullanmayı öğrenmesi de zaman aldı.

Öğretmen 2 ise yaşanan problemlerin ders sürelerinin büyük bir kısmını etkisiz kıldığı ifade ederek şu görüşleri paylaşmıştır.

**Ö2:** Öğrencilerin birçoğunun yeterli internet bağlantısına ve cihazlara sahip olmaması nedeniyle derslere giriş olmaması veya kaliteli ses

ve görüntü iletilmemesi, derslerin bir bölümünün bunların çözümlenmesiyle geçmesi gibi teknik sorunlar yaşıyor.

Uzaktan eğitim sürecinin başında ders süreleri 40 dakika iken süreç içerisinde ders süreleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 30 dakikaya düşürülmüştür. Ders sürelerinin sınıf ortamına yansımaları Türkçe öğretmenlerinin bakış açısıyla sorguladığımızda katılımcı öğretmenlerin görüşleri Tablo 5'e yansıtılmıştır

**Tablo 5. Türkçe öğretmenlerinin 30 dakikalık ders süresi hakkındaki görüşleri**

| Tema                                         | Alt Tema                         | f  |
|----------------------------------------------|----------------------------------|----|
| 30 Dakikalık Ders Süresi Hakkındaki Görüşler | Olumlu buluyorum                 | 12 |
|                                              | Olumsuz buluyorum.               | 3  |
|                                              | Hem olumlu hem olumsuz buluyorum | 1  |

Türkçe öğretmenlerinin 30 dakikaya düşürülen ders süresiyle ilgili çok büyük oranda olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Bu olumlu görüşlerin altında yatan sebeplere bakıldığında ise katılımcı öğretmenlerin çocukların ekran karşısında oturmasının zor olduğu, öğrencilerin dikkat sürelerinin 30 dakikada daha üst seviyede olduğu gibi sebepler olduğu görülmektedir. Bu konuda Öğretmen 6 ve Öğretmen 16 görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

*Ö6: Kesinlikle olması gereken buydu. Çocukların tam sıkıldıkları noktada ders bitti, nefes aldıkları aradan sonra da seve seve derse tekrar katıldılar. Aktif şekilde 20 dakika ders işleniyor geriye kalan 10 dakikada sorular cevaplanıyor. Bence yüz yüze eğitime geçildiğinde de bu şekilde devam edilmeli.*

*Ö16: Ders kazanımlarının aktarılabilmesi ve öğrencinin dikkat düzeyinin üst noktada tutulabilmesi açısından otuz dakikanın yeterli olduğunu düşünüyorum.*

Ders süresinin 30 dakika olmasına yönelik olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin ise genellikle ders içeriğinin aktarımı konusunda süreyi

yetersiz bulduğu görülmüştür. Bu konuda Öğretmen 5 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır.

**Ö5:** *Suya yazı yazıyor gibiyim. Ders süresinin kısaltılması derse odaklanmayı olumsuz etkilemektedir. Derse giriş, bağlantı problemlerinin giderilmesi derken geriye çok az bir süre kalmakta.*

Ders süresinin 30 dakika olmasının hem olumlu hem olumsuz taraflarının bulunduğunu ifade eden Öğretmen 4 şu şekilde görüş beyan etmiştir.

**Ö4:** *Konu bütünlüğü için çok kısa ancak çocukların dikkat süresi için ideal olduğunu düşünüyorum.*

Açıklanan sayısal verilere bakıldığında uzaktan eğitim sürecinde önemli bir öğrenci kitlesinin canlı derslere katılım göstermediği görülmektedir. Bu durumun sebeplerinin ne olduğu hakkında Türkçe öğretmenlerine sorulan soru neticesinde ortaya çıkan görüşler Tablo 6' ya yansıtılmıştır.

**Tablo 6. Türkçe Öğretmenlerinin Gözünden Ders katılımının az olmasının sebepleri**

| Tema                                    | Alt Tema             | F(n) |
|-----------------------------------------|----------------------|------|
|                                         | Fırsat Eşitsizliği   | 15   |
| Ders Katılımının Az Olmasının Sebepleri | Veli İlgisizliği     | 6    |
|                                         | Denetim Eksikliği    | 2    |
|                                         | Motivasyon eksikliği | 3    |

Buca'da çalışan Türkçe öğretmenleri öğrenci katılımının istenen seviyede olmamasının en büyük sebebi olarak öğrencilerin fırsat eşitliği açısından aynı düzeyde olmamasını belirtmişlerdir. Bu başlık altında özellikle Öğretmen 14'ün görüşleri çok dikkat çekici ifadeler içermektedir.

**Ö14:** *Maalesef katılım oranı düşük. Okulumuzun olduğu bölge biraz dezavantajlı bir bölge olduğu için öğrencilerimizin çoğu maalesef derslere*

*katılamadı. Kardeşler derslere sırayla girmek zorunda kaldıkları için giremedikleri dersler oldu. Ders saatleri akşam saatlerini bulduğu için öğrenciler yemek sofralarından katılmak zorunda kaldılar ya da hiç katılmadılar. Çalışan anne babalar çocukların derse girip girmediğini takip edemediler maalesef ya da evde telefon bilgisayar tablet olmadığı için çocuklar derslere giremediler.*

Bununla beraber Türkçe öğretmenlerinin katılımın istenilen seviyede olmamasının sebeplerinden biri olarak veli ilgisizliğini de vurguladığı görülmektedir. Bu konuda görüş belirten Öğretmen 8 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir.

**Ö8:** *Katılımın yüksek seviyelerde olabilmesi veli tarafından denetim yapılmasına bağlı olduğunu düşünüyorum.*

Buca ilçesinde çalışan Türkçe öğretmenlerinin genel olarak uzaktan eğitim sürecine yönelik deneyimlerinden hareketle sundukları veriler ışığında öğretmenlerden son olarak uzaktan eğitimin verimliliğini artırmaya yönelik önerileri sorulmuştur. Bu kapsamda Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitimin verimliliğini artırmaya yönelik görüşleri aşağıda yer alan Tablo 7'ye aktarılmıştır.

**Tablo 7. Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitimin verimi artırmaya yönelik görüşleri**

| Tema                            | Alt Tema                                                  | f  |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------|----|
| Uzaktan Eğitimde Verimi Artırma | Cihaz ve donanım eksikliğinin giderilmesi                 | 16 |
|                                 | Ders içeriklerinin uzaktan eğitime uygun hale getirilmesi | 3  |
|                                 | Denetim mekanizmasının etkinleştirilmesi                  | 3  |
|                                 | Canlı Ders platformu geliştirilmesi                       | 2  |
|                                 | Bilinçlendirme çalışmaları                                | 2  |

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersinin içeriğinin aktarımından ziyade genel olarak uzaktan eğitim verimliliğini artırmaya yönelik görüş ve önerilerine bakıldığında cihaz ve donanım eksikliğinin sıklıkla vurgulandığı görülmektedir. Bununla birlikte canlı ders platformlarının geliştirilmesi, denetim mekanizmasının etkin kullanımının sağlanması, ders içeriklerinin uzaktan eğitime uygun hale getirilmesi ile öğrenci ve veli bilinçlendirme çalışmalarının yapılması öğretmenler tarafından önerilen görüşlerdir. Bu konuda Öğretmen 10, Öğretmen 13 ve Öğretmen 15 görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

*Ö10: Ders saatlerinin ve müfredatın yoğunluğunun azaltılarak uzaktan eğitimde öğrencilerin dikkat ve motivasyonu daha canlı kılınabilir. Teknolojik destek ve iyileştirmeler ile(tablet, bilgisayar dağıtımı, ücretsiz internet) öğrenciler arasındaki eşitsizlik ortadan kaldırılabilir.. Bunlar uzaktan eğitimi daha iyi hale getirir.*

*Ö13: Eba altyapısının genişletilip geliştirilmesi gerekiyor. Kaliteli ve hızlı internet bağlantısının Eba için tamamen ücretsiz olması, kullanımı pratik olan, sade ve kişiselleştirilebilir, Türkçe canlı ders uygulaması geliştirilmesini öneriyorum.*

*Ö15: Öncelikle öğrencilerin bağlantı ve cihaz sorununun çözülmesi gerekir. Kurum ve kuruluşların uzaktan eğitime katılan tüm öğrencilere ulaşması gerekiyor. Ayrıca uzaktan eğitimde eğitimin tek düze değil öğrencilerinden aktif rol almasını sağlamak gerekiyor.*

## **2. Türkçe öğretmenlerinin pandemi sürecinde Türkçe öğretimine ilişkin deneyimleri nelerdir?**

Buca'da çalışan Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde canlı derslerde edindikleri deneyimleri ortaya çıkarmak, karşılaşılan sorunları, kullandıkları eğitim araçlarını, Türkçe öğrenme alanlarına ilişkin görüşleri ve ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini belirlemek amacıyla çalışmanın ikinci problem cümlesi oluşturulmuştur. Bu amaçla öncelikle Türkçe öğretmenlerine uzaktan eğitimde canlı derslerde kullandıkları materyallerin neler olduğu sorulmuştur. Bu kapsamda elde edilen veriler Tablo 8'e yansıtılmıştır.

**Tablo 8. Türkçe öğretmenlerinin canlı derslerde kullandıkları ders araç ve gereçleri**

| Tema                                                    | Alt tema                 |
|---------------------------------------------------------|--------------------------|
| Türkçe<br>Derslerinde<br>Kullanılan Araç<br>ve Gereçler | Ders kitabı              |
|                                                         | EBA içerikleri           |
|                                                         | Çoktan seçmeli testler   |
|                                                         | Çalışma kağıtları        |
|                                                         | Etkileşimli kitaplar     |
|                                                         | Sunular                  |
|                                                         | Özel dijital platformlar |
|                                                         | Videolar                 |
|                                                         | Sözlük                   |

Tablo 8 incelendiğinde ders materyalleri konusunda bir çeşitliliğin olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenin dijital yetkinlikleri, sınıf düzeyi, öğrenci özellikleri vb. değişkenler dikkate alındığında bu durumun normal olduğu sonucuna ulaşılabilir. Aynı zamanda tüm öğretmenlerin ortak kullandıkları bir platform olmaması bu alanda bir ihtiyacın olduğunu göstermektedir. Kullanılan ders araç ve gereçlerine yönelik Öğretmen 2 ve Öğretmen 14 şu şekilde görüş belirtmiştir.

*Ö14: Türkçe ders kitabı, Eba'daki dersle ilgili kaynaklar ve hazırladığım ders notları, çalışma kağıtları, alıştırma ve testleri kullandım.*

*Ö2: Akıllı kitaplar, flash uygulamalar, Z kitaplar, pdf kitap, test ve konu anlatımları gibi çevrimiçi ya da sanal araç gereçler kullanıyorum.*

Buca'da çalışan Türkçe öğretmenlerine canlı derslerde işledikleri ders içeriklerinin öğretim programıyla uyumlu olup olmadığı sorulan bir başka soru olmuştur. Türkçe öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri Tablo 9'a yansıtılmıştır.

**Tablo 9. Türkçe öğretmenlerinin gözünden canlı Türkçe derslerinin Öğretim programına uygunluğu**

| Tema                                        | Alt tema                                  | f  |
|---------------------------------------------|-------------------------------------------|----|
| Canlı dersler ve öğretim programı uygunluğu | Tamamen öğretim programına uygun işledim. | 3  |
|                                             | Kısmen öğretim programına uygun işledim.  | 10 |
|                                             | Öğretim programına uygun işleyemedim.     | 3  |

Türkçe öğretmenlerinin canlı derslerin Türkçe öğretim programına uygun olarak uygulanıp uygulanmadığına dair görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin çok büyük bir kısmının derslerin Türkçe öğretim programına tamamen uyumlu bir şekilde işlenemediğini düşündüğü sonucu ortaya çıkmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin bu duruma sebep olarak çoğunlukla Türkçe öğretim programının uzaktan eğitime uygun olmadığı görüşünü savundukları görülmüştür. Bu konuda Öğretmen 14 ve Öğretmen 5 görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir.

**Ö14:** *Müfredatta yer alan konuları işleyebiliyorum ama öğrencilere aktarmak istediğimiz kazanımlar noktasında ciddi eksiklikler yaşıyorum.*

**Ö5:** *Tam olarak uygun olarak işleyemiyoruz. Özellikle metin öğretimi ve yazma becerilerinde zorluklar yaşadık. Bu durumun öğretim programının canlı ders için yeterince esnek olmamasına bağlıyorum. En kısa sürede bu konuda bir değişiklik yapılmasını öneriyorum.*

Türkçe dersi dört temel dil becerisi üzerine inşa edilen bir derstir. Bu açıdan uzaktan eğitim sürecinde dil becerileri alanlarının nasıl etkilendiği öğretmenlere sorulan bir başka soru olmuştur. Türkçe öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri Tablo 10'a yansıtılmıştır.

**Tablo 10. Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitimde Türkçe öğrenme alanlarına ilişkin görüşleri**

| Tema                    | Alt tema                              | f |
|-------------------------|---------------------------------------|---|
|                         | Konuşma alanında verimli geçti.       | 5 |
| Türkçe Öğrenme Alanları | Dinleme/İzleme alanında verimli geçti | 6 |
|                         | Okuma alanında verimli geçti.         | 8 |
|                         | Yazma alanında verimsiz geçti.        | 9 |

Türkçe öğretmenlerinin canlı derslerde Türkçe öğrenme alanlarına ait etkinlikleri ne düzeyde gerçekleştirebildiğine yönelik görüşleri alındığında öğretmenlerin büyük bir bölümün yazma alanında sıkıntı yaşadığı görülmektedir. Bunun sebeplerinden biri olarak Öğretmen 13 görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

**Ö13:** *Dinleme/İzleme kazanımları. Bu alanın okuma, yazma, konuşma öğrenme alanlarına göre uzaktan eğitime daha müsait olması. İletişim olarak ekran ve ses sistemlerinin bağlayıcılığı yazma etkinliklerinin yapılmasını zorlaştırmaktadır.*

Bununla beraber öğretmenlerin önemli bir kısmı yüz yüze eğitimde gerçekleştiremedikleri dinleme/izleme öğrenme alanlarına ait etkinliklerin uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kaynaklı olarak daha fazla gerçekleştirilebildiğini vurgulamaktadır. Bu konuda Öğretmen 16 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

**Ö16:** *İnternet olanaklarından her zamankinden çok yararlanma imkanına sahip olduğumuzdan, "dinleme" alanına yönelik yöntem ve tekniklerden daha fazla yararlanabiliyoruz. Ders esnasında öğrencilere aktarılacak görsellerin ve dinleyebilecekleri eserlerin çokluğu, "görsel okuma" alanında yapabileceklerimizin sayısını arttırmakta.*

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri üzerinden değerlendirme yapıldığında genel olarak okuma alanında da verimli etkinliklerin gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu konuda Öğretmen 10 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

**Ö10:** Okuma ve konuşma alanlarındaki etkinlikler uzaktan eğitimde daha verimli oluyor. Öğrenciler pandemi sürecinde birbirlerini göremediklerini için sözlü anlatım ve okuma çalışması ile seslerini duyurmak istiyorlar.

Bu alanda Öğretmen 13'ün genel değerlendirmesi ise durumu özetlemektedir.

**Ö13:** Konuşma alanında ve okuma alanında daha verimli ders işledim. Hazırlıksız konuşma, hazırlıklı konuşma yaptık. Metin okuma yaptık. Şiir okuduk hatta tiyatro metinleri okuduk. Yazma konusunda sıkıntı çektim çünkü hataları düzeltme konusunda bütün öğrencilere ulaşmak sıkıntı yarattı.

Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerini ortaya çıkarmak amacıyla araştırma kapsamında Buca'da çalışan Türkçe öğretmenlerine ölçme ve değerlendirme yöntemlerine dair görüşleri sorulmuştur. Elde edilen veriler Tablo 11'e yansıtılmıştır.

**Tablo 11. Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme hizmetlerine yönelik görüşleri**

| Tema                   | Alt tema                  | f |
|------------------------|---------------------------|---|
| Ölçme ve Değerlendirme | Derse aktif katılım       | 7 |
|                        | Canlı derse giriş sıklığı | 4 |
|                        | Ödevlendirme              | 6 |
|                        | Sözlü değerlendirme       | 2 |
|                        | Değerlendirme yapmama     | 4 |
|                        | EBA Çalışma raporları     | 3 |

Tablo 11 ele alındığında Türkçe öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ölçütlerinin çeşitlilik gösterdiği buna rağmen derse aktif katılımın ve ödevlendirmenin sıklıkla kullanılan ölçütler olduğu görülmektedir. Bu duruma yönelik Öğretmen 7 ve Öğretmen 10 görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

**Ö10:** *Başarı puanlarını; öğrencilerin derslere katılma durumunu, katıldığı derslerde ne derece etkin olduğunu ve ödevlerini yapıp yapmadığını göz önüne alarak oluşturdum.*

**Ö7:** *Konularla ilgili testler, etkinlikler, sorular paylaştım. Eba'dan çalışmaları, raporları inceledim. Ödevlerini ekranlarını paylaştırarak değerlendirdim. Sözlü anlatımla da değerlendirme yaptım.*

Bununla beraber bazı Türkçe öğretmenlerinin bu süreçte çeşitli sebeplerle ölçme ve değerlendirme çalışmalarından kaçındıkları herhangi bir değerlendirme yapmadıkları görülmektedir. Bu konuya ilişkin öğretmen 4 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır.

**Ö4:** *Ölçme ve değerlendirmenin dezavantajlı öğrencileri cezalandırmak olduğunu düşündüğüm için herhangi bir uygulama yapmadım.*

Çalışma kapsamında Buca'da çalışan Türkçe öğretmenlerine uzaktan eğitimde Türkçe derslerinin daha verimli işlenmesi ve karşılaşılan problemlere yönelik çözüm önerilerinin neler olduğuna dair sorular sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri Tablo 12'ye yansıtılmıştır.

**Tablo 12. Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersinin verimliliğine yönelik öğretmen önerileri**

| Tema                                                                        | Alt Tema                                                   | f |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|---|
| Uzaktan Eğitim<br>Sürecinde Türkçe<br>Dersine Yönelik<br>Öğretmen Önerileri | Öğretim programının uzaktan eğitime uygun hale getirilmesi | 3 |
|                                                                             | EBA geliştirilmeli.                                        | 2 |
|                                                                             | Etkileşimli uygulama sayısının artırılması                 | 4 |
|                                                                             | Okuma çalışmaları için özel bir ders tanımlanması          | 4 |
|                                                                             | Ders kitaplarının etkileşimli hale getirilmesi             | 4 |

Tablo 12 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin daha aktif bir ders işleme sürecinin elde edilmesine yönelik görüşlerinin bir noktada toplanmadığı, öğretmenlerden farklı öneriler geldiği görülmektedir. Öğretmenler özellikle ders araç ve gereçlerin etkileşimli hale getirilmesi, öğretim programının güncellenerek uzaktan eğitime uygun hale getirilmesi EBA’da yer alan içeriklerin zenginleştirilmesi konularında önerilerde bulundukları görülmüştür. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

**Ö16:** *Konuların kavranması açısından farklı kaynaklardan yararlanılmasını, kazanımları destekleyen video ve görsellerle ders içeriğinin daha cazip hale getirilmesini önerebilirim.*

**Ö12:** *Ders kitabındaki okuma metinleri ve okuma metinlerine bağlı olarak hazırlanan etkinlikler etkili değil. Bundan dolayı ders öğretmeni dersin amaçlarına uygun metinler hazırlamalı ve bu metinlere bağlı olarak hazırladığı etkinlikleri yapmalı.*

**Ö1:** *Daha fazla görsel ve online çalışma üretilmeli. Ders kitapları uzaktan eğitime uygun olmalı.*

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### Sonuç

İzmir ili Buca ilçesinde çalışan 16 Türkçe öğretmenin uzaktan eğitim sürecinde hem sürecin geneline hem de süreç içerisinde özel olarak Türkçe derslerine yönelik Mart 2020 tarihinden itibaren edindikleri deneyimleri ortaya çıkarmak, karşılaştıkları sorunların neler olduğunu tespit etmek ve sahada bu sorunlarla karşılaşan bireyler olarak onların çözüme yönelik görüşlerini almak amacıyla hazırlanan bu çalışma pek çok açıdan önemli sonuçlar doğurmuştur. Öncelikle Türkçe öğretmenlerinin önemli bir kısmının teknolojiye ve uzaktan eğitim araçlarına yönelik tam anlamıyla kendini yeterli görmediği görülmektedir. Bu soruya verilen cevapların öğretmenlerin bu konuda kendini geliştirmeye açık olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bununla beraber öğretmenlerin kullandıkları teknolojik cihazlar incelendiğinde bazı öğretmenlerin telefon üzerinden derslerini yürüttükleri görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerde yaşanan teknolojik cihaz eksikliğinin bir bölüm öğretmen için de geçerli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin canlı derslerde yaşadıkları teknik sıkıntılara bakıldığında internet kesintisi, cihaz eksikliği, donanım eksikliği, görüntü ve ses eşgüdümünün olmaması gibi sorunların başı çektiği görülmektedir. Süreç içerisinde 40 dakikadan 30 dakikaya düşürülen ders süreleri için öğretmenlerin büyük bir kısmının olumlu görüş bildirdiği görülmüştür. Öte yandan Türkçe öğretmenleri canlı derslere yönelik katılımın az olmasının sebebini yüksek oranda cihaz yetersizliği ve eğitimde bu süreçte sağlanamayan fırsat eşitsizliği ile açıklamaktayken veli denetiminin olmaması da vurgulanan başka bir madde olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları ders araç ve gereçlerine bakıldığında bu alanda bir çeşitlilik olduğu gözlemlenmektedir. Elde edilen veriler öğretmenlerin dijital kaynakları farklı platformlardan edindiğini göstermektedir. Bu durum denetimden eksik veya özensizce hazırlanmış eğitim materyallerinin öğrenciye sunulmasına sebep olabilmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersinin daha verimli yürütülmesine dayalı öğretmen önerilerine bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin eğitim programının uzaktan eğitime yönelik yeniden ele alınması, okuma becerilerinin ihmal edilmesinden hareketle bu alanın ayrı bir çalışma olarak belirlenmesi, etkileşimli uygulama sayısının artırılması, Eba platformunun geliştirilmesi önerilerini sundukları görülmüştür.

Türkçe öğretmenlerinin genel olarak uzaktan eğitim sürecinin daha verimli hale getirilmesine yönelik önerilerine bakıldığında ise öğretmenlerin neredeyse tamamının teknolojik cihaz varlığı ve internet bağlantılarını vurguladığı aynı zamanda denetim mekanizmalarının eksikliği belirttikleri görülmüştür.

Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme çalışmalarında dikkate aldıkları ölçütlerin belirli bir standardının olmadığı, genel olarak ders katılımlarının dikkate alındığı, bazı öğretmenlerin ise bu süreçte ölçme ve değerlendirme yapmaktan kaçındıkları bu çalışmanın bir başka sonucu olarak göze çarpmaktadır

### **Tartışma**

Özgül, Ceran ve Yıldırım (2020), Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları katılım sorunlarını; iletişimsizlik, internete ulaşamama ve isteksizlik ile açıklamışlardır. Bu çalışmada ise Türkçe öğretmenlerinin internete ulaşamama konusunda görüş belirttikleri fakat isteksizliğin çok fazla vurgulanmadığı görülmektedir.

Bayburtlu (2020), Covid-19 Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Eğitimi adlı çalışmasında uzaktan eğitimde veli desteğinin olduğunu bildirmesine rağmen Buca örneğini merkeze alan bu çalışmada Türkçe öğretmenleri velilerden yeterince destek alamadıklarını dile getirmişlerdir.

Kavuk ve Demirtaş (2021), COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Zorluklar adlı çalışmalarında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda kararsız kaldıkları, farklı yöntemler denedikleri, belirli bir standardı yakalayamadıklarını bildirmiştir.

Bu çalışmada da Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yönelik görüşleri benzer sonuçları ortaya koymaktadır.

Kavan ve Adıgüzel (2021), çalışmalarında Türkçe eğitiminin uzaktan eğitime uygun hale getirilmesine yönelik öğretim programının güncellenmesi, dijital içeriklerin artırılması, e- kitapların çoğaltılması maddelerine ulaşmışlardır. Bu çalışmada da benzer bulguların elde edildiği görülmektedir.

Canpolat ve Yıldırım (2021), Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi adlı çalışmalarında öğretmenlerin teknoloji yeterliliği konusunda sıkıntılar yaşadığını bildirmiştir. Buca'da çalışan Türkçe öğretmenleri de bu konuda kendilerini tamamen yeterli görmediklerini belirtmişlerdir.

Balaman(2021) öğretmenlerin uzaktan eğitimi kullanabilme yeterliliğinde kendilerini yeterli ve yetersiz bulduklarına yönelik farklı cevaplar verdikleri ve uzaktan eğitim sürecinde hizmet içi eğitimin gerekliliği yönünde görüş birliğinde oldukları görülmüştür. Kocayiğit ve Uşun'un ( 2020) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkındaki bilgi düzeylerine yönelik %42,2 oranında çok az bilgisi olduğu, %36,7 oranında yeterince bilgiye sahip olduğu cevabını verdikleri görülmüştür. Başaran, Ülger ve Demirtaş (2021) araştırmalarında çoğu öğretmenin Web sitelerini, uzaktan eğitim araçlarını, Office programlarını, sunum ve video hazırlayabildiklerini, Web 2.0 araçlarını kullanabilen öğretmen sayısının ise az olduğu bulgulanmıştır. Bu çalışmada da Türkçe öğretmenleri teknoloji yeterlilikleri konusunda 5'i yeterli, 5'i kısmen yeterli, 4'ü yetersizim yanıtını vermişlerdir.

Kabapınar vd. (2021) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime katılmama nedenlerine en çok internet, donanım eksikliği, kardeş sayısı gibi sosyo- ekonomik ve veli kaynaklı nedenleri belirttikleri, Çakın ve Akyavuz'un (2020) farklı branşlardan öğretmenlerle yaptıkları çalışmada benzer şekilde uzaktan eğitimde iletişim ve velilerle ilgili konularda sorun yaşadıklarını görülmüştür. Demir ve Özdaş (2020) sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışma sonucunda internet erişimi olmaması,

imkan eşitsizliği, bilgisayarın olmaması gibi alt yapıyla ilgili sorunlar, veli duyarsızlığı, veliye ulaşamamak gibi haberleşme sorunları, motivasyon düşüklüğü gibi katılım sorunları, ölçme değerlendirme yetersiz olması gibi planlama sorunları, ses ve görüntünün eş zamanlı olmaması, sistemin hata vermesi gibi EBA Platformuyla ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Avcı ve Akdeniz ( 2021) öğretmenlerin uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlara çevrim-içi eğitimlerde teknolojik alt yapı ve internet erişiminden kaynaklı bağlantı ve araç yetersizliği ile öğrenciden, ebeveynlerden ve öğretmenden kaynaklı sorunlar yanıtı verdikleri görülmüştür. Araştırmamızda öğretmenler uzaktan eğitime katılımın az olma nedenlerini fırsat eşitsizliği ve veli ilgisizliği, denetim ve motivasyon eksikliği yanıtını, uzaktan eğitimde yaşanan teknik sıkıntılar için ise internete kesintisi, EBA kaynaklı sisteme bağlanamama, görüntü ve ses eşgüdümünün olmaması, donanım ve cihaz eksikliği, kullanılan programdan kaynaklı sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bakımdan araştırmanın bulguları alan yazınında yapılan diğer araştırmalarla benzerdir.

Bakioğlu ve Çevik (2020) fen bilgisi öğretmenleriyle yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitimde en çok dokümanlar (slayt, deneme, kitap vb.) , Web uygulamaları, EBA ders içeriği ve videolardan yararlandıkları görülmüştür. Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin de en çok ders kitabı, çoktan seçmeli testler, sunular, EBA içerikleri, etkileşimli kitaplar ve sözlük, özel dijital platformları kullandıkları, en az videolardan yararlandıkları görülmüştür.

Adıgüzel (2020) öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ödevler ile değerlendirilmesinde olumlu görüşlere sahip olduklarını belirtmiştir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin de derse aktif katılım kriterinden sonra en çok ödevlendirme ile ölçme değerlendirme yaptıkları görülmüştür.

### **Öneriler**

Mart 2020’de okullarda yüz yüze eğitime ara verilmesi ve acil uzaktan eğitime geçiş süreci çeşitli aşamalardan geçmiş, zaman zaman değişiklikler yapılmış, gerek ders platformları gerek ders süreleri bu dönemde

güncellenmiştir. Buca'da çalışan Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin alındığı hem bu çalışmada hem de Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde gerçekleştirilen diğer çalışmaların benzer sonuçları göz önünde bulundurulduğunda bu çalışma kapsamında Türkçe eğitimi ve uzaktan eğitime yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Öğrencilere teknolojik olarak fırsat eşitliği tanınmalı, bakanlık ve diğer resmi kurumlar bu konuda çalışmalarını artırmalıdır.

2. Türkçe öğretmenlerine yönelik uzaktan eğitim araçlarının kullanımına dair hizmet içi eğitimlerin verilmesi uygun olacaktır.

3. Farklı öğrenme alanlarına sahip Türkçe dersi için yeterli dijital kaynağın oluşturulması gerekmektedir.

4. Türkçe öğretim programının uzaktan eğitim de düşünülerek yeniden ele alınmasının faydalı olacağı öngörülmektedir.

5. Veli desteğinin oluşturulması amacıyla uzaktan eğitimde velinin sorumlulukları hakkında bilinçlendirme çalışmalarının yapılması faydalı olacaktır.

6. Ölçme ve değerlendirme konusunda Türkçe öğretmenlerinin geçerli bir yönteme ihtiyaçları oldukları görülmektedir. Bu konuda bakanlık tarafından kapsamlı bir yönerge oluşturulması öğretmenler tarafından beklenmektedir.

### KAYNAKÇA

Adams, G. & Todd, M. (2020). *Meeting the school-age child care needs of working parents facing covid-19 distance learning*. Urban Institute, 500 L'Enfant Plaza SW, Washington DC.

Adıgüzel, A. (2020). Salgın sürecinde uzaktan eğitim ve öğrenci başarısını değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(Özel sayı), 253-271.

Akça, Ö. (2006). Uzaktan eğitim öğrencilerinin iletişim engelleri ile ilgili öğrenci görüşleri (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Ally, M. (2008). Foundations of educational theory for online learning. T. Anderson & F. Elloumi (Ed.), *Theory and practice of online learning içinde (Second Edi, 15–44. ss.)*. Edmonton: AU Press.

Alkan, C. (1987). Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*,157.

Amundsen, C. (1993). The Evolution Of Theory İn Distance Education. Keegan D. (Ed.), *Theoretical principles of distance education içinde (55–71. ss.)*. London: Routledge.

Anderson, B., & Simpson, M. (2012). History and heritage in distance education. *DEANZ Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 16(2), 1-10.

Angoletto, R.,& Queiroz, V. C. (2020). COVID-19 and the challenges in education. *The Centro de Estudos Sociedade e Tecnologia(CEST)*, 5, 2.

Antalyalı, Ömer Lütfi (2004). Uzaktan eğitim algısı ve yöneylem araştırması dersinin uzaktan eğitim ile verilebilirliği. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi) Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Arar, A., & Çakmakçı, B. (1999). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi, uzaktan eğitim uygulama modelleri ve maliyetleri. *Uzaktan Eğitim Sempozyumu*. Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığı. 15-16 Kasım 1999. Ankara, Balgat.

Avcı, F., Akdeniz, E.C. (2021). Koronavirüs (covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi-USBED*, 3(4), 117-154.

Balaman, F. (2021). Corona virüs (covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.

Bakioğlu, B. ve Çevik, M.( 2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.

Barkan, M. (1988). Eğitim amaçlı iletişim ve videonun işlevleri: anadolu üniversitesi açıköğretim fakültesinde örgütsel uygulama model önerisi. *Anadolu Üniversitesi Yayınları* , Eskişehir

Başaran, M., Ülger, I.G. ve Demirtaş, M. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknoloji kullanım durumlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(17), 4619-4645.

Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.

Çakın, M. ve Akyavuz, E.K. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2),165-186.

Demir, F., Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(özel sayı), 273-292.

Demiray, U. ve Adıyaman, Z. (2002). *Kuruluşunun 10. Yılında Açıköğretim Lisesi İle İlgili Çalışmalar Kaynakçası (1992–2002)*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara.

Demiray, U., İnceelli, A., ve Candemir, O. (2008). A Review of the Literature on the Open Education Faculty in Turkey 1982-2007, *Anadolu Üniversitesi Yayınları*.

Diñer, S. (2006). Uzaktan Eğitime ve Bilgisayar Destekli Eğitime Genel Bir Bakış. Akademik Bilişim 2006, 9-11 Şubat, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

WHO (2020). Timeline: WHO’s Covid-19 Response. [Erişim adresi: [https://www.who.int/emergencies/diseases/novelcoronavirus2019/interactive/timeline?gclid=Cj0KCQjw\\_dWGBhDAARIsAMcYuJyhob9K\\_Jm5eQtTucCKddBSdCWl33w0FCv\\_T9M92LLOMLZpjfP1C8waAr5gEALw\\_wcB#event-115](https://www.who.int/emergencies/diseases/novelcoronavirus2019/interactive/timeline?gclid=Cj0KCQjw_dWGBhDAARIsAMcYuJyhob9K_Jm5eQtTucCKddBSdCWl33w0FCv_T9M92LLOMLZpjfP1C8waAr5gEALw_wcB#event-115) , son erişim: 26.06.2021. ]

Elitaş, T. (2017). Uzaktan Eğitim Lisans Sürecinde Yeni İletişim Teknolojileri: Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi. (Doktora Tezi) *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.

Garrison, D. R. (1993). Quality And Access İn Distance Education: Theoretical Considerations. Keegan D. (Ed.), *Theoretical principles of distance education* içinde (8–19. ss.). London: Routledge.

Garrison, D. R. (2003). Self-Directed Learning And Distance Education. M. G. Moore & W. G. Anderson (Ed.), *Handbook of distance education* içinde (161–168. ss.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Greenberg, G. (1998). Distance education technologies: best practices for k-12 settings. *IEEE Technology and Society Magazine*, (Winter) 36-40.

Hızal, A. (1983). Uzaktan öğretim süreçleri ve yazılı gereçler: eğitim teknolojisi açısından yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, No:122.

Holmberg, B. (1995): *Theory and Practice of Distance Education*. London. Routledge

İşman, A., Altınay, Z., & Altınay, F. (2004). Roles of the students and teachers in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 5(4).

İşman, A. (2008). Uzaktan eğitim (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Iwai, Y. (2020). Online Learning during the COVID-19 Pandemic: What do we gain and what do we lose when classrooms go virtual?’, *Scientific American*.

Jones, J. I. B. (1992). Distance education: a cost analysis (Yüksek lisans tezi). Iowa State University, Curriculum and Instruction Department.

Kabapınar, Y., Kanyılmaz, B.M., Koçhan Ören, N., Atik, U. (2021). Öğretmen ve velilerin gözünden öğrencilerin uzaktan eğitime katılımlarının öyküleri: ‘ uzaktan eğitim mi, uzakta kalan eğitim mi?’. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 79-98.

Kavan, N. & Adıgüzel, A. (2021). Türkçe öğretmenlerinin salgın süreci eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi . *Electronic Journal of Education Sciences* , 10 (19) , 138-155

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Keegan, D. (1995). *Distance education technology for the new millennium: compressed video teaching*. ZIFF Papiere. Hagen, Germany: Institute for Research into Distance Education. (Eric Document Reproduction Service No. ED 389 931).

Kırık, A.B. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, S: 21, s. 73-94.

Kocayigit, A., Uşun, S.(2020). Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ( burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299.

Koçer, H.A. (1980). *Eğitim Tarihi I*, Ankara Üni. Eğit. Fak. Yay., No:89, Ankara.

Moore, M. ve Kearsley, G. (2005). *Distance Education : A System View*. Canada: Wadsworth.

Özarslan, Y., & Ozan, Ö. (2014). *Yükseköğretimde uzaktan eğitim programı açma sorunsalı*. XIX. Türkiye'de İnternet Konferansı, 27-29 Kasım 2014, Yaşar Üniversitesi, İzmir.

Özbay, Ö. ( 2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Inesjournal Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5),376-394

Özer, B. (1989). Türkiye'de uzaktan eğitim: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nin uygulamaları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-24.

Özkul, A. E. (2001). Anadolu University distance education system: From emergence to 21st century. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 2(1), 15-31.

Palloff, R. M., & Pratt, K. (2003). *The Virtual Student: A Profile And Guide To Working With Online Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pope, J. (2014). What are MOOCs good for? *MIT Technology Review*, 118(1), 68–71.

Saykılı, A. (2018). Distance education: definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2-17

Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. (2015). Teaching And Learning At A Distance. Foundations Of Distance Education (Sixth Edit). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı ( 2020, Haziran 19). Türkiye Uzaktan Eğitim İstatistikleriyle Dijital Dünyanın Listelerini Zorladı. [Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/turkiye-uzaktan-egitim-istatistikleriyle-dijital-dunyanin-listelerini-zorladi/haber/21158/tr> , Son Erişim: 27.06.2021]

T.C. Sağlık Bakanlığı (2020). Pandemi. [Erişim adresi : <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66494/pandemi.html> Son Erişim Tarihi: 27.06.2021]

Tezcan, M. (1981).*Eğitim Sosyolojisine Giriş*, Ankara Üni. Eğit. Fak. Yay., No:91, Ankara

Tomei, L. A. (2010). Designing instruction for the traditional, adult, and distance learner: a new engine for technology-based teaching. Hershey, PA: Information Science Reference.

UNESCO ( 2020, Mart 26). UNESCO rallies international organizations, civil society and private sector partners in a broad Coalition to ensure #LearningNeverStops. [ Erişim adresi: <https://en.unesco.org/news/unesco-rallies-international-organizations-civil-society-and-private-sector-partners-broad> Son erişim tarihi: 27.06.2021]

UNICEF (2020, Aralık 1). UNICEF ve Uluslararası Telekomünikasyon Birliği (ITU) tarafından hazırlanan yeni rapora göre, tüm dünyada okul çağındaki çocukların üçte ikisinin evinde internet yok. [ Erişim Adresi: <https://www.unicef.org/turkey/bas%C4%B1nb%C3%BCltenleri/unicef-ve-uluslararası-telekom%C3%BCnikasyon-birli%C4%9Fi-itu-taraf%C4%B1ndan-haz%C4%B1rlanan-yeni> Son Erişim Tarihi: 27.06.2021]

Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Uzaktan Eğitim. (2015). Türkiye'de Uzaktan Eğitimde Radyo ve Radyo ile Eğitim Programları. <https://www.uzaktanegitim.com/haberler/turkiyede-uzaktan-egitimde-radyo-ve-radyoile-egitim-programlari/202>

Yurdakul, B. (2015). Uzaktan eğitim. Demirel Ö. (Ed.), Eğitimde Yeni Yönelimler içinde (6. Baskı, 271–286. ss.). Ankara: Pegem Akademi.



### III. BÖLÜM

#### YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GÖREVE DAYALI ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ KULLANIMI

**Dr. Hatice VARGELEN AKCİN<sup>1</sup>**  
**Dr. Kayhan İNAN<sup>2</sup>**

Yöntem ve yaklaşım kavramları dil öğretim süreçlerinin başat unsurlarındandır ve öğretim süreçlerinin niteliği ve verimliliği hususunda belirleyici oldukları düşünülmektedir. Bu nedenle dil öğretimine ilişkin tarihi süreç içerisinde birçok yöntem ve yaklaşım ortaya çıkmıştır. Günümüzde de alan uzmanları konuya ilişkin çalışmalarını devam ettirmektedir.

Ortaya konan yeni yöntem ve yaklaşımlar dil öğretimini ileri bir noktaya taşımayı hedeflemiştir. Bunların bir kısmı herhangi bir etki gösterememişse de bir kısmı dil öğretimi açısından oldukça başarılı sonuçlar vermiştir. Bununla birlikte her durumda, her kitleye uygun mükemmel bir yaklaşımdan söz etmek mümkün değildir. Dil öğrenen kitlenin hazır bulunuşluk durumu, dil öğrenme nedenleri, fiziki ortam koşulları gibi unsurlar bazı yöntem ve yaklaşımlarında öne çıkabilir. Bu noktada önemli olan dil öğretim süreçlerini yürütmekle görevli kişilerin var olan dil öğretimiyle ilgili yöntem ve yaklaşımları tanıması, olumlu ve olumsuz özellikleriyle her açıdan hâkim olmasıdır. Yine bu kişilerin belirli bir süreç içerisinde öğrendikleri yaklaşım ve yöntemlere takılıp kalmamaları alandaki güncel gelişmeleri ve ortaya konan yenilikleri takip etmelerini gerektirmektedir.

---

<sup>1</sup>Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, haticevargelen@gmail.com, Orcid ID: 0000-0001-8935-7417

<sup>2</sup>Amasya Üniversitesi, Eğitim. Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, kayhan.inan@amasya.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-7438-0742

Bu çağdaş yaklaşımlardan biri de göreve dayalı öğrenme yaklaşımıdır. Göreve dayalı yaklaşım kavramı ilk olarak Prabhu tarafından 1982'de Güney Hindistan'da Bangalore araştırma raporunda geliştirilmiştir (Akbulut, 2014, s.27). Prabhu (1987) yabancı dil becerilerinin dikkatin anlamlı etkinliklere verilerek öğrenilebileceğini savunmaktadır. Göreve dayalı dil öğretimi yaklaşım 1980'lerden beri kademeli olarak gelişmiştir. Göreve dayalı dil öğretimi çok sayıda dil bilimci ve yabancı dil öğretimi uygulayıcısı tarafından geniş çapta tanınan ve kabul edilen bir dil öğretim yaklaşımı hâline gelmiştir.

Göreve dayalı dil öğretiminin temel varsayımları Feez (1998, s.17) tarafından şu şekilde özetlenmiştir:

- Öğretimin odak noktası üründen çok süreçtir.
- Temel öğeler, iletişim ve anlam vurgulayan amaca yönelik etkinlikler ve görevlerdir.
- Öğrenciler dili, anlamlı faaliyetler ve görevler içinde iletişimsel ve amaçlı etkileşime girerek öğrenir.
- Etkinlikler ve görevler, öğrencilerin gerçek hayatta başarımları gereken durumları veya sınıf içi pedagojik bir amacı içermelidir.
- Göreve dayalı bir izlencenin aktiviteleri ve görevleri zorluk düzeyine göre sıralanır.
- Bir görevin zorluğu, öğrencinin önceki deneyimi, görevlerin karmaşıklığı ve görevi yerine getirmek için gerekli olan dil ve mevcut desteğin derecesi dahil olmak üzere bir dizi faktöre bağlıdır (Aktaran Richards & Rodgers, 2002, s.224).

Göreve dayalı yaklaşımın temel unsurunu görev kavramı oluşturmaktadır. Bu yaklaşımın anlaşılabilmesi için görev kavramının açıklanması gerekmektedir.

### **Görev Nedir?**

Görev kavramına ilişkin yapılan tanımlamalara bakıldığında, alan uzmanlarının üzerinde uzlaştığı tek bir tanımın bulunmadığı görülmektedir.

Tanımlarda ortaklıklar bulunmakta ancak konunun ele alınış biçimi açısından farklılıkların bulunduğu görülmektedir. Aşağıda görev kavramına ilişkin tanımların bazılarına yer verilmiştir:

Görev dilin yapısına odaklanmaktan çok öğrenilen dilde üretmeye ve etkileşimde bulunmaya yönelik sınıf çalışmalarıdır (Nunan, 1989, s.10).

Görev, öğrencilerin dikkatleri esas olarak biçimden ziyade anlama odaklanmışken, hedef dilde anlamaya, üretmeye veya etkileşimde bulunmalarına yönelik bir sınıf çalışmasıdır (Nunan, 1989, s.10).

Görev, anlamın birinci derecede önemli olduğu ve çözülmesi gereken bir iletişim sorunun bulunduğu bir etkinliktir. Ayrıca etkinlikle gerçek dünya arasında ilişki vardır. Görevin tamamlanması önemlidir ve görevin değerlendirilmesi görev sonunda elde edilen sonuca bağlıdır (Skehan, 1998, s.95).

Görev, öğrencilerin verilen bilgilerden, öğreticilerin kontrol edip düzenleyebileceği bir düşünme süreci ile bir sonuca ulaşmasını gerektiren bir etkinlik olarak kabul edilmektedir (Prabhu, 1987).

Görev, bireyin kendisi ve başkaları için karşılıksız veya bir ödül karşılığında üstlendiği bir iştir. Görev örnekleri bir çiti boyamayı, bir çocuğu giydirmeyi, bir formu doldurmayı, bir çift ayakkabı satın almayı, bir havayolu rezervasyonu yapmayı, bir mektup yazmayı, bir hastayı tartmayı, mektupları sınıflandırmayı, bir otel rezervasyonu yapmayı, bir çek yazmayı, bir caddede gidilecek yeri bulmayı, birinin caddede karşıya geçmesine yardım etmeyi içerebilir. Başka bir deyişle, görev ile insanların günlük yaşamda, işte, oyunda ve bunların arasında yaptıkları çeşitli işler anlatılmaktadır (Long, 1985, s.89).

Görev, çözülecek bir problem, yapılması gereken bir zorunluluk ya da ulaşılması gereken bir hedef bağlamında istenen sonuca ulaşmak için bir birey tarafından gerekli görülen amaçlı eylem olarak tanımlanabilir. Bu tanım, bir gardiobu taşımak, bir kitap yazmak, bir sözleşme müzakeresinde belirli koşulları elde etmek, iskambil kâğıdı oynamak, bir restoranda yemek sipariş etmek, bir yabancı dil metnini tercüme etmek ya da grup çalışması yoluyla sınıf gazetesi çıkarmak gibi çeşitli eylemleri kapsayacaktır (CEF,

2001, s. 10). Daha önce de ifade edildiği gibi önerilen tanımlarda bir fikir birliğinden söz edilemese bile bazı ortak özelliklerin bulunduğu ifade edilebilir. Kurt (2004, s.27) görev hakkındaki tanımlardaki ortaklıkların görevlerin formdan ziyade anlama odaklanan iletişimsel etkinlikler olduğuna dikkat çekmektedir.

### **Görev Türleri**

Görev tanımında olduğu gibi görev türlerinin belirlenmesinde de araştırmacılara göre farklılıkların olduğu görülmektedir. Aşağıda araştırmacılara göre göreve dayalı yaklaşımda görev türlerine ilişkin öne çıkan özelliklere yer verilmiştir.

Yöntemin ilk uygulayıcılarından Prabhu (1987) görevleri üç başlık altında gruplandırır. Bu gruplar sırasıyla şöyledir: Boşluk doldurma görevleri (information gap), mantıksal çıkarım yapma görevleri (reasoning gap) ve kendini ifade etme görevleri (opinion gap). Boşluk doldurma görevlerine bir tablodaki eksik bilgilerin diğer öğrencilere sorularak veya verilen bilgilere göre doldurulması örnek verilebilir. Mantıksal çıkarım yapma görevlerinde ise öğrencinin verilen bilgiden hareketle örneğin bir tablodan ya da zaman çizelgesinden hareketle çıkarım yapması ya da bilgiler arasında bağlantı kurmaya çalışması olabilir. Öğrencilerin uçağın kalkış ve varış saatlerini ve noktalarını içeren bir tabloyu yorumlayarak hedef dilde cümleler kurması örnek görevler arasında ifade edilebilir. Kendini ifade etme görevleri ise öğrencinin sunulan bir duruma uygun olarak tercihlerini, duygu ve düşüncelerini ifade etmesidir. Örneğin bir hikâye için alternatif son yazmak veya hikâye tamamlamak gibi (Aktaran Günal Şahan, 2019, s.22).

Göreve dayalı dil öğretiminde Willis'ten aktaran Yaylı'ya (2004, s.22-23) göre altı tür görev vardır:

Listeleme: Beyin fırtınası ve olguları bulma etkinlikleridir. Böyle görevlerde öğrenciler önceki bilgilerini kullanarak konuya bir şeyler eklemeye çalışırlar. Öğrenciler, birbirlerine sorarak ya da kaynak taraması yaparak bazı bilgi ve olgulara ulaşırlar. Bu tür görevlerin sonunda çokça konuşma etkinliği vardır.

**Sıralama ve Sınıflandırma:** Bu tür görevler sırasında farklı süreçler yaşanır. Öğrenciler, bazı şeyleri ve olayları kronolojik veya mantıksal olarak sıralayabilir, bazen de sıralama için kendi ölçütlerini oluşturur. Bu sıralamaları yaparken, verilmiş ana başlıkları kullanabilecekleri gibi başlıklar olmadan da sıralama yapabilirler.

**Karşılaştırma:** Bu tür görevlerde öğrenciler nesnelerin ve olayların benzer ve farklı yönlerini bulmak için karşılaştırmalar yaparlar.

**Problem Çözme:** Bu görevler, öğrencilerin entelektüel ve akıl yürütme güçlerinin devreye girmesini sağlar. Problemin karmaşıklığına göre süreçler ve görev zamanı belirlenir. Gerçek yaşam görevleri öğrencilerin varsayımlar üretmelerine, kendi deneyimlerini gündeme getirmelerine ve bir çözüm aramalarına yol açar.

**Kişisel Deneyimlerin Paylaşımı:** Öğrenciler özgürce konuşup kendilerini anlatır ve diğerleri hakkında bilgi edinir. Bu tür görevler günlük konuşma gibi olduğu için kontrol etmesi zor olan görevlerdir. Bunun yanında bu görevlere bir hedef koyabilmek zordur.

**Yaratıcı Görevler:** Öğrenciler grup ya da eşler hâlinde çalışarak bir amaca ulaşmaya çalışırlar. Bu görevlerin diğer görevlere göre daha fazla aşaması vardır. Yukarıda sözü edilen diğer tür görevleri kendi içlerinde uygularlar. Öğrencilerin bazen sınıf dışı araştırmalar yapmalarını gerektirebilir. Görevin başarıyla sonuçlandırılması için yapılandırma becerisi ve takım çalışmasına gerek vardır. Yani bu tür görevler diğerlerine göre daha yüksek bilişsel süreç ve iş birliği gerektirir.

Yaylı'ya (2004, s.23) göre bu sınıflandırmadan başka, Willis (1996) görevlere “kapalı” ve “açık” görevler olarak da ayırım getirmektedir. Ayırımın çıkış noktası görevin yerine getirilme yoludur. Kapalı görevler özel bir amaç güder ve yoğun bir şekilde yapılandırılmıştır. Örneğin, bir metnin iki farklı yazımını okuyup bağlaçların kullanımı bakımından beş farkın bulunması gibi. Bu tür görevlerde ulaşılacak kesin yanıtlar ve başarılı olmak için tek bir yol vardır. Çoğunlukla karşılaştırma görevleri bu türdür. Açık görevler ise daha esnek yapılandırılmıştır ve kesin bir amacı olmayan görevlerdir. Her görevin olduğu gibi açık görevlerin de amaçları vardır

ancak sonuçlar kapalı görevlerdeki gibi önceden kestirilebilir değildir. Bunların dışında bazı görevler açıkla kapalı arasındadır. Örneğin, mantık problemleri belli bir sonuç ya da çözüm içermelerine rağmen öğrenciler bu sonuca ulaşabilmek için türlü yollar kullanabilirler. Kesin hedeflerin öğrencilerin kendi başarılarını sınamalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu yüzden kesin hedefleri olan görevler onların daha kolay güdülenmesine yardımcı olmaktadır.

### **Görevin Özellikleri**

Ellis'e (2003b) göre görev özellikleri şöyle belirtilmiştir:

- *Görev bir iş planıdır.* Bir görev, öğrenci etkinliği için bir plan oluşturur. Bu çalışma planı, öğretim materyalleri veya öğretim sırasında ortaya çıkan faaliyetler için özel planlar biçimini alır.
- *Bir görev, öncelikle anlama odaklanır.* Öğrencileri dili pragmatik bir şekilde kullanmaya teşvik etmeyi amaçlar. İletişim yoluyla dil yeterliliğini geliştirmeye çalışır. Bu nedenle, anlam üzerine öncelikli bir odaklanma gerektirir. Katılımcılar görevin sonucuna ulaşmak için ihtiyaç duyulan dilsel ve dilsel olmayan kaynakları seçmekte özgürdür.
- *Bir görev, gerçek dünyadaki dil kullanım süreçlerini içermelidir.* Çalışma planı, öğrencilerin gerçek dünyada bulunanlar gibi etkinliklerdir. Örneğin bir formu doldurma, iki resmin farkını buldurma etkinlikleri örnek olarak verilebilir.
- *Bir görev, dört dil becerisinden herhangi birini içerebilir.* Çalışma planı, öğrencilerin şunları yapmasını gerektirebilir: (1) metni anlama çalışmaları, (2) sözlü veya yazılı bir metin üretme, (3) alıcı ve üretici dil becerilerinin bir kombinasyonunu kullanma.
- *Bir görev bilişsel süreçleri gerektirir.* İş planı, gerekli olan işin tamamlanması için bilginin seçilmesi, sınıflandırılması, düzenlenmesi, sorgulanması ve değerlendirilmesi gibi bilişsel süreçleri zorunlu kılar. Bu süreç dil kullanıcısının tercihlerinden etkilenir.

- *Her görev açık bir şekilde tanımlanmış bir iletişimsel sonucu bünyesinde barındırır veya içerir.* Görev planı, dil bilimsel olmayan çıktıları da beraberinde getirir. Bahsi geçen bu çıktılar katılımcıların bir işi tamamlayıp tamamladığına dair bir göstergedir.

### **Göreve Dayalı Dil Öğretiminin Kullanımına İlişkin Dikkate Alınacak Faktörler**

Göreve dayalı dil öğretim sürecinde belirli unsurların dikkate alınması gerekmektedir. Bu durum hem yaklaşımın öğretim süreçlerinde daha etkin ve nitelikli uygulanmasını hem de yaklaşımın uygulanmasıyla ilgili ortaya çıkan bazı zorluk ve olumsuz durumların daha aza indirilmesini sağlayacaktır. Willis (1996) göreve dayalı dil öğretiminde dikkate alınması gereken unsurları şöyle özetlemiştir:

**Öğrencilerin Profili:** Grubunuz gelmeden materyalleri hazırlıyorsanız, grubun muhtemel bir profilini çıkarmanız tavsiye edilir. Katılımcılar aynı milliyetten olsalar bile nadiren homojen bir grupla karşılaşacaksınız. Katılımcılar kadar farklı öğrenme geçmişlerinin de olabileceğinin farkında olmak önemlidir. Her kişi bir kurs sırasında yüzeye çıkması muhtemel olan kendi deneyimleri, duyguları ve tutumları ile gelecektir. Katılımcıların yaşları ve özel gereksinimleri, dili öğrenmek için nedenleri, önceki dil öğrenme deneyimleri, katılımcıları kendinden emin ve maceracı öğrenenler olmaya teşvik etmenin yolları birçok öğrenme yaklaşımında olduğu gibi göreve dayalı dil öğretiminde de önemlidir.

**Kurs İçeriğini Belirleme:** Görevleri seçerken, katılımcıların istekleri başta gelen unsurlardan olacaktır. Onlardan her birinin farklı bir gündemi olabilir. Bunun bir grup olarak yönetilmesi ve müzakere edilmesi gerekecektir. Katılımcılara beklentileri, gereksinimleri ve istekleri sorulursa, katılımcıların en akla yatkın gereksinimlerini karşılayabilecek bir kurs için müzakere edilebilir. Müzakere olmaksızın bir kursun veya ders içeriğinin gruba dayandırılmayacağı unutulmamalıdır. Bununla birlikte, öğretici yeni bir metodolojiyi tanıtmanın gerekli olduğunu hissederse bunu öğrencilerle tartışması gerekebilir.

Kursun yeri ve mevcut kaynaklar: Kursun yeri kaçınılmaz olarak görevlerin ve malzemelerin kullanılabilirliğini ve seçimini etkileyecektir. Şu noktaların dikkate alınması gerekir: Faaliyetleri ve görevleri destekleyecek materyaller ücretsiz olarak sağlanabilecek mi? Değilse, uygun malzemeyi elde etmek için önceden ne yapabilirsiniz? Bu konumda planlanan görevleri uyarlamamız veya değiştirmemiz gerekecek mi? Katılımcılar materyallere katkıda bulunacak mı? Minimum malzeme ile nasıl idare edebilirsiniz? Diğer kaynakları ve dil temelli materyalleri nasıl kullanabilirsiniz? Mevcut tek kaynağın sizin ve katılımcıların olduğu bir durumda ise deneyimlerinizi ve yaratıcılığınızı kullanabilirsiniz.

Kültürlerarası Boyut: Grubun kültürel ve dilsel yapısının da dikkate alınması gerekecektir. Hedef dil ülkesindeki tek kültürlü bir grupsa kültürlerarası boyut ev sahibi ülke ile menşe ülke arasında sadece iki yol mu olacak? Tek bir ulus arasında görünüşte homojen olan mikro kültürlerarası bir boyut olacak mı? Katılımcılar kendilerini ve etrafındakileri kendi değerleri ve inançları olan bireyler olarak görmeye teşvik edilecektir. Kültürlerarası anlayış, bağlar yalnızca ulusal kazançlar yerine inançlar ve tavırlar yoluyla kurulduğunda çok heyecan verici olabilir.

Bu bağlamda konuya ilişkin diğer bir öneri dizisi Ellis tarafından getirilmiştir. Ellis (2009, s.241) takip edilmesi halinde göreve dayalı dil öğretiminin uygulanmasında ortaya çıkan sorunların iyileştirilmesine yardımcı olabilecek bir dizi ilkeye işaret etmektedir. Bu ilkeler şunlardır:

- Görevler, öğrencilerin yeterlilik düzeylerine göre uyarlanmalıdır.
- Görevin hedef dil kullanımıyla sonuçlanmasını sağlamak için görevlerin denenmesi ve deneyimler ışığında gözden geçirilmesi gerekir.
- Göreve dayalı dil öğretim yaklaşımının başarılı olması için öğreticilerin görevin ne olduğunu net bir şekilde anlamaları gerekir.
- Öğreticiler ve öğrenciler, görevleri yerine getirmenin amacı ve mantığından haberdar edilmelidir.

- Esasen, göreve dayalı bir dersi öğretmekle meşgul olan öğretmenler, görev materyallerinin tasarımına dahil edilmelidir.
- İdeal olarak, göreve dayalı bir dersin öğretiminde yer alan öğretmenler görev materyallerinin geliştirilmesine dahil edilmelidir.

### **Göreve Dayalı Dil Öğretiminde Aşamalar**

Göreve dayalı dil öğretiminde görev süreci iyi bir şekilde planlanmalıdır. Her aşamanın ön görülebilir olması görev sürecinin başarılı bir şekilde başlaması ve bitirilmesi için önemlidir. Öğreticinin ölçülü kontrolünde öğrencinin özerkliğinin desteklendiği bir çerçeve, yaklaşımın benimsediği genel anlayışı yansıtır. Görev sürecinin aşamaları ve planlanması ile ilgili farklı adlandırmalar yapılsa da genel olarak araştırmacıların birleştiği nokta bu sürecin bir hazırlık, uygulama ve sonuçlandırma aşamalarından oluşması yönündedir (Ellis, 2003a; Skehan, 1996; Willis, 1996). Ancak görev sürecinde aşamalar katı bir şekilde birbirinden ayrılmamaktadır. Yaklaşım uygulamada öğretici ve öğrencilere esneklik sunar ve süreç öğrencinin durumuna ve ihtiyaçlarına göre şekillendirilebilir. Sürece ilişkin aşamalar akışa göre genişletilip daraltılabilir, çeşitli uygulamalar ile desteklenebilir.

Willis (1996) göreve dayalı dil öğretimin kullanılan dil öğretim tekniklerinin genel uygulamalardan çok farklı olmadığını belirtir. Yaklaşımın temel farkı bu tekniklerin sıralaması ve ağırlığından kaynaklanmaktadır. Ona göre öğrenciler çeşitliliğe ve güvene ihtiyaç duyarlar. Farklı konularda görevler tasarlanması ve farklı metinlerin kullanılması öğrencilere aradıkları çeşitliliği sağlar. Süreçte öğrencilerin atacakları adımlara ilişkin aşamaların sunulması da onlara güven verir. Onların bir sonraki aşamada ne yapacaklarını önceden bilmeleri kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlayacaktır. Aşağıdaki şekilde Willis'in önerdiği göreve dayalı yaklaşıma yönelik etkinlik sürecinin aşamaları yer almaktadır. Buna göre süreç görev öncesi, görev döngüsü ve dile odaklanma olarak adlandırılmış üç temel aşamadan oluşmaktadır.



Şekil 1. Göreve dayalı dil öğretiminde aşamalar (Willis, 1996)

### Görev Öncesi Aşama

Görev öncesi aşama öğreticinin görevi tanıttığı, öğrencilerin ise görev için gerekli hazırlıkları yapıldığı aşamadır. Görevin içeriğine göre iki ile yirmi dakika arasında bir süreyi kapsayabilir. Eğer görevin konusu öğrenciler için yabancıysa veya karmaşıksa bu süre artırılabilir. Öğretici görevi bir kaynak kitaptan veya ders kitabından almışsa kitaptaki hazırlık çalışmalarından faydalanarak öğrencilere konuyu tanıtabilir. Öğretici görevi kendi tasarlamışsa o zaman yine kitaptaki görsellerden, sözcük çalışmalarından veya ses ve görüntü kayıtlarından faydalanabilir.

Görev öncesi aşamada öncelikle öğrencilerin konuyu tam olarak anlaması ve hedeflerden haberdar olması gerekmektedir. Aile, okul ve iş gibi çoğu öğrenci için bilinen konularda uzun açıklamalara gerek yoktur. Ancak öğrenci açısından yabancı bir konu sunulmuşsa ayrıntılı açıklamalar gerekebilir. Özellikle kültürel farklılıklar konunun değişik şekillerde algılanmasına neden olabilir. Yaz tatilinde çıkılacak bir yat turu, bunu

genellikle zengin insanların gerçekleştirdiği bir etkinlik olarak gören öğrenciler için yabancı olabilir. Çekirdek aile olarak yaşayan öğrenciler açısından geniş ailelere özgü akrabalık ilişkileri daha fazla açıklama gerektirebilir.

Konunun tanıtılmasının ardından öğretici öğrencilere görev sürecinde ihtiyaçları olacak kelime, kural ve ifade kalıpları tanıtır. Bu kelime ve dil bilgisi öğretimi yapmak anlamına gelmemektedir. Onlara genel anlamda görev için belirlenen kelime ve yapıların işlevlerini hissettirmek, bunların iletişimsel bağlamlarını göstermek hedeflenmelidir. Bu aşamada konu ile ilişkili sözcük ve kalıpları beyin fırtınası etkinliği ile tahtaya yazmak, tahtaya yazılan kelimelere yeni ve bilinmeyenleri eklemek, bunlar arasında ilişki kurmak faydalı olacaktır. Öğrenciler görev aşamalarının ilerleyen bölümlerinde tahtaya yazılanlardan yardım alabilir. Ayrıca çeşitli etkinlik ve oyunlara da bu aşamada yer verilebilir. Prabhu (1987) öğreticilerin yapması gerekenin öğrencileri görev öncesi etkinliklerle adım adım yönlendirmek olduğunu belirtir. Sözcük ve cümleleri sıralama ve sınıflandırma, farklı olanı bulma, görseller ile eşleştirme, soru-cevap çalışması bunlardan bazılarıdır.

Görev öncesi aşamanın son basamağında ise talimatlar üzerinde durulur. Görev sürecinin başarıya ulaşması için öğrencilerin talimatları tam olarak anladıklarından emin olunması gerekir. Bu nedenle öğretici görevin içeriği, amaçları, çıkacak ürün konusunda öğrencileri bilgilendirmelidir. Görevde nasıl bir yol izlenmesi gerektiği, iş bölümü, süre ve kurallar açıklanmalıdır. Bunlar bir liste olarak öğrencilere dağıtılabileceği gibi tahtaya da yazılabilir. Öğreticinin kendi oluşturduğu ürünler veya daha önceki çalışmalar gösterilebilir.

Son olarak öğrencilere talimatları anlamaları ve bir plan yapabilmeleri için yeteri kadar zaman tanımak gerekir. Ellis (2003b), Skehan (1996) ve Willis (1996) öğrencilerin uygulayacakları stratejiye karar verdiklerinde görevi yerine getirmeye daha istekli olacaklarını öne sürmektedir. Görev için tanınan hazırlanma süresi görevin karmaşıklığına ve öğrencilerin durumuna göre değişebilir. Yaratıcılık gerektiren görevler için öğrenciler daha çok zamana ihtiyaç duyabilir.

### **Görev Döngüsü Aşaması**

Görev sürecinde aşamaların en önemlisi görev döngüsüdür. Willis (1996) bu aşamanın tüm etkinlikleri, ikili veya grup çalışmalarını, görevin sunumu ve tamamlanmasını içerdiğini belirterek bu aşamayı görev, plan ve sunum basamaklarına ayırır.

### **Görev Basamağı**

Bu basamakta öğrenciler görev öncesi aşamada verilen hedef ve kurallar çerçevesinde görevi hazırlamaya başlar. Öğretici bu aşamada öğreticilik rolünü bir kenara bırakıp grupların arasında dolaşmalı ve onları gözlemlemelidir. Ancak bunu yaparken onlara çok yakın bir konumda bulunmamalıdır. Bunun nedeni yakınlarında öğreticiyi gören öğrencilerin her şeyi öğreticiye sorma ihtimalidir. Ancak öğrenciler açısından öğreticinin küçük düzeltmeleri, desteği ve dönütleri yararlıdır. Öğretici yardımında bir denge sağlamalıdır. Öncelikli hedef öğrencilerin çaba göstermesi ve grup içinde iş birliğine dayalı bir etkileşim kurulmasıdır.

Görev basamağında bir gözlemci olarak öğretici, öğrencilerin belirlenen hedefler üzerinden görevi doğru bir şekilde hazırladığından emin olmalıdır. Dili ne kadar bildiğine bakılmaksızın hedef dilde iletişim kurma özendirilmelidir. Öğrencilerin tamamının cesaretlendirilmesi gerekmektedir. Üretilen dilsel ürünlerdeki küçük hatalar görmezden gelinmelidir. Öğrencilerin üretimlerinin olumlu ve güçlü yanlarına odaklanılmalıdır. Sadece yanlış anlama veya iletişim kopukluğu bulunduğu durumlarda grubun çalışmasına müdahale etmelidir. Gruptaki etkin üyeler takip edilmeli ve süreçte daha az etkin olan veya gruptan tamamen kopan üyelerin sürece yeniden dahil olması için grup içinde özel görevler verilmelidir.

Görev basamağı için ayrılacak sürenin kısa olması uzun olmasından daha iyidir. Sürenin yetmediği durumlarda ek süreler verilerek uzatılabilir. Willis (1996) öğrencilerin sıkıldığı durumlarda öğretici görevini bitirmeyen gruplar olsa bile sürecin sonlandırılabilceğini belirtir. Öğrencilerin paniklememesi için bu aşamanın bitmesinden birkaç dakika önce grupları süre konusunda uyarabilir. Görev basamağının sonunda öğretici bazı gözlem

ve yorumlarını öğrenciler ile paylaşabilir ancak ayrıntılı açıklamalara sonraki basamaklarda yer verilmesi daha uygun olacaktır.

### **Planlama**

Planlama basamağı görev döngüsünün merkezinde yer almaktadır. Görev basamağı sonlandırıldığında öğrenciler diğer grupların neler yaptığını doğal olarak merak eder. Görevin raporlanarak sunulmasından önce planlama basamağında sunumun bir dil performansına dönüştürülmesinin planlanması gerçekleştirilir. Vurgulanacak noktaların belirlenmesi, bunların uygun bir forma sokulması, anlamı tam olarak karşılayacak ifadelerin oluşturulması ve organize edilmesi bu basamakta gerçekleştirilir.

Görev basamağı sonlandırılıp planlama aşamasına geçilirken öğretici, gruptaki bir öğrenciden kısaca bulgular ve ürünler hakkında bilgi vermesini isteyebilir. Bu bilgiler üzerinden dönütler vererek planın şekillenmesine yardımcı olabilir. Hazırlanacak raporda tam olarak hangi bilgilerin yer alması gerektiği açık hâle getirilmelidir. Bu aynı zamanda raporun taslağını oluşturacaktır. Görevin türüne göre raporlarda bilgiye yer verilebilir, karşılaştırma yapılabilir, deneyimleri hakkında görüşler yazılabilir veya sorular hazırlanabilir, diğer grupların ürünleri veya daha önceden hazırlanmış bir ürün ile ilgili değerlendirme yazılabilir, bir sorun için geliştirilen çözüm önerisi açıklanabilir. Raporun ne şekilde, nerede ve ne kadar sürede sunulması gerektiğinin bilgisi de planlama basamağında öğrencilere aktarılmalıdır. Sözlü sunumlar yazılı sunumlardan farklı planlamalar gerektirebilir. Sunum süresinin bilinmesi raporun kapsamı ve uzunluğunda belirleyicidir. Raporun uzunluğu gerektiğinde kelime, cümle, satır veya paragraf sayısı üzerinden de belirlenebilir. Sunum süresi de buna göre ayarlanır.

Planlama basamağında öğreticinin genel rolü öğrencilerin ifade edecekleri cümlelerin doğruluğunun sağlanmasına, uygun sözcüklerin seçilmesine yönelik dil uzmanlığıdır. Öğretici grupları sırayla kontrol edebileceği gibi onlardan talep gelmesini de bekleyebilir. Dönüt ve düzeltmeler öğrencileri cesaretlendirici bir dil ile verilmelidir. Ürünün olumlu yanlarına dikkat çekilerek güven verilmesi sunum basamağının

başarısını da etkileyecektir. Planlama aşamasında öğrencilerin başta sözlük olmak üzere diğer kaynakları kullanması teşvik edilmelidir. Ayrıca birbirlerine yardımcı olmaları ve iş birliği geliştirmeleri planlamanın ortak bir şekilde yapılması için gereklidir.

### **Sunum**

Görevin hazırlanması ve sunumun planlanmasının ardından görev döngüsünün son basamağı olan sunum basamağında üzerinde çalışılan ve son şekli verilen ürünün gösterimine geçilir. Görev ve planlama basamaklarına göre daha az öğrenme fırsatı içeren sunum basamağı öğretici ve grupların düşünce ve yorumları ile zenginleştirilebilir.

Sunum basamağı görevin türüne ve sunumun özelliğine göre değişebilir. Sunum yapacak kişilerin sayısı ve ders süresi iyi ayarlanmalıdır. Sunumlar dil bilgisi ve sözcük hataları içerebilir. Sunumun ana dili mükemmeliyetinde olması beklenmemelidir. Odaklanması gereken nokta öğrencilerin süreç içerisinde sahip olduğu şartlarda ellerinden gelenin en iyisini yapmalarıdır. Öğretici her zaman onları cesaretlendirici olmalı ve düzeltilmesi gereken noktaları olumsuz eleştiri tonuyla dile getirmemelidir. Öğrencilerin süreçte gösterdikleri gelişme ve çabalar takdir edilmelidir. Olumlu dönütler onların öz motivasyonlarını, öz güvenlerini ve bir sonraki görev için gösterecekleri çabayı artıracaktır.

Rapor basamağının sunumunda öğreticinin benimseyeceği rol oturum başkanlığıdır. Bu kapsamda öğretici sunumu takdim eder, sunumun başında veya sonunda genel bir değerlendirme yapar. Öğretici sunumu bölmemeli ve ara vermemelidir. Sözlü sunumlarda öğretici herkesin dinlediğinden emin olmalıdır, gerektiğinde onları not almaya yönlendirmelidir. Yazılı sunumlarda dil bilgisine daha çok dikkat edileceğinden öğrencilerin öncelikle içeriğe odaklanması sağlanmalıdır.

### **Dile Odaklanma Aşaması**

Yaklaşımın son aşaması olan dile odaklanma aşaması kendi içinde inceleme ve uygulama basamaklarına ayrılmaktadır. Bu aşamada öğrenciler öğretilmesi planlanan yapılarla odaklanır. Öğretici dil bilgisi kuralları, anlama ve işleve yönelik açıklamalar yapabileceği gibi bunun öğrenciler

tarafından da gerçekleştirilmesi de mümkündür. Willis (1996) bu aşamada öğrencilerin işlev ve kullanım açısından önceki aşamalarda yeterli bilgi ve deneyimi kazandıkları için yapısal birimlerin analizine odaklanmaya hazır olacaklarını belirtmektedir. Bu aşamada forma odaklanan etkinliklerin inceleme etkinlikleri ile yapılması öğrencilere telaffuz ve kullanışlı ifadelerin akılda kalmasına yardımcı olacaktır. Akılda kalan yapıların dil bilimsel organizasyonunun anlaşılması öğrencileri hedef dilde yeni ifadeler üretmeye teşvik edecek öz güveni kazandıracaktır.

### **İnceleme Basamağı**

İnceleme etkinlikleri sunum basamağından yani görevin kendisinden farklı bir bağlamda olmamalıdır. Bunun nedeni görev sürecinin henüz tamamlanmamış olmasındandır. Bu basamakta, öğrencilerin görev süreci sırasında farkındalık kazandıkları formlara dikkat çekilir ve öğrenciler böylece bilgilerini sistematik hâle getirerek genişletir. İnceleme etkinliklerinde öğrenciler bireysel veya grup olarak çalışabilir. Öğretici öğrencilerden gelecek sorulara hazırlıklı olmalıdır. İnceleme basamağındaki uygulama geleneksel dil sınıflarında görüldüğü şekliyle öğreticinin dil bilgisi konularını anlatmasından farklıdır. Formun incelenmesi tamamen öğreticinin öğrencilere sunacağı etkinlikler üzerinden gerçekleşir. Bu bağlamda Willis (1996) inceleme basamağının başlatılmasında öğrencilerin kullanacağı dört tür etkinlik üzerinde durmaktadır.

Bunlardan ilki olan anlam bilimsel etkinlikler temalar, kavramlar ve işlevlere yönelik etkinliklerdir. Örneğin görev sürecinde kullanılan metinlerdeki kelime ve kavramların birbirleri ile ilişkisine göre gruptandırma, bunların bağlamdaki işlevleri ve değerlerine dikkat çekmek için bu etkinliklerden yararlanılabilir. Anlam bilimsel etkinliklerin bir bölümünde öğrencilerden kendi cümlelerini kurması veya bildikleri benzer cümleleri söylemeleri istenebilir.

İkinci tür etkinlik olarak sözcük veya sözcük parçaları odağında bir yazılı metnin veya ses/görüntü kaydındaki konuşmalar incelenir. Öğrencilerden belirli bir dil bilimsel biçim birimi tespit etmeleri ve listelemeleri istenebilir. Bir sözcüğün farklı anlamlarını keşfetmeleri için

sözlük çalışmaları yapılabilir. Sözcüklerin analiz edilerek ek ve köklerine ayrılması da bu etkinlikler içerisinde değerlendirilebilir.

Etkinliklerden üçüncüsü kullanım ve anlam kategorilerinin üzerinde durduğu etkinliklerdir. Bunlarda belirli bir dil bilgisi kuralının metindeki sözcükler üzerinden işlevlerinin sınıflandırılması istenebilir. Böylece öğrencilerin dil bilgisine yönelik bilgiye kendilerinin ulaşması amaçlanır. Bu etkinliklerde öğretici yanlış öğrenmelerin önüne geçmek için etkinlik sonunda sorular sorabilir. Bu soruların cevaplarına göre dönüt ve düzeltme yapılabilir.

Sonuncu etkinlik türü ise telaffuz, vurgu ve seslere yönelik ses bilimsel etkinliklerdir. Ses kayıtları ve bunların metinleri üzerinde çalışmanın yanında Willis (1996) öğrencilere bir konuşmada anlamı taşıyan ana unsurları tanımaya yönelik etkinlikler sunulmasını da önermektedir. Cümlede vurgunun genel anlamı nasıl etkilediğine yönelik etkinlikler buna örnek olabilir.

### **Uygulama**

Uygulama etkinlikleri önceki aşamalarda gerçekleştirilen etkinlikler ve üzerinde çalışılan içeriklerin genel bir özeti yapıldığı basamaktır. Öğrencilerin artık açık bir şekilde farkına vardıkları ve görevlerin çekirdeğini oluşturan temel konular üzerinde de durulabilir. Uygulama basamağında bireysel veya grup ile uygulanacak etkinliklerde konuşma ve yazma becerileri birlikte kullanılabilir. Etkinlikler ödev olarak hazırlanabilir. Willis (1996) uygulama basamağında şu etkinlikleri önermektedir:

**Tekrar:** Bu basamakta kullanışlı diyalog ve ifadelerin tekrarlandığı etkinliklere yer verilebilir. Bireysel ve grup ile gerçekleştirilen sözlü tekrarların yanı sıra sınıfın tamamının koro şeklinde katıldığı tekrar ettikçe hızlanan bir etkinlik eğlenceli olabilir.

**Dinle ve Tamamla:** Uygulama için dinlenen veya okunan cümleleri tamamlama ve eksik sözcükler yerleştirme etkinlikleri yapılabilir. Bu etkinlik gruplar arası yarışma olarak da hazırlanabilir. Dinlenen bir diyalogun bir bölümünde kayıt cihazı durdurularak öğrencilere “Sonra ne demiş olabilir?” sorusu yöneltilebilir.

**Boşluklu Örnekler:** Öğrenciler, her birinden bir kelime veya kelime öbeği çıkarılmış metinden veya cümlelerden oluşan bir liste hazırlarlar. Listeleri bir grup arkadaşı veya başka bir çiftle değiştirirler. Öğrenciler listedeki eksik ifadeleri akıllarında kaldığı şekliyle tamamlamaya çalışırlar.

**Aşamalı Silme:** Tahtaya örnekler yazılır ve numaralandırılır. Tek seferde numaralar öğrencilere okunur ve bireysel olarak öğrencilerden her bir örneği yüksek sesle okumaları istenir. Okurken, o örnekten bir kelime veya tüm cümle silinir. Neredeyse hiç kelime kalmadığında bile öğrencilerden numaralı örneklerden birini okumaları istenir. Sonunda tahtada sadece numaralar kalır ancak bu hâliyle bile öğrencilerden örnekleri doğru bir şekilde söylemeleri istenebilir.

**Cümle Dilimleme:** Bir gazete haberinden uzun bir cümle seçilir. Öğrencilerden tekrar etmeden aynı bilgileri olabildiğince çok sayıda kısa ve basit bir cümleyle yazmaları istenir. Bunun yerine onlardan aynı bilgileri tekrar ancak farklı şekilde yazmaları da istenebilir. Belirli bir süre içerisinde (Örneğin beş dakika) çok sayıda farklı cümleler yazmaları sağlanır. Bu etkinliğin devamında yazılan kısa cümlelerin birleştirilerek uzun cümle hâline getirilmesi de istenebilir.

**Hafıza Mücadelesi:** Bir veya iki metinden benzer türdeki sözcükler belirlenir. Birbiri ile karıştırılan sözcüklerin tamamı ile öğrencilerin metindeki cümleleri yeniden yazması beklenir.

**Ses ve Video Kayıtları:** Öğrencilerin daha sonra tekrar etmeleri için defterlerindeki cümleleri veya derste konu edilen ifadeleri okuyarak sesini kaydeder. Bu etkinlik daha sonraki derslerde tekrarlanarak öğrencinin kaydettiği ilerlemeyi göstermek için de kullanılabilir.

**Bilgisayar Oyunları:** Dil öğretiminin artık vazgeçilmez bir parçası olan bilgisayar programları, uygulamalar ve kullanışlı siteler uygulama aşamasındaki pek çok etkinlik için de kullanışlıdır. Öğrenciler veya öğrenciler bu uygulamalar aracılığı ile kendi etkinliklerini tasarlayıp geliştirebilir. Örneğin kalıp ifadelerin tekrarında Memrise gibi uygulamalar kullanışlı olabilir.

Aşağıda göreve dayalı dil öğretimine yönelik hazırlanan bir ders izlencesi yer almaktadır. Bu izlencede yukarıda belirtilen basamaklara göre görev tasarlanmış ve bunun bir akış içerisinde sunulması sağlanmıştır.

### Görev Öncesi

#### Hedef

- ☐ Aile ile ilgili sözcükleri öğrenmek
- ☐ İyelik eklerini doğru bir şekilde kullanmak
- ☐ Kendimizi ve ailemizi tanıtmak

#### Görev Öncesi

- ☐ Öğrenciler ders kitabında yer alan iyelik ekleri ile ilgili örnek cümleleri incelemiş ve boşluk doldurma etkinlikleri yapmıştır.
- ☐ Öğretici tahtaya bir aile ağacı yansıtır ve kendi ailesini tanıtır. Bunu yazılı bir metin ve video kaydı olarak da öğrencilere sunabilir.

### Görev Döngüsü

#### Görev

- ☐ Öğrenciler bireysel olarak modele göre kendi ailelerini tanıtıcı bir metin hazırlar ve bu metni görseller ile destekler.

#### Plan

- ☐ Öğrenciler yazdıkları metinleri grup arkadaşları ile paylaşacak ve onlardan gerekli dönüt ve düzeltme önerisi alırlar.

#### Sunum

- ☐ Öğrenciler hazırladıkları metinleri görseller eşliğinde sunarlar. Aile üyelerinden bahsedildiği için birinci şahıs iyelik eklerinin kullanılması beklenir.
- ☐ Grup üyelerinden biri dinlediği sunumu üçüncü şahıs iyelik eklerini kullanarak özetler.

### Dile Odaklanma

#### İnceleme

- ☐ Öğreticinin görev öncesi aşamadaki örnek sunumuna ait metin öğrencilere dağıtılır.
- ☐ Sunum metninde yer alan aile üyeleri ile ilgili sözcüklerin ve iyelik eklerinin işaretlenmesi istenir.
- ☐ Öğrenciler işaretledikleri yapıları kendi yazdıkları ile karşılaştırır ve sınıfta tartışılır.

#### Uygulama

- ☐ Ders kitabında yer alan ilgili etkinlikler ve alıştırmalar yapılır.

## Şekil 2. Görev Döngüsünün Aşamalarının Uygulandığı Ders Tasarımı

Yukarıda yer alan örnek görev süreci akışında A1 düzeyindeki öğrenciler için aile ve yakın çevre ile ilgili kelimelerin öğretimi ve iyelik eklerinin kullanımı hedeflenmiştir. Görev öncesi aşamada hedefler tanıtılmış ve öğrencileri göreve hazırlayacak etkinliklere yer verilmiştir. Görev

döngüsü aşamasında modele uygun olarak aileleri hakkında hazırladıkları görevleri sunması ve bu görevlerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Dile odaklanma aşamasında ise iyelik eklerinin kullanımına odaklanarak uygulamalar yapılması sağlanmıştır.

### **Göreve Dayalı Dil Öğretiminde Materyal Tasarımı**

Görev döngüsü içerisinde öğretici bu yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış materyalleri kullanabileceği gibi kendi de yenilerini geliştirebilir veya var olanı uyarlayabilir. Süreç içerisinde önemli olan öğreticinin bir model olarak kendisinin de görevde yer almasını sağlamak ve öğrencilerin yansıtıcı tutum geliştiren uygulayıcılar olarak görev sürecine katılmalarını teşvik etmektir. Nunan (2010) göreve dayalı dil öğretimi yaklaşımı çerçevesinde geliştirilecek materyallerin tasarımında şu işlem basamaklarının izlenmesini önermektedir:

Birinci Adım: Gerçek dünya ile ilişkili bir görev seçilmelidir. Seçilen görev önceden oluşturulmuş izlençe ile doğrudan bağlantılı olmalıdır. Yani görev öğreticinin öğrencilere kazandırmak istediği ve ders izlençesinde yer alan iletişim kalıbını veya dil yapısını içermelidir. Görevin hangi iletişimsel ihtiyacı karşılamaya dönük hedefinin olduğu açıkça belirtilmelidir. Örneğin bu görevin sonunda bir posta gönderi formunu doğru bir şekilde doldurabilirsiniz.

İkinci Adım: Göreve dayalı dil öğretimi çerçevesinde günlük yaşamda kullanılacak iletişimsel kalıpların sunulması esastır. Bu nedenle göreve yönelik materyaller de hedeflere yönelik dil kesitlerini içermelidir. Materyallerde yer verilecek kesitlerin yalıtılmışlıktan uzak olması ve iletişimin genel çerçevesi içerisinde homojen bir bağlamda yer alması gerekmektedir. Bunun sağlanmasında günlük yaşamın sürdürülmesinde yardımcı olan şemalardan yararlanılabilir. Örneğin restoran şeması veya seyahat şeması şeklinde belirlenebilir. Şemaların belirlenmesinde öğrencilerin zaten bildikleri cümlelerin listesini oluşturmak için beyin fırtınası yapmak faydalı olabilir. Belirlenen şema ile materyalin arka planı tasarlanmış olur.

Üçüncü Adım: Bu adımda kontrollü uygulamalar eşliğinde öğrenciler ile hedef görevleri yerine getirmeleri için ihtiyaç duyacakları anahtar dil yapıları, sözcükler ve bunların kullanımları hakkında uygulamalar yapılır. Örneğin hedef dildeki yapıların tekrarı aşağıdaki gibi bir alıştırma ile anlamlı iletişimsel bağlam üzerinden gerçekleştirilebilir.

1. Kalıpların bağlam içerisinde sunumu:
  - A. Kendimi iyi hissetmiyorum
  - B. Başım çok ağrıyor.
  - A. Geçmiş olsun. Ağrı kesici aldın mı?
  - B. Hayır ama iyi fikir. Hemen eczaneye gidiyorum.
2. Sağlık sorunları ve tavsiyelerin eşleştirilmesi:
  - Ağrı kesici al-baş ağrısı
  - Eve git ve dinlen-karın ağrısı
  - Doktora git-ateş
  - Öksürük şurubu iç-öksürük
  - Sıcak bir çay iç-boğaz ağrısı
3. Şimdi yukarıdaki sağlık sorunlarını ve tavsiyeleri kullanarak arkadaşınızla konuşun.

Dördüncü Adım: Öğrencilere özgün ve gerçekçi materyaller sunma onların kaliteli ve anlamlı girdiye maruz kalması için önemlidir. Bu adımda öğrencilere öğreticinin model olduğu ses ve görüntü kayıtları sunulur. Görevlerde bu materyallere yer verilir. Öğrenciler yoğun dinleme ve izleme olanağına sahip olur. Hedef dili kullanma modeli öğrenciler için hazır veri kaynağıdır.

Beşinci Adım: Yaklaşım çerçevesinde geliştirilen materyalin bir bölümünde kazandırılması gereken iletişim kalıbına veya forma odaklanılması gerekir. Bu öğrencinin dikkatini formun üzerine çekecek ve onun bağlam içerisindeki iletişimsel işlevini fark etmesini sağlayacaktır. Daha önceden öğrencilere sunulan dinleme ve izleme kayıtlarının tekrarlanması veya bu kayıtlar ile ilgili etkinlikler kullanılabilir. Bu adımda forma dikkat çekilmesinin nedeni öğrencinin işlev ve form arasındaki

bağlantıyı anlamasını sağlamak içindir. Öncesinde iletişimsel işlevlerini deneyimledikleri formun dil bilimsel işlevi bu aşamada verilebilir.

**Altıncı Adım:** Bu aşamaya kadar öğrenciler materyaller içinde yer alan modelleri yeniden üretiyordu. Ancak bu adımda öğrencilerden artık kullanımına vakıf oldukları dili yaratıcılıklarını da birleştirerek kullanmaları teşvik edilir. Rol oyunları veya bilgi boşluklarını tamamlama etkinlikleri sunulabilir.

**Yedinci Adım:** Öğrencilere hedefe yönelik gerçek yaşamla ilişkili bir prova görevi verilir. Amaç öğrencinin durumu gerçek yaşamdaki gibi canlandırmasıdır. Önceki adımlarda öğrencilere sunulan materyal ve destekleyici etkinlikler başarılı bir şekilde gerçekleştirildiyse bu adım öğrenciler için nispeten sorunsuz olacaktır.

**Sekizinci Adım:** Son adımda öğrenme sürecinin değerlendirmesine odaklanılır. Öğrencilerin görev döngüsü içerisinde uyguladıklarının gözden geçirilmesini kapsar. Ürün ve sürece ilişkin öz değerlendirme tamamlamaya dahil edilebilir.

### **Göreve Dayalı Dil Öğretiminde Öğretici ve Öğrenci Roller**

Göreve dayalı dil öğretiminde planlanan görev döngüsüne bağlı olarak öğretmenler ve öğrenciler çeşitli rolleri benimsemektedir. Göreve dayalı yaklaşım görevler temelinde etkileşimin sağlaması üzerine inşa edildiğinden öğretici ve öğrenci rolleri açısından geleneksel dil öğretim yaklaşımlarından ayrılmaktadır. Willis ve Willis (2008) de benzer şekilde yaklaşım içerisinde öğretmenlerin benimsemesi ve dikkat etmesi gereken rolleri altı başlıkta incelemiştir. Bunlar;

- *Rehberdir.* Öğretici öğrenciler açısından modeldir. Özellikle grubun yeterlik düzeyinin düşük olduğu durumlarda veya iş birliğine alışkın olmayan öğrenciler için görev sürecinin yönetimini kendisi gerçekleştirir.
- *Grup ve ikili çalışmalarda yöneticidir.* Öğretici, hedefe ulaşmak için grup çalışması veya ikili çalışmalar tasarlamaktan ve organizasyonunu gerçekleştirmekten sorumludur. Tüm grupların

doğru yolda olduğundan emin olmak için grupları dikkatle takip eder ve gerektiğinde dönüt verir.

- *Kolaylaştırıcıdır.* Öğretici öğrencilerin karşılaşabileceği olası zorlukları dikkate alarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı müdahalelerde bulunabilir. Buna görevi duruma göre yeniden ayarlamak veya değiştirmek de dahildir.
- *Güdüler.* Öğrenci olumlu bir iletişim dili benimsemek ve herkesin katılmak isteyeceği bir etkileşim düzeneği kurmak zorundadır. Öğreticinin dönütleri ile öğrencilere cesaret vermesi çok önemlidir. Öğrencilere kaydettikleri ilerlemeyi göstererek onları teşvik eder. Görev sürecine başlamak ve bitirmek de öğreticinin öğrencileri yeteri kadar güdülemesi ile ilişkilidir.
- *Danışmanlık yapar.* Öğretici kalıp, kural ve yapıları öğrenciler için daha açık hâle getirmelidir. Öğrenciler ile bilgiyi paylaşmalı ancak bunu yaparken öğretici kendini grup içerisinde diğerlerinden daha fazla dil bilgisi ve deneyimi olan bir katılımcı olarak görmelidir.
- *Dil öğretmenidir.* Yaklaşım dil öğretimi açısından kendinden önceki uygulamaları tamamen reddetmez. Gerekliğinde öğreticinin geleneksel öğretmen rolünü benimsemesi ve geleneksel bir dil öğretmeni gibi konuya ilişkin açıklamalar yapmasına karşı çıkmaz. Ancak bunda bir denge kurulmasını önerir.

Nunan'ın (1989) ortaya koyduğu genel çerçeve içerisinde Richard ve Rodgers (2002) öğretici ve öğrenciler açısından bazı temel rollerin benimsenmesi gerektiğini belirtmektedir. İlk olarak, öğreticiler görevleri belirleme ve seçme rolüne sahiptir. Görevin gerçekleştirilme aşamalarından görev öncesinde görevi tasarlayacak ve öğrencilere sunacak kişi öğreticidir. Öğrencilerin bireysel özelliklerini tanıması görev öncesi aşamada öğrencilerin ihtiyaçlarına, ilgi ve becerilerine göre görev oluşturmaya yardımcı olur. Öğrencilerin görev talimatını anlamalarından da öncelikle öğretici sorumludur. Sadece öğrenciler görevi ve ulaşılması gereken hedefleri tam olarak anladıklarında başarıya ulaşılır. Öğreticiler öğrencilerin görevi tamamlamak için gerekli formları öğrenmelerinde yardımcı olur.

İkinci olarak, öğretmenler öğrencileri görevlere hazırlama rolüne sahiptir. Öğrenciler görevi ve ulaşılması gereken hedefleri tam olarak anladıklarında başarıya ulaşılır. Konuya giriş, görev talimatlarını tanımlama, öğrencilerin görevi gerçekleştirmeleri ve talimatları anlamalarını kolaylaştırmak için yararlı kelimeleri ve cümleleri öğrenmesine veya hatırlamasına yardımcı olabilecek ve görev süreci için öğrenciye fikir verebilecek bazı etkinlikleri sunabilir. Bu etkinlikler görev öncesinde öğrencilerin form hakkında farkındalık kazanmasına yardımcı olur. Görevler öğrenmeyi kolaylaştırmanın bir yolu olarak kullanıldığından, öğretici öğrencilere dilin iletişimsel olarak nasıl kullanıldığını gözleme şansı vermek için yardımcı sınıf etkinlikleri planlanmalıdır. Böylece öğrenciler sadece görevin içeriğine değil forma da odaklanabilir. Öğrenciler görev döngüsü sırasında görevleriyle uğraşırken öğretici de gözlemci ve danışman olarak süreci takip eder. Öğrencileri güdülemeye ve öğrenmeye uygun bir atmosfer yaratmak sürecin tamamlanmasında önemlidir.

Öğreticilerin öğrenciler ile çalışırken görev sürecinden bazı sapmaların olabileceğine değinen Van den Branden (2016) öğretmenlerin süreçte yapabileceği değişikliklerin kapsamının ve doğasının değişebileceğini belirtir. Süreçte öğretmenler daha müdahaleci ve hâkim bir rolü benimseyebilir. Örnek olarak öğrencilerin maruz kaldığı zorlayıcı sözlü ve yazılı girdileri öğrenciler adına fazlaca basitleştirmek ve içeriğini değiştirmek, forma odaklanma derecesini görev sürecini kesintiye uğratmak pahasına bağlamdan koparmak sıralanabilir.

Richards ve Rodgers'a (2002) göre öğrenciler açısından benimsenmesi gereken rol ise onların göreve ilişkin bütün aşamalarda ve dil öğrenme süreçlerinde aktif ve katılıma açık olmaları ile ilgilidir. Görevlerin hazırlanmasında belirlenen hedefleri tam olarak anlamalı ve sürecin yönetimi ile ilgili hazırlık yapmalıdır. Görev kapsamında iş birliğine, sorumluluk almaya ve paylaşmaya hazır olmalıdır. Yine süreçte dili kullanma ve görev sürecinde karar almada özerk davranma becerisi göstermelidir. Öğrenciler, öğreticiye veya diğer öğrencilerden açıklama isteme ve danışma noktasında rahat olmalıdır. Ancak bu doğrudan cevabı isteme, sorumluluk devretme veya sorumluluktan kaçınma düşüncesi ile

değil sonuca götürecek bir destek olarak talep edilmelidir. Öğrenciler süreçlerini planlama, düzenleme ve hatta değerlendirmede öğreticiye katılmalıdır. Yaptıkları hataları öğretici deneyim olarak görmeli ve hataların süreci engellemesine izin vermemelidir. Willis (1996) göreve dayalı yaklaşımın öğrencilere kendi dillerini geliştirmeye odaklanmaları ve iletişimsel formları uygulanmaları için fırsat sunduğunu belirtir. Öğrenciler süreçte kendileri için düşünme ve kendilerini ifade etme şansı elde eder. Görevler daha önce iletişim kurmayı başaramayan öğrenciler açısından dil bilgisini uygulama biçimlerine yenilik getirir. Bu nedenle yaklaşım öğrencileri her fırsatta başarısızlık korkusu olmadan denemeye ve kendi öğrenmelerinin aktif kontrolünü ele almaya teşvik eder. Öğrenciler, öğreticiden veya diğer öğrencilerden açıklama isteme ve danışma noktasında rahat olmalıdır. Ancak bu doğrudan cevabı isteme, sorumluluk devretme veya sorumluluktan kaçınma düşüncesi ile değil sonuca götürecek bir destek olarak talep edilmelidir. Öğrenciler süreçlerini planlama, düzenleme ve hatta değerlendirmede öğreticiye katılmalıdır. Yaptıkları hatalar deneyim olarak görülmeli ve hataların süreci engellemesine izin verilmemelidir.

### **Göreve Dayalı Öğretiminin Olumlu ve Olumsuz Özellikleri Açısından Değerlendirilmesi**

Her dil öğretim yöntem ve yaklaşımı gibi göreve dayalı dil öğretimi de öğrencilerin başarılı bir şekilde dili kazanmaları ve kullanmalarını hedefler. Bu bağlamda alanyazında göreve dayalı dil öğretiminin olumlu yanlarına değinen birçok araştırmacı bulunmaktadır. Bunun yanında dil öğretimi açısından olumsuz yanlarını vurgulayan araştırmacılara da rastlanmaktadır.

Yorulmaz (2009, s.83) göreve dayalı öğretimin avantajlarını öğrenci merkezli olma, iş birliğini destekleme, gerçek bir iletişim süreci deneyimleme ve yapıdan çok hedef dilin kullanımına odaklanma, dört temel dil becerisinin etkileşimsel olarak yer alma olarak sıralamaktadır.

Ellis (2009, s.242) tarafından ise göreve dayalı dil öğretiminin faydaları şu şekilde sıralanmaktadır.

- Sınıf içinde doğal öğrenme fırsatı sağlar.
- Anlam biçimin üzerindedir.
- Öğrencilere zengin bir hedef dil girdisi sağlar.
- Özünde güdüleyicidir.
- Öğrenci merkezli eğitim felsefesiyle uyumludur ancak aynı zamanda öğretici girdisine ve rehberliğine de izin verir.
- Doğruluğu ihmal etmeden iletişimsel akıcılığın gelişmesini sağlar.
- Daha geleneksel bir yaklaşımla birlikte kullanılabilir.

Göreve dayalı dil öğretimi, dil öğretim süreçleri açısından birçok olumlu özelliği ile öne çıkmakla birlikte diğer yabancı dil öğretim yöntemlerinde olduğu gibi birtakım dezavantajlara da sahiptir. Hatipten'ten (2005) aktaran Hismanoğlu ve Hismanoğlu (2011, s.4-5) göreve dayalı dil öğretiminin bazı zorluklarını şu şekilde ifade etmektedir:

- Görev süreci uygulamanın başarısına aşırı bağımlıdır.
- Yüksek düzeyde yaratıcılık ve dinamizm içerdiğinden geleneksel rollere alışkın öğrencilerin uyumu zordur.
- Geleneksel ders materyallerin ötesinde kaynakları gerektirir.
- Bazı öğrencilerin görev uygulamalarını reddedebilir veya itiraz edilebilir.
- Bazı öğrenciler zorlukla karşılaştığında ana dillerini kullanma konusunda ısrarcı olabilir.
- Bazı öğrenciler görev sürecinde dilsel olmayan iletişimsel yollarına sıklıkla başvurabilir. Bu durum onların yeteri kadar dil üretimi yapmamalarına neden olabilir.
- Bazı öğrenciler, söylemin doğruluğundan çok, kelimelerin anlamsal doğruluğuna önem verir.
- Bu yaklaşımda akıcılık kazanmak, dil bilgisel doğruluktan daha önemlidir.

Konuya ilişkin bir çalışma gerçekleştiren Carless (2002) ise büyük ve sıkışık sınıflar, uygun kaynakların eksikliği, görev metodolojileri konusunda eğitilmemiş öğretmenler, geleneksel sınava dayalı müfredat gibi durumlarda uygulamaya ilişkin sorunların doğabileceğini belirtmiştir.

Göreve dayalı dil öğretimi yaklaşımının genel olarak öğretim süreçlerinde uygulanmasına ilişkin bazı zorluklara ve sorunlara sahip olduğunu söylenebilir. Bununla birlikte bu yaklaşımın, taşıdığı birçok olumlu özellik ve öğretim süreçlerindeki etkinliği açısından düşünüldüğünde gözden çıkarılacak bir durumda olmadığı görülmektedir. Nitekim dil öğretimi açısından kusursuz bir yaklaşımın varlığından da söz etmek mümkün değildir. Yaklaşımın öğretim sürecindeki kullanımına ilişkin bazı zorlukların (sınıfların kalabalık olması) ortadan kaldırılması kısa vadede zor olsa da bazı çalışmalarla var olan olumsuz durumların etkisi daha aza indirilebilir.

Öğretim süreçlerinde göreve dayalı dil öğretimi yaklaşımının tek başına kullanmak yerine, duruma göre farklı yaklaşımlarla birlikte ele almak ve öğretim süreçlerinde kullanmak hâlihazırda var olan olumsuz durumları gidermeye yardımcı olabilir. Yine süreçteki öğrenici, öğretici ve materyal gibi unsurların yaklaşımın gereklilikleri düşünülerek değerlendirilmesi önemlidir. Özellikle sürecin öğretici tarafından kaynaklanan sorunlarına ilişkin yaklaşımla ilgili öğretmenlere yönelik farklı platformlarda kısa eğitimler verilebilir. Planlı bir hazırlık aşamasının bu yaklaşımın olumsuz özelliklerinin aza indirilmesinde yararlı olacağı düşünülmektedir.

### **Kaynaklar**

Akbulut, N. (2014). *Teaching English to young learners through task-based language teaching* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Carless, D. R. (2002). Implementing task-based learning with young learners. *ELT Journal*, 56(4), 1-10.

CEF (Common European Framework). (2001). *Common European framework of reference for language, learning, teaching, assessment*. Language Policy Unit.

Ellis, R. (2003a). Designing a task-based syllabus. *RELJ Journal*, 34(1), 64-81.

Ellis, R. (2003b). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246.

Feez, S. (1998). *Text-based syllabus design*.: National Center for English Teaching and Research.

Günel Şahan, S. (2019). *Görev temelli dil öğretim yönteminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Hismanoğlu, M. & Hismanoğlu, S. (2011). Task-based language teaching: what every EFL teacher should do. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 46-52.

Kurt, G. (2004). *Görev temelli dil öğretim yaklaşımının yabancı dilde sözcük edinimi ve okuma / yazma becerilerinin gelişimine etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp.77-99). Multilingual Matters.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.

Nunan, D. (2010). A task-based approach to materials development. *Advances in Language and Literary Studies*, 1(2), 135-160.

Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press.

Richards, J. C., & Rodgers T. S. (2002). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Skehan, P. (1996). Second language acquisition research and task-based instruction. In J. Willis & D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp.17-30). Heinemann

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.

Van den Branden, K. (2016). The role of teachers in task-based language education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 164-181.

Willis, D. & Willis, J. (2008). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman Limited.

Yaylı, D. (2004). *Göreve dayalı öğrenme yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Yorulmaz, M. (2009). *Göreve dayalı öğretim yönteminin Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.

## IV. BÖLÜM

### TEMATİK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ MATERYALİ TASARIMI: STEAM ÖRNEĞİ

**Esin YAĞMUR ŞAHİN<sup>1</sup>**  
**Kübra KARADAĞ<sup>2</sup>**

#### Giriş

Fen, teknoloji, matematik, bilim alanlarındaki gelişmelerin eğitim-öğretim çalışmalarında yer almasının ortak amacı öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel sorgulama becerilerini geliştirmektir. Birden fazla bilim dalının yaratıcı ve eleştirel sorgulama becerilerini geliştirmek için devreye girmesinin nedeni ise bu becerilerin gelişiminde tek bir alanın ya da yöntemin yeterli olmayacağı düşüncesidir. Buczynski, Ireland, Reed ve Lacanienta (2012: 45) çalışmalarında görsel sanatlar ve doğa bilimleri arasında bir sinerji olduğunu örneğin atomlardan tutun da zebralara kadar ayrıntılı çizim gerektiren her şey için görsel sanat becerilerine sahip olmanın gerektiğini, çizimleri sayfaya yerleştirmek için de analitik ve mantıksal düşünme becerilerine ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. 21. yüzyılın eğitim ihtiyaçları da farklı bilim dallarını birbirine çekmekte, sanat ve bilim arasındaki sınırları bulanıklaştırarak ortaokul öğrencilerinin yeni stratejiler geliştirilmesine imkân tanımaktadır. Çünkü bilimsel okuryazarlığın desteklenmesine yönelik sanat temelli yaklaşımların değeri sınıfta harcanan zamana değmektedir.

---

<sup>1</sup> Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, [esinsahin25@gmail.com](mailto:esinsahin25@gmail.com), ORCID ID: 0000-0002-9730-3280

<sup>2</sup> Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Yüksek Lisans Programı, [kubrakaradag500@gmail.com](mailto:kubrakaradag500@gmail.com), ORCID ID: 0000-0002-6170-2052.

Bilim dallarını birbirine çeken ve aralarındaki sınırlarını bulanıklaştıran bu yaklaşımlar zaman içinde farklı adlarla öğretim programlarında da yer almıştır. Disiplinler arası yaklaşım, tematik yaklaşım, disiplinler arası tematik yaklaşım ve günümüzde uygulanan STEM'in (Science, Technology, Engineering, Mathematics) amacı da öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek, bilim ve fenni genişleterek diğer alanlara/derslere entegre edilmesini sağlamaktır. Sonraları sanatın (Art) da eklenmesiyle STEAM'in de ortaya çıkmasını sağlayan bu yaklaşımda öğrencilerin öğrendiklerini farklı alanların süzgecinden geçirmeleri ve günlük yaşamda kullanmaları hedeflenmiştir. Amerika, 2000'li yılların başında öğrencilerinin farklı disiplinlerde diğer ülkelerden düşük seviyede olduğunu tespit etmiş, bilgiye değil inovasyona dönük bir eğitim tasarımı geliştirilmiş, STEM'i ülkelerinin dört bir yanına yaymıştır. Öyle ki 08 Kasım günü Ulusal STEAM Günü olarak ilan edilmiştir. Amerika'da yapılan çalışmalar da STEAM'e dayalı oluşturulan öğretim programlarının öğrencilerin bilim ve sanat becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Ülkemizde ise özellikle fen bilgisi ve matematik derslerinde kullanılan STEAM'in sosyal alanlarla ilişkisinin olup olmadığı sorusu bu çalışmanın ortaya çıkmasını sağlamıştır. Çalışmada STEAM'in Türkçe derslerinde kullanılmasına yönelik bir ders planı hazırlanmış ve Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilimleri derslerinin entegrasyonu sağlanmıştır. Hazırlanan planda bu entegrasyon somut ve uygulamalı ortaya konmuş, her bir aşamaya yönelik etkinlik soruları hazırlanmıştır.

### **1. Tematik Yaklaşım/Materyal**

Öğrencilerin nasıl öğrendikleri sorusu sürekli gündemini koruyan bir sorudur. Bu soru, farklı eğitim yaklaşımları, modelleri veya akımlarını ortaya çıkarmıştır. Tematik öğrenme de bunlardan biridir, özellikle son 20 yılda 21. yüzyılın öğrenme yaklaşımı olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşıma göre öğrenme temalar altında verilen problemler ile başlar (Retnawati, Munadi, Arlinwibowo, Wulandari ve Sulistyaningsih, 2017: 203). Davies ve Shankar-Brown'a (2011: 2) göre öğrenciler temalar üzerine düşünür ve yine öğrenciler öğrendiklerini bilim ile ilişkilendirmeyi öğrenmelidirler. Freeman ve Sokoloff (1995: 4) ise çalışmalarında çocuklar için yazılan hayvan

hikâyelerinin dil becerileri, bilim, matematik, sosyal bilgiler, beden eğitimi, sanat ve müzik içerdiğini ve öğrencilerin bu kitapları okurken sürece dahil olduğunu belirtmişlerdir. Yazarlara göre çocuklar hayvan hikâyelerini okuduklarında “okuma”, onlar hakkındaki düşüncelerini yazdıklarında “yazma”, onlar hakkında konuştuklarında “konuşma” dil becerileri gelişir; öğrenciler hayvan nüfusunun büyümesine yönelik sorunları çözdüklerinde matematik, evcil hayvanlar hakkında araştırma yaptıklarında sosyal bilgiler alanlarına katkıda bulunur; hayvanların sınıf içi ve sınıf dışında davranışlarının gözlemleyerek hipotez geliştirdiklerinde bilimsel okuryazarlığın temeli oluşur. Böylece bir disiplinde öğrenme başka bir disiplinde öğrenmeyle genişler ve büyür. Bu teknik de Yapılandırmacı yaklaşıma dayanmaktadır (Freeman ve Sokoloff, 1995: 4-5).

Ülkemizde disiplinler arası yaklaşımlar 1968 öğretim programından itibaren bütün öğretim programlarında yer almıştır. 1968 MEB İlkokul Programında derslerin ayrı bile olsa öğretimin bütün olduğu ve örnek olarak Türkçe derslerinde öğretimi planlanan kelimelerin hayat bilgisi derslerinde öğretilbileceği, imlâ ve yazım konusu için de Türkçe derslerini beklemenin doğru olmadığı belirtilmiştir (MEB, 1968: 13). Geçen süre zarfında tematik yaklaşım, disiplinler arası tematik yaklaşım adlarıyla da ele alınmış, günümüzde ise öğrencilere kazandırılması gereken 21. yüzyıl becerileri ve disiplinler arası yaklaşımı ele alan STEM eğitim yaklaşımı ortaya çıkmıştır.

21. yüzyılda becerilerin bütünleştiği yaklaşım, STEM eğitimi adı altında birleşmiştir. STEM ile İhtiyaçların çeşitlenmesi ülkemizdeki eğitim programlarına da yansımıştır ve MEB (2016) de konuya kayıtsız kalmamış konuyla ilgili bir rapor hazırlamıştır. Rapora göre STEM, öğrencilerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik derslerinde öğrendikleri bilgileri bir bütünün parçaları olarak görmelerini sağlamaktadır (MEB, 2016: 4). Dünyadaki yansımaları pek çok eğitim kademesine yansırken MEB de 18-20 yıl sonrası için yetiştirilen bireylerin gelecekte yetkin bir insan olabilmeleri için nasıl bir eğitim verileceği konusunda STEM eğitiminin ciddi bir şekilde ortaya çıktığını belirtmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, 2019: 3). STEM konusunda ciddi araştırmalar yapan Bybee (2010: 30) çalışmasında STEM’in sadece bilim (science), teknoloji

(technology), mühendislik (engineering) ve matematik (mathematics) eğitiminin kısaltması olmadığını belirtmiş, öğrencilerin becerilerini bütünsel olarak geliştiren, geleceğin yaratıcı ve üretken bireylerinin yetişmesi için kritik bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir. STEM'in yapılandırılmasında yani bilim, teknoloji, mühendislik ve matematiğin bütünleşik bir şekilde ilerlemesi için 21. yüzyıl becerilerinin bu sürece dahil edilmesi, her alanda bu becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Peki 21. yüzyıl becerileri nedir, neden gereklidir?

İçinde bulunduğunuz bu dönem, bilginin raflarda kaldığı değil, teknoloji, bilim, bilişim, sanayi ve ekonomi ile bütünleştiği, bilginin üretildiği, yaratıcılığın ve keşiflerin ön plana çıktığı bir dönemdir. Dönemin getirileri ve gerekleri eğitim sistemlerine ve programlarına da yansımış, ülkelerin politikaları da araştıran, sorgulayan, üreten ve 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin yetişmesini beklemektedir. 21. yüzyıl becerileri Wagner (2008: 21-22) tarafından geleceğin girişimci liderlerinde bulunması gereken 7 beceri olduğunu çalışmasında belirtmiştir:

1. Eleştirel düşünme ve problem çözme
2. İş birliği ve liderlik
3. Kıvraklık ve uyarlanabilirlik
4. İnisiyatif alma ve girişimcilik
5. Etkili sözlü ve yazılı iletişim
6. Erişim ve çözümleme becerisi
7. Merak ve hayal gücü

Yukarıda belirtilen bu beceriler, iş dünyası için geçerli gibi görünse de yaratıcı ve yenilikçi becerilere sahip bireylerin yetişmesi gerekliliği bu becerilerin eğitim dünyasına girmesine de yol açmıştır. Böylelikle STEM'i destekleyen faaliyetlerin oluşmasını sağlamıştır. Tıpkı Freeman ve Sokoloff'ın (1995) çalışmasında örneklendiği gibi öğrencilerin bir hayvan hikâyesini okurken doğal olarak devreye giren dil becerileri, teknoloji, bilim, matematik, yaratıcılık, problem çözme, hipotez STEM adı altında sistematikleştirilmiştir. Burada bir eksik ise aradaki bağlantıya sanatsal

anlayışın katılmasıdır. Yakman (2008: 17) çalışmasında mühendislik alanında yaptığınız bir araştırma ve geliştirmeyi sanat ve matematik olmadan yaratılamayacağını, teknolojisiz bilimin anlaşılamayacağını belirtir. Bu görüş Dugger'ın (1993) çalışmasında belirttiği teknoloji ve mühendislik çalışmalarının doğa bilimleri olmadan ortaya çıkamayacağı, mühendislik ve teknolojik çalışmaların temelinde matematiksel bir anlayış olmadan derinlemesine anlaşılamayacağı düşüncesinin genişletilmiş halidir. Bu anlayış de STEM yaklaşımına sanatın eklenmesini sağlamış ve STEAM ortaya çıkmıştır. Bu bir yandan da eğitime çok yönlü bakma arzusunun göstergesidir (Khine ve Areepattamannil, 2019: 1).

## **2. Türkçe Derslerinde Tematik Öğretim Materyali**

Bilgilerin hızla yayıldığı, anlık ulaşılabilir olduğu bu dönemde bilgiyi kullanarak neler yapılabileceği, bilginin üretime geçmesi ve çeşitlenmesi ile ülkeler de bireylerin üretkenlik, yaratıcılık, problem çözme gibi becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bunun için de öğretim programlarında bu beceriler yer almaktadır. Ders kitabı hazırlayanlar ve öğretmenler de programın hedefleri doğrultusunda belirtilen yaklaşımlara yönelik ders materyali hazırlamaktadır. Tematik öğrenme, disiplinler arası öğrenme ve STEM/STEAM olarak bilinen bu yaklaşımın, öğretim programlarında yer almasıyla farklı branşlara yönelik ders materyalleri, etkinlikler ve ders planları oluşturulmaktadır.

İşler (2004: 49) çalışmasında, disiplinler arası-tematik yaklaşımın birçok farklı konu alanının birbirleriyle ilişkilendirilerek önceden belirlenen kapsamlı ve genel bir tema ile bütünleştirilebileceğini ifade etmiştir: örneğin coğrafya dersleri üzerinden “su” teması için suyun coğrafya ile ilişkisi, su ve tarih, su ile yapılan deneyler, su ile yapılan resimler, su ve canlı yaşamının ilişkisi, su ile ilgili kitaplar gibi diğer dersleri ilgilendiren materyal ve konuların bir araya getirilerek işlenebileceğini belirtmiştir. Baş ve Beyhan (2012: 13) da yaptıkları çalışmada “hobiler ve ilgi alanları”nı tema olarak belirlemiş, konuyla ilgili hazırladıkları ders planında hobileri ifade eden dil bilgisi yapılarına, hobilere yönelik bilgisayar ortamında hazırlanan bir sunuma, hobilere yönelik oyunlara, tiyatrolara yer vermiştir. Türkçe dersleri için alanyazında diğer derslerle ilişkili olarak tematik materyal

hazırlanabileceği belirtilse de konuyla ilgili olarak hazırlanmış bir materyale rastlanamamıştır.

Türkçe öğretimi öğrencilerin farklı yeteneklerini ortaya koyabilecekleri, eğitsel ve iletişimsel düzlemdeki ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayarak öğrenme etkinlikleri oluşturabilecekleri aktif bir dil öğrenme sürecini içerir. Dolayısıyla da öğrencilerin sürece dahil olmak için soru sorma, gösteri yapma, karşılaştırma, kavram/zihin haritaları oluşturma... vs. gibi yönlerden teşvik edilmesi gerekir (Şahin, 2011, s. 110). Özellikle 20. yüzyıldan sonra yeni yaklaşım ve yöntemlerin uygulanması dil öğretiminde yeni bakış açılarının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Şahin vd., 2018).

Türkçe dersi, Türkiye’de dil becerilerini ele alan diğer disiplinlerin vazgeçilmez bir alanı olarak her branşta kullanılmaktadır. Bu çalışmada Türkçe dersi ve tematik ders materyali olarak STEAM ele alınmış ve bir ders planı hazırlanmıştır.

### **3. Tematik Öğretim Materyali Olarak STEAM**

Günümüzde özellikle fen ve matematik derslerinde uygulamalı olarak kullanılan STEM içindeki matematik ve mühendislik kavramlarının Türkçe dersiyle ilişkisi noktasında ilk bakışta uzak gibi görünmektedir. “Olabilir mi?” sorusu bu çalışmanın ortaya çıkmasını sağlamıştır. Hazırlanan ders planı bir kitap etrafında şekillenen unsurlardan meydana gelmiştir. Çalışma için Küçük Prens (Exupéry, 2011) kitabı, STEAM beceri ve disiplinleri göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Seçilen kitap içeriğine uygun olarak bilim, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik alanlarına uygun olarak etkinlikler hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinliklerde alanyazında bulunmayan STEAM’in Türkçe derslerine entegre edilmesine yönelik bir örnek hazırlanmıştır. Plan hazırlanırken 8. sınıf Türkçe dersi okuma kazanımlarında yer alan metnin içeriğini yorumlama, metindeki problemlere çözüm üretme, metindeki gerçek ve kurgusal olanı ayırt etme, görsellerle ilgili soruları cevaplama, çıkarımda bulunma kazanımları göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmanın uygulandığında Türkçe dersindeki akademik başarıyı artıracakı düşünülmektedir. Bu nedenle STEAM’in Türkçe derslerindeki kullanımının deneysel olarak araştırılmasının yapılması önerilmektedir.



**Türkçe  
Derslerinde  
STEAM Ders  
Planı<sup>3</sup>**



|                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Dersin Adı</b>                                                                       | Türkçe                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Sınıf</b>                                                                            | 8                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Kitabın Adı</b>                                                                      | Küçük Prens                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Tarih</b>                                                                            | Nisan 2021                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Önerilen Süre</b>                                                                    | 2 ders saati                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Kazanımlar</b>                                                                       | <ul style="list-style-type: none"><li>Okuduğu kitabı bütünüyle çözümler ve ortaya bir ürün çıkarır.</li><li>Okuduğu kitabın öncesini ve sonrasını araştırır.</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>STEAM' İN TÜRKÇE<br/>DERSİNE<br/>ENTEGRASYONU VE<br/>ÖBÜR DERSLERLE<br/>İLİŞKİSİ</b> | <p><b>Bilim:</b><br/>19. yy. dünya tarihini araştırır ve tanır.<br/>Gezegenler hakkında bilgiler edinir.<br/>Tanıdığı gezegenlerden yola çıkarak Dünya'yı tanır.</p> <p><b>Teknoloji:</b><br/>Dönemin teknolojisini anlamak için kitabı okumadan önce sorulan teknolojik gelişmeleri araştırır.</p> <p><b>Mühendislik:</b><br/>Yazarı tanıtır. Yazarın nasıl bir karakter olduğunu kitaptaki ipuçlarından yola çıkarak ulaşıır.<br/>Üstünde Küçük Prens veya Saint Exupery'nin bulunduğu bir ürün tasarlar.</p> <p><b>Sanat:</b><br/>Kitabın adı, farklı dillerdeki basımları ve içeriğinden yola çıkarak yeniden bir kapak tasarımı yapar (bkz. YENİDEN TASARLAMA).</p> |

<sup>3</sup> Ders planının oluşmasında değerli yardımlarını ve fikirlerini esirgemeyen Ulus Özel Musevi Okulları Türkçe öğretmenleri Esra Yanıkoğlu ve Zeynep Adıgüzel'e teşekkür ederiz.

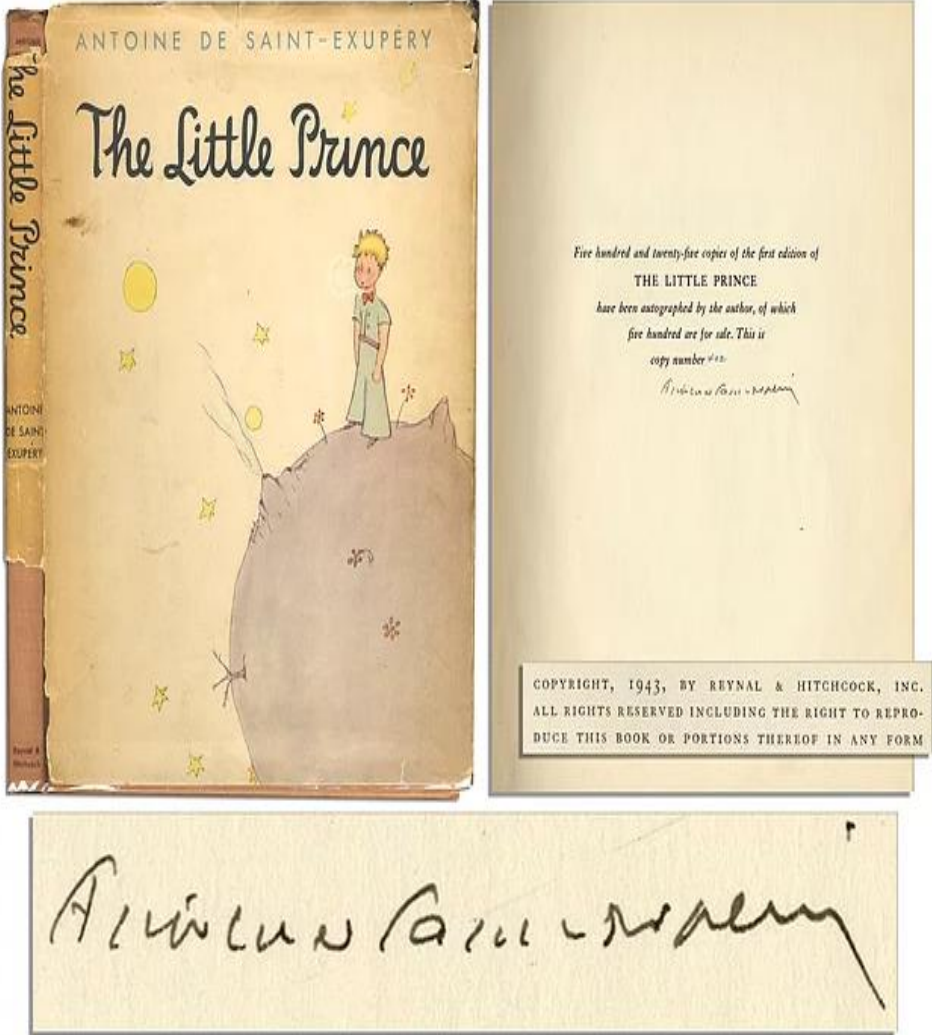
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>Matematik:</b><br>Fenercinin gezegeninde ve dünyadaki bir gün süresini birbirine oranlar.                                                                                                                                                                           |
| <b>21. YY Becerileri</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenme ve Yenilenme Becerileri</li> <li>• Yaratıcılık ve Yenilenme</li> <li>• Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme</li> <li>• İletişim ve İş Birliği</li> <li>• Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri</li> <li>• Bilgi Okur-Yazarlığı</li> <li>• Medya Okur-Yazarlığı</li> <li>• Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okur-Yazarlığı</li> <li>• Yaşam ve Meslek Becerileri</li> <li>• Esneklik ve Uyum</li> <li>• Girişimcilik ve Öz-Yönelim</li> <li>• Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sadece bakmaz, araştırır ve detayları yakalar.</li> <li>• Dijital teknolojileri kullanır.</li> <li>• Disiplinler arası araştırmalar yapar.</li> <li>• Geçmişini sorgular.</li> <li>• Yenilikçi yaklaşır ve üretir.</li> </ul> |
| <b>Tedbirler</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Bu etkinlikte alınması gereken fizikî bir tedbir bulunmamaktadır.                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Araştırma ve inceleme</li> <li>• Tartışma</li> <li>• Problem çözme</li> </ul>                                                                                                                                                 |
| <b>Araç-Gereçler ve Dijital Programlar</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Küçük Prens kitabı</li> <li>• Etkinlik kâğıtları (bkz. 7-20. sayfalar)</li> <li>• Easelly Web 2.0 aracı (bkz. <a href="https://www.easel.ly/">https://www.easel.ly/</a>)</li> </ul>                                           |

| <b>Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri</b>                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Zihinsel Hazırlık ve Merak Uyandırma Aşaması</b> | <p>Zihinsel Hazırlık ve Merak Uyandırma Aşamasında, öğretmen, Küçük Prens kitabı için iki etkinlik yapacaklarını söyler. Buradaki amaç öğrencilerin dikkatini konuya çekmek ve kitaba hazırlıktır.</p> <p>Bu aşamada <b>KÜÇÜK PRENS ÖNCESİ</b> ve <b>KÜÇÜK PRENSİN SERÜVENİ</b> etkinlikleri yapılır.</p> |
| <b>Derinleştirme Aşaması</b>                        | <p>Derinleştirme aşamasında öğrencileri bir bilim adamı gibi kitabı çözümler.</p> <p>Kitabın karakter, yer ve zaman unsurlarının çözümlendiği etkinlik sorularına geçilir. <b>KÜÇÜK PRENS ÇÖZÜMLENMESİ</b> etkinlik soruları çözülür.</p>                                                                 |
| <b>Keşfetme</b>                                     | <p>Keşfetme aşamasında öğrenciler kitabın yazarını kendileri keşfederler. <b>YAZARI KİM?</b> etkinliği yapılır.</p> <p>Bunun yanı sıra yeni bir ürün yaratmak için <b>İNOVASYON</b> etkinliği yapılır.</p>                                                                                                |
| <b>Değerlendirme Aşaması</b>                        | <p>Bu aşamada öğrenciler bir sanatçı gibi kitabı yeniden tasarlarlar. <b>YENİDEN TASARLAMA</b> etkinliği yapılır.</p>                                                                                                                                                                                     |

## 8. Sınıf Kitap İncelemesi

### Küçük Prens-Saint-Exupéry

Bu kısımda öğretmen öğrencilerine Küçük Prens adlı kitabın ilk baskısını gösterir ve ilk baskının 1000 sayfa olduğu bilgisini verir. Şimdiki baskısıyla karşılaştırmalarını ister.



## Küçük Prens Öncesi

### Bilgiler merakla öğrenilir...

1. Teknolojik gelişmeler hayatımızı değiştirir. Elimize bir kitap aldığımızda yapacağımız ön hazırlık kitabı daha iyi anlamamızı sağlar. Küçük Prens için de aşağıdaki teknolojik gelişmeleri araştıralım.

- İlk uçak ne zaman havalanmıştır?  
.....  
.....  
.....  
.....
- İlk pilot kimdir?  
.....  
.....  
.....  
.....
- Keşfedilen ilk gezegenin adı nedir?  
.....  
.....  
.....  
.....
- İlk teleskopu kim icat etti ve baktığı yerde ilk ne gördü?  
.....  
.....  
.....  
.....
- İlk treni kim icat etti ve tren ilk nereden yola çıktı?  
.....  
.....  
.....  
.....

## Küçük Prens'in Serüveni



Okuduğumuz kitaplar hiç ummadığımız bir şekilde oluşabilir. Küçük Prens'i de Saint Exupery New York'ta bir otel odasında yazmıştır. Hatta resimleri bile yazarın kendi çizimleridir.

1. Kitabın yazıldığı tarihleri göz önünde bulundurduğunuzda dünya tarihini değiştiren en önemli olay nedir? Bu olayın Saint Exupery'e etkisi nedir? Kitaptan yola çıkarak açıklayalım.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Saint Exupery, kitaptaki hangi karakterdir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Kapağından yola çıkarak Küçük Prens'in yaşadığı yeri nasıl hayal edersiniz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### **Küçük Prens Çözümlemesi**

1. Küçük Prens'in gezdiği 6 gezegendeki karakterlerden biri sensin. Karakterini bize tanıtt. Senin en baskın özelliğin nedir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Küçük Prens seçtiğin karakterin gezegeninde kalmalı mıydı? Neden? Karakterin Küçük Prens'in isteklerine cevap verebiliyor muydu? Bize kısaca anlat.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Karakterinin artı ve eksilerini tabloya yaz. Karakterinin sadece artıları ya da sadece eksileri de olabilir.

| ARTILAR | EKSİLER |
|---------|---------|
|         |         |
|         |         |
|         |         |
|         |         |
|         |         |
|         |         |
|         |         |
|         |         |

4. Küçük Prens olsaydınız siz de onun arayışına çıkar mıydınız?  
Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Gezegenlerdeki karakterlerden -seçtiğin karakter dışında- hakkında bize bilgi ver. Küçük Prens'in bu karakterle ilgili çıkarımı nedir?

**Sanatçı:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Küçük Prens'in çıkarımı:

.....  
.....  
.....  
.....

**İş adamı:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Küçük Prens'in çıkarımı:

.....  
.....  
.....  
.....

**Sarhoş:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Küçük Prens'in çıkarımı:

.....  
.....  
.....  
.....

**Kral:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Küçük Prens'in çıkarımı:

.....  
.....  
.....  
.....

**Coğrafyacı:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Küçük Prens'in çıkarımı:

.....  
.....  
.....  
.....

**Fenerci:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Küçük Prens'in çıkarımı:**

.....  
.....  
.....  
.....

7. Küçük Prens'in yolculuğu sırasında tanıştığı insanlardan size göre en şaşırtıcı özelliğe sahip olan hangisidir?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

8. Küçük Prens, fenercinin gezegeninde her günü 1 dakika sürdüğünü görür. Dünyada ise bir gün 24 saattir. Fenercinin gezegeninde olsaydınız 24 saat geçtikten sonra kaç gün geçmiş olurdu?

**Cevap:**  $24 \times 60 = 1440$

24 saat 1440 dakika eder. Her bir dakika bir gün olduğu için 1440 gün geçmiş olur. Bir yıl 365 gün olduğu için 3 yıl 350 gün yapar.

9. Gezegenlerdeki insanları karşılarında karışık verilmiş olan özelliklerle eşleştirelim.

|                                                                                     |                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
|    | <b>Kibir</b>          |
|    | <b>Amaçsızlık</b>     |
|   | <b>Bilim Anlayışı</b> |
|  | <b>Umutsuzluk</b>     |

|                                                                                   |                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
|  | <b>Otorite</b>  |
|  | <b>İtaatkâr</b> |

**10.** Küçük Prens’in en uzun kaldığı gezegen hangisidir? Buranın diğer gezegenlerden farkı nedir? Kısaca açıklayalım.

.....

.....

.....

.....

**11.** Sizce Küçük Prens’in en büyük eleştirisi hangi konudadır? Kısaca açıklayalım.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

12. Küçük Prens'in çiçeğini terk etmesini nasıl değerlendiriyorsunuz?  
Sizce bu çiçek hangi duyguyu temsil eder?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### İnovasyon

Fransa, Euro'ya geçmeden önce 50 franklarının üstüne Küçük Prens kitabının yazarı Saint Exupery ve Küçük Prens karakterini basıyordu.



Şimdi sen de bir ürüne Saint Exupery ve Küçük Prens'i bas. Bu ürün sence ne olabilir ve neden bu ürüne çizmek istedin? Çiz ve yarat.

### **Yazarı Kim?**

Okuduğumuz bir kitap bize bir anlamda yazarı da tanıtır. Yazar kitabındaki satırlarda kendinden birçok ipucu verir. Sence Saint Exupery nasıl biri? Çok duygusal, yaratıcı, mantıklı ya da planlı. Haydi, yazarı sen tanıt.



### **Saint Exupery**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## Yeniden Tasarlama

Küçük Prens, 200 farklı dile çevrildi. Aşağıdaki görsellerde Küçük Prens'in farklı dillerdeki basımları bulunmaktadır. Kitabın Türkçe basımı için tasarım teklifi size gelse nasıl tasarladınız? Haydi, çizin.



## Kaynakça

Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). İngilizce dersinde tematik öğrenme yaklaşımına dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Turkish Journal of Education*, 1 (2), 1-13.

Buczynski, S., Ireland, K., Reed, S. ve Lacanienta, E. (2012). Communicating Science Concepts through Art: 21st-Century Skills in Practice. *Science Scope*, 35 (9), 29-35.

Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70 (1), 30-35.

Davies, M. ve Shankar-Brown, R. (2011). A programmatic approach to teaming and thematic instruction. *North Carolina Middle School Association Journal*, 26 (1), 1-17.

Dugger, W. E. (1993). The relationship between technology, science, engineering, and mathematics. *The Technology Teacher*, 53 (7), 5-23.

Exupéry, S. A. (2011). *Küçük prens* (Çeviren: Sumru Ağırürüyen). İstanbul: Mavi Bulut Yayıncılık (20. baskı).

Freeman, C. C. ve Sokoloff, H. J. (1995). Toward a theory of thematic curricula: constructing new learning environments for teachers & learners. *Education Policy Analysis Archives*, 3(14), 1-18.

<http://listelist.com/buyuklerin-kucuk-prensden-ogrendigi-11-hayat-dersi/>, Erişim tarihi: 01.04.2017.

<https://onedio.com/haber/-kucuk-prens-ve-yazari-saint-exupery-hakkinda-muhtemelen-bilmediginiz-18-bilgi-726720>, Erişim tarihi: 01.04.2017.

İşler, A. Ş. (2004). Sanat eğitiminde disiplinlerarası-tematik yaklaşım. *Milli Eğitim Dergisi*, 163, 43-54.

Khine, M. S. ve Aarepattamannil, S. (2019). *STEAM education: theory and practice*. Switzerland: Springer International Publishing.

MEB. (1968). İlkokul Programı. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MEB. (2016). *STEM eğitim raporu*. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü: Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. (2019). *Kazanım merkezli STEM uygulamaları*. Ankara: MEB.

Retnawati, H., Munadi, S., Arlinwibowo, J., Wulandari, F. N. ve Sulistyaningsih, E. (2017). Teachers' difficulties in implementing thematic teaching and learning in elementary schools. *The New Educational Review*, 48, 201-212.

Şahin, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (37), 108-119. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6151/82617>

Şahin, A., Girgin, Y., Gürbüz, O. ve Kalin Sali, M. (2011). "Assessment of Z-Book included in B2 Level of Yedi İklim Türkçe Instruction Set Used to Teach Turkish as a Foreign Language". Ed. Hasan Arslan, Roman Dorzacak ve Draguescu Urlica Alina-Andreea. *Educational Policy and Research*, 287-291, Krakow: Monographs and Studies of the Jagiellonian University Institute of Public Affairs. <https://core.ac.uk/download/pdf/185611705.pdf#page=288>

Wagner, T. (2008). Even our "best" schools are failing to prepare students for 21st-century careers and citizenship. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 20-24.

Yakman, G. (2008). STΣ@M Education: an overview of creating a model of integrative education. Pupils Attitudes Towards Technology 2008 Annual Proceedings. Netherlands.

## V. BÖLÜM

### TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN GÜRCÜLERE KALIPLAŞMIŞ SÖZLERİN ÖĞRETİMİ

**Memet ABUKAN<sup>1</sup>**  
**Lile TANDİLAVA<sup>2</sup>**

#### Özet

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapılan akademik çalışmaların teoride olduğu kadar uygulamada da işlevsel olması son derece önemlidir. Nitekim alanyazında yapılan çalışmaların Türkçenin edinimini sağlama ve bunu daha da ileriye taşıma gerçeği tartışılmazdır. Fakat gelişen şartlarla birlikte yapılan çalışmaların teorik düzlemde çok uygulama aşamasında kendini göstermesi beklenen bir durumdur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sorularına en anlaşılır ve hızlı cevapların verilmesi dil ediniminin güçlü ve kesintisiz bir şekilde sürdürülmesine imkân sağlar. Bu çerçevede yapılan bu çalışmada öğreticilerin anlatmakta, öğrencilerin de anlamakta en çok zorlandıkları konuların başında gelen deyim, atasözü gibi kalıplaşmış ifadeler konusu ele alınmıştır. Birebir çevirisi yapıldığında kalıplaşmış ifadelerin kimi zaman kendi anlamını kaybetmesine kimi zaman da anlamı verilmek istenirken öğrencilerin zihinlerinin karışmasına neden olması, bu söz varlıklarının en anlaşılır bir şekilde ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Yapılan bu çalışma da Gürcistan'da Batum Shota Rustaveli Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümü 2. sınıf öğrencilerine ders kitabı olarak okutulan Yunus Emre Enstitüsü B1 Ders Kitabı'ndaki kalıp sözlerin öğrencilere daha pratik aktarımını veya öğretimini yapmak amacıyla hazırlanmıştır. Bunun için de ilkin doküman taraması yöntemi kullanılarak kitapta geçen deyim ve atasözleri sıklık durumlarına göre tespit edilmiş ve

---

<sup>1</sup> Dr. Muş Alparslan University, m.abukan@alparslan.edu.tr, OLRİC ID: 0000-0003-3461-0539

<sup>2</sup> Doç. Dr. BatumiShotaRustaveliStateUniversity, lile.tandilava@bsu.edu.ge

sonrasında da bunların öğrencilerin ana dili olan Gürcücedeki karşılıklarının tespitine çalışılmıştır. Bazı kullanımların Gürcücede birebir deyim ya da atasözü olarak karşılıkları söz konusuysen bunun tersi durumların olduğu da saptanmıştır. Bu kullanımlar içinse kalıp sözlerin Gürcücedeki anlamı üzerinde durularak öğrenciler için konunun anlaşılır kılınması yoluna gidilmiştir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin anlamakta zorlandıkları bazı soyut, mecaz ya da edebi kullanımlara da yer verilmiştir. Böylece kalıp sözlerin anadildeki karşılıkları işlenen konu itibarıyla öğrencilerin istifadesine sunularak B1 düzeyde olan öğrencilere bu yöntemle kalıplaşmış sözlerin öğretilmesine çalışılmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında ise zayıf deneysel desen türlerinden olan statik grup karşılaştırmalı desen uygulanmıştır. Buna göre kalıp sözlerle ilgili olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan bir test, deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Bu testlerden elde edilen veriler karşılaştırılmış ve elde edilen verilerle yapılan çalışmanın deney grubu lehine olumlu bir sonuç verdiği anlaşılmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerin çalışmayla ilgili görüşlerine de başvurulmuş ve yapılan uygulamanın oldukça öğretici olduğu saptanmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Gürcistan’da Türkçe öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak Gürcülere öğretimi, kalıplaşmış ifadelerin öğretimi, deyim ve atasözlerinin öğretimi, B1 ders kitabı incelemesi.

## 1.Giriş

İnsan yaşamının ayrılmaz bir bütünü olarak kabul edilen dil; milletlerin tarihi, kültürel, dinsel vb. tüm unsurları hakkında bilgi veren bir kaynaktır. Dilin bünyesinde bu unsurlara kaynaklık eden her türlü sözcük ya da söz öbeği, söz varlığı olarak tanımlanır ve bunlar bir milletin özelliklerini belirgin kılan yansıtıcılardır. Fakat söz varlıkları içerisinde deyim, atasözü gibi kalıp sözler dilin genel özelliklerini imgesel olarak bünyesinde taşır. Bu anlamda bu dilsel varlıklar bir dili koruma ve yaşatma hususunda en temel işlev gören söz varlıklarından biridir. Kalıplaşmış sözler o dili konuşan bireylerce şifrelenmiş söz öbekleri olarak görülebilir. Bu nedenle kalıp sözlerin dilde değişime en çok direnen söz varlıkları olduğu da söylenebilir. Bundan dolayı dil öğretiminde dille ilgili yapılacak çalışmalarda kalıp sözlere dair hususlar özenle ele alınması gereken konuların başında

gelmektedir. Nitekim Avrupa Ortak Çerçeve Programı'na göre de bir dilde yetkin olmak o dilin biçimsel özelliklerinin yanında kullanım niteliklerinin de bilinmesi gereği olarak görülmüştür. Bunun için de dil ediniminde imgesel kullanımların öğretimi önem kazanmaktadır (Akkök, 2011, s. 60; Ateş, 2019, s. 278).

Bir dili etkili kullanabilmek için deyim, atasözü gibi kalıplaşmış söz öbeklerinin öğrenilmesi ve öğretilmesi gerekmektedir. Çünkü bunlar sadece sözcük birikimini değil, aynı zamanda kültür birikimini de bünyesinde taşırlar. Bu yönüyle bu dilsel varlıkların dilin tarihsel, kültürel boyutunu da destekleyen ve yürüten bir işlevi vardır. Bundan dolayı dil öğretiminde kalıp sözlerle ilgili öğretici çalışmaların yapılması bir zorunluluktur. Bu nedenle öğrenenlerin hedef dilde öğrendikleri kalıplaşmış sözlerin anadilleriyle ne ölçüde benzerlik ya da farklılık taşıdıklarını bilmeleri onların dil edinimine katkı sağlayacaktır. Bu anlamda kalıplaşmış ifadelerle yönelik karşılaştırmalı çalışmaların yapılması bir gereksinim olarak görülebilir (Mete, 2014, s. 113; Koparıcı, 2019, s. 53.). Nitekim bu çalışmada da deyim, atasözü gibi kalıplaşmış sözlerin öğretilmesine dair bir öğretim seçeneği sunulmuştur. Böylece gerek öğrenciler gerek öğretmenler tarafından edinimi ve aktarımı zorlukla karşılanan bu konunun öğretilmesine yönelik alternatif bir yöntem üzerinde durulmuştur. Ayrıca çalışmada kalıplaşmış ifadeler kapsamında Güzel ve Barın'ın (2013) yaptığı çalışma esas alınmıştır. Buna göre kalıplaşmış ifadeler atasözleri, deyimler, söz eylemler, öbeksi eylemler, retorik sorular, ilişkili işlevli ifadeler, kısa konuşmalar, argo, doldurma sözler, günlük yaşamda kullanılan diğer kalıp ifadeler başlıkları altında sınıflandırılmaktadır (s. 32-33-34). Nitekim bu çalışmada da genel olarak kalıplaşmış sözlerle Güzel ve Barın'ın çalışmasındaki genel hatlar dikkate alınarak çalışma sadece deyim ve atasözleriyle değil öğrencilerin zorlanacakları düşünülen tüm kalıplaşmış ifadeler üzerinde durularak hazırlanmış ve uygulanmıştır.

## 2. Yöntem

Yapılan bu çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Gürcü öğrencilere, deyimlerin öğretilmesini kolaylaştırma amacına yöneliktir. Bu çerçevede çalışmanın ilk aşamasında deyimlerin tespiti için nitel araştırma

yöntemlerinden biri olan doküman analizine başvurulmuştur. Bu yöneme göre araştırılması hedeflenen konunun incelenmesi ve değerlendirilmesi için yazılı kaynaklar taranır. Böylece elde edilen bilgiler ışığında amaçlanan olay ya da olguya yönelik değerlendirmeler yapılmasına imkân sağlanmış olunur. Bunun sonucunda gerek bu bilgiler gerekse farklı kaynaklardan elde edilen verilerle yeni bir bilgiye kapı aralanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çerçevede ilkin doküman taraması yönteminden yararlanarak Türkçenin Yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanmış Yunus Emre Enstitüsü B1 Ders kitabındaki deyim, atasözü başta olmak üzere kalıplaşmış sözler tespit edilmiştir. Elde edilen bu veriler neticesinde de çalışmanın ikinci aşamasına yani uygulama aşamasına geçilmiştir. Burada ise deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler için yöntem olarak zayıf deneysel desen türlerinden olan statik grup karşılaştırmalı desen uygulanmıştır. Bu desende seçkisizlik ve eşleştirme yoktur. Deneysel işlem için hazır gruplar kullanılır. Hazır olan gruplardan biri deney ve diğerinin kontrol grubu olarak belirlenerek sadece son test puanlarına göre karşılaştırma yapılır (Büyüköztürk vd., 2017).

## **2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi**

Çalışmada deyimlerin tespiti için Yunus Emre Enstitüsü (YEE) B1 Ders Kitabı (2015) ele alınmıştır. Kitapta tespit edilen bütün deyimler sıklık durumlarına göre belirlenmiş ve daha sonra da bu deyimlerin Gürcücedeki karışıklıklarının belirlenmesine çalışılmıştır. Türkçe deyimlerin anlamları için Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlük (2011) ile kurumun resmi internet sayfasındaki Güncel Türkçe Sözlük ile Atasözü ve Deyimler Sözlüğü'nden (2020) yararlanılmıştır. Fakat bazı kullanımların bu sözlükte yer almadıkları tespit edilmiştir. Bunun için de Ali Püsküllüoğlu'nun Türkçe Sözlük (2017) ve Türkçe Deyimler Sözlüğü (1998) ile Ömer Asım Aksoy'un Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü'nden (1984) yararlanma yoluna gidilmiştir. Ayrıca Gürcüce kalıplaşmış ifadelerin tespiti için de Mamulia (2006), Çlaidze (2001), Kvantaliani (2010), Oniani (1966) ve Chikobava'nın (1950) hazırlamış oldukları sözlüklerden istifade edilmiştir. Çalışmada deyim ve atasözlerinin metinde geçen anlamları üzerinde durulmuş ve Gürcücedeki karşılıkları da bu çerçevede verilmiştir. Nitekim çalışmanın temel amacı

deyim, atasözü gibi kalıplaşmış ifadelerin olabildiğince en kolay ve hızlı bir şekilde öğretilmesini sağlamaya dönük olduğundan bu kullanımların metin içindeki anlamları üzerinde durulmuştur. Ayrıca kimi edebi ve kalıplaşmış ifadelerin de karşılıkları verilerek konunun öğrencilerin zihninde anlaşılır kılınmasına çalışılmıştır. Tespiti yapılan ve karşılıkları belirlenen kalıplaşmış ifadelerin alan uzmanı kişilerce değerlendirilmesine de başvurulmuştur. Bu çerçevede araştırmayı yapan iki uzmanla birlikte hem Gürcüceye hem de Türkçeye vakıf bir akademisyenin de görüşlerine başvurulmuştur. Dolayısıyla toplamda üç uzman tarafından değerlendirilen verilerin değerlendirilme aşaması tamamlanmıştır. Daha sonra çalışmanın ikinci aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Deney grubu Batum Shota Rustaveli Devlet Üniversitesi Türkoloji bölümü 2. sınıf öğrencileri olarak belirlenmiş ve çalışma 2021 yılının bahar döneminde iki ay boyunca uygulanmıştır. Fakat Covid 19 salgını nedeniyle dersler uzaktan eğitimle yürütülmüştür. Daha sonra ise kontrol grubu olarak belirlenmiş olan ve Türkçe derslerini Yunus Emre Enstitüsü B1 Ders Kitabı'na göre alan Gürcü öğrencilerle deney grubu öğrencilerin karşılaştırma aşamasına geçilmiştir. Bunun için de çalışmayı yürüten uzmanların hazırladığı ve 18 sorudan oluşan bir test deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Ayrıca deney grubuna uygulamaya dair iki soru da yöneltilerek onların çalışmaya dair görüşleri de alınmıştır (EK 1). Böylece elde edilen verilerle çalışmanın veri toplama aşaması tamamlanmış ve bu verilerin analizin de ise yöntem olarak statik grup karşılaştırmalı desen uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar da son test puanlarına göre karşılaştırılarak verilerin analizi sağlanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerin görüşleri de kodlanarak değerlendirilmiştir.

### **3. Bulgular**

Bunun için de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanmış olan Yunus Emre Enstitüsü B1 Ders Kitabı örnek olarak değerlendirilmiş ve bu eserdeki deyim, atasözü ve kimi kalıplaşmış sözcükler sıklık durumlarına göre tespit edilmiştir. Daha sonra da bunların Gürcücedeki karşılıkları belirlenmiştir. Gürcüce karşılıkları verilirken öğrencilerin anlaması için Gürcü alfabesiyle karşılıkları verilmiştir. Fakat Gürcüceyi bilmeyen

öğreticiler için de bir kolaylık sağlanmasına yönelik Latin alfabesiyle de bu dilsel kullanımlar yazılmıştır. Bunların Gürcüce karşılıklarıyla ilgili metinde geçen kullanımları dikkate alınarak yazılmıştır. Örneğin kimi deyimlerin birden fazla anlamı olabilmektedir. Bu ve benzer nitelikte hususlar dikkate alınarak yapılan araştırmada elde edilen bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Yunus Emre Enstitüsü B1 Ders Kitabındaki Kalıplaşmış İfadeler

| Sayfa No  | Kalıplaşmış İfadeler        | Kalıplaşmış İfadelerin Gürcüce Karşılıkları |                                |
|-----------|-----------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------|
| 51        | açık olmak (birine)         | გულგახსნილი                                 | Gulgakhsnili                   |
| 121       | Aç kalmak                   | მშიერიდარჩენა                               | Mshieridarchena                |
| 42        | Aç kurt gibi                | მშიერიმგელივით                              | Mshierimgelivit                |
| 41-51     | Adım atmak                  | ნაბიჯისგადადგმა                             | Nabijisgadadgma                |
| 88        | Afiyetle yemek              | მირთმევა (საჭმლის)                          | mirtmeva                       |
| 71        | Ağaç olmak                  | ლოდინი(დიდხანს)                             | Lodini (didkhans)              |
| 155       | Ağzı dili kurumak           | საუბრიტენისგაშრობა                          | Saubrit enis gashroba          |
| 71-89     | Ağzına lokma girmemek       | პირშილუკმისარჩადება                         | Pirshilukmis ar chadeba        |
| 165       | Allah Allah!                | ღმერთო                                      | Ghmerto                        |
| 165       | Allah korusun               | ღმერთმადაგიფაროს                            | Ghmertmadagifaros              |
| 165       | Allah zihin açıklığı versin | ღმერთმაჰკუაგაგინათოს                        | Ghmertmachkuagaginatots        |
| 51        | Akıp geçmek                 | დროისსწრაფადგასვლა                          | Droisstrapadgasvla             |
| 102       | Aklı başına gelmek          | ჰკუაზემოსვლა, დაჰკვიანება                   | Chkuazemosvla, dachkvianeba    |
| 50        | Allah gönlüne göre versin   | ღმერთმაშენიგულივითმოგცეს                    | Ghmertmashenigulivitmogt ses   |
| 126       | Altüst olmak                | აღელვება                                    | Aghelveba                      |
| 46-68-128 | Ana hatlarıyla              | ძირითადი, მთავარიმიმართულებით               | Dziritadi, mtavarimimartulebit |
| 150       | Ara bozmak                  | ურთიერთობებისგაფუჭება                       | Urtiortobisgapucheba           |
| 88        | Avucunun içine almak        | ხელშიაყვანა                                 | Khelshiaqvana                  |

|       |                                     |                                |                                  |
|-------|-------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| 80    | Ayağının dibinde olmak              | გვერდით, ახლოსყოფნა            | Gverdit,akhlosqopna              |
| 16    | Ayak uydurmak                       | ფეხისაწყობა                    | Pekhisatsqoba                    |
| 63    | Ayaklarına kara sular inmek         | ფეხშიწყალისჩადგომა             | Pekhshitskalischadgoma           |
| 58    | Ayıp etmek                          | შერცხვენა,                     | Shertskhvena                     |
| 158   | Aynı kaderi paylaşmak               | ერთბედქვეშყოფნა                | Ertbedqveshqopna                 |
| 133   | Bahtı açık olmak                    | ბედნიერი                       | Bednieri                         |
| 86    | Banyo yapmak                        | აბაზანისმიღება                 | Abazanismigheba                  |
| 160   | Baş başa                            | მართოდმართო                    | Martodmarto                      |
| 150   | Baş etmek                           | თავისმობმა                     | Tavismobma                       |
| 70    | Başını kaldırmamak                  | თავისდახრა                     | Tavidakhra                       |
| 88    | Başköşede yer almak                 | კარგიადგილისპოვნა(დაფასებით)   | Kargiadgilispovna(dapasebit)     |
| 73    | Başına geçmek                       | თავს გადახდომა                 | Tavsgadakhdoma                   |
| 74    | Boşa gitmek                         | ტყუილუბრალოდ                   | tquilubralid                     |
| 73    | Bir araya getirmek                  | თავმოყრა                       | Tavmoqra                         |
| 38-74 | Belli etmek                         | გამომჟღავნება                  | Gamomzhghavneba                  |
| 140   | Bereket vermek                      | ხვავი, ბარაქა                  | Khvavi, Baraqa                   |
| 62    | Bilmediğin diyarlara yolculuk etmek | უკაცრიელადგილებშიმოგზაურობა    | Ukatsrieladgilebshimogzauroba    |
| 166   | Bir arada tutmak                    | ერთადყოფნა                     | Ertadqopna                       |
| 151   | Bir araya gelmek                    | ერთადთავშეყრა                  | Ertadtavsheqra                   |
| 71    | Bir damla yağmur yağmamak           | ერთიწვეთიწვიმისარმოსვლა        | Ertitsvetitsvimisarmosvla        |
| 71    | Bir kelime konuşmamak               | სიტყვისართქმა, არდალაპარაკება. | Sitqvis ar tqma, ar dalaparakeba |
| 88    | Bir                                 | საქმელიერთიდლისაო,             | Sachmeli erti dghisao,           |

|                |                                 |                                  |                                    |
|----------------|---------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|
|                | kahvenin kırk yıl hatırı vardır | სახელისიწლისაო                   | saxeli asi dghisao                 |
| 146            | Bir yastıkta kocamak            | ტკბილადდაბერება                  | Tkbiladdabereba                    |
| 71             | Burnu büyümek                   | სიამაყე                          | Siamaqe                            |
| 51             | Burnu sürtülmek                 | თავისგამოჩენა                    | Tavisgamochena                     |
| 158            | Cahil kalmak                    | გაუნათლებელი                     | Gaunatlebeli                       |
| 154            | Canını almak                    | სულისართმევა, მოკვლა             | Sulisartmeva, mokvla               |
| 74             | Can kulağıyla dinlemek          | ყურადღებით მოსმენა               | Quradghebitmosmena                 |
| 121-127        | Can sıkmak                      | სულის შეწუხება                   | Sulishshetsukheba                  |
| 150-151        | Can vermek                      | თავგანწირვა                      | Tavgantsirva                       |
| 150-151        | Cana kıymak                     | თავის მოკვდინება                 | Tavismokvdineba                    |
| 150-151        | Çare aramak                     | გამოსავლის პოვნა                 | Gamosavlis povna                   |
| 161            | Çıt çıkmamak                    | გაჩუმება, ხმის არამოღება         | Gachumeba, khmis ar amogheba       |
| 98-99          | Çileden çıkmak                  | წყობიდან გამოსვლა                | Tskobidangamosvla                  |
| 50             | Çocuk gibi                      | ბავშვივით                        | Bavshvivit                         |
| 117-118        | Dava açmak                      | გასაჩივრება                      | Gasachivreba                       |
| 95-120         | Davet etmek                     | მოპატიება                        | Mopatijeba                         |
| 24             | Davul çalmak                    | დოლზედაკვრა, ლაყბობა,            | Dolzedakvra, laqboba               |
| 102            | Dert etmek                      | დადარდიანება                     | Dadardianeba                       |
| 92-106-119     | Dünyaya gelmek                  | ქვეყნად მოსვლა, დაბადება         | Qveqnadmosvla, dabadeba            |
| 95-97          | Dili tutulmak                   | გაოცება, გამტერება               | Gaotseba, gashtereba               |
| 39             | Deneyim kazanmak                | გამოცდილების შეძენა              | Gamotsdilebisshedzena              |
| 12             | Destan yazmak                   | საგმიროამბის დამწერი, თავის ქება | Sagmiroambisdamweri, Tavismaqebari |
| 20-110-111-156 | Dikkat çekmek                   | დაინტერესება                     | Daintereseba                       |
| 177            | Dikkatini vermek                | ყურადღების მიქცევა               | Quradghebismiqtseva                |
| 96             | Dikkatten                       | უყურადღებობა                     | Uquradgheboba                      |

|                     |                       |                                     |                                        |
|---------------------|-----------------------|-------------------------------------|----------------------------------------|
|                     | kaçmak                |                                     |                                        |
| 77                  | Diş çekmek            | კბილისამოება                        | Kbilisamogheba                         |
| 48-71               | Doğru dürüst          | სამართლიანად                        | Samartlianad                           |
| 48                  | Dönüp durmak          | უკანმოიხედადაგაჩერდა                | Ukanmoixeda da gacherda                |
| 44-88               | Dört bir yan          | ოთხივემხარე,                        | Otkhivemkhare                          |
| 29-                 | Ekmeğini eline almak  | ლუკმისგამორთმევა                    | Lukmisgamortmeva                       |
| 10                  | Elde etmek            | ხელშიჩაგდება                        | Khelshichagdeba                        |
| 86                  | Elektrik çarpmak      | დენისდაკვრა                         | Denisdartqma                           |
| 82-86               | Elektrik kaçağı       | უყურადღებობა                        | Uquradgheboba                          |
| 44                  | Ele almak             | ხელშიჩაგდება                        | Khelshichagdeba                        |
| 35                  | El ele tutuşmak       | ხელჩაკიდებული                       | Khelchakidebuli                        |
| 104                 | Eli havada kalmak     | ხელისგაშეშება,გაოცება               | Khelishgashesheba, gaotseba            |
| 85                  | El sürmemek           | ხელისარდაკარება, არშეხება           | Khelis ar dakareba,arshekheba          |
| 43                  | Emanet etmek          | მიბარება, ჩაბარება(ვინმესი, რამესი) | Mibareba, chabareba(vinmesi i, ramesi) |
| 21                  | Eşlik etmek           | გვერდითყოფნა                        | Gverditqopna                           |
| 43                  | Evlatlıktan reddetmek | შვილობიდანუარყოფა                   | Shvilobidanuarkopa                     |
| 75                  | Ev sahipliği yapmak   | პატივისცემა                         | Pativistsema                           |
| 54                  | Faaliyet göstermek    | მუშაობა                             | Mushaoba                               |
| 26-51-              | Fark etmek            | შემჩნევა(ვინმესი)                   | Shemchneva(vinmesi)                    |
| 103                 | Faydalı olmak         | სასარგებლოდყოფნა                    | Sasargeblodqopna                       |
| 29-                 | Felç olmak            | დამბლისმიღება                       | Damblismigheba                         |
| 73-98               | Fırsat bulmak         | გამოსავლისპოვნა                     | Gamosavlisповna                        |
| 16-76-77-96-119-142 | Fotoğraf çekmek       | სურათისგადაღება, შემჩნევა           | Suratisgadagheba                       |
| 76-77               | Fotokopi çekmek       | დაკოპირება                          | Dakopireba                             |
| 121-127             | Geçmiş olsun          | გამოჯანმრთელება,                    | Gamojanmrteleba                        |
| 142                 | Gelin almak           | რძლისპოყვანა                        | Rdzlismoqvana                          |

|            |                            |                                 |                                    |
|------------|----------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| 117-118    | Geri almak                 | დახევა                          | Dakheva                            |
| 66         | Geri kalmak                | უკანდარჩენა                     | Ukandarchena                       |
| 166        | Gönle taht kurmak          | ტახტისაგება                     | Takhtisageba                       |
| 145        | Gönül vermek               | შეყვარება                       | Sheqvareba                         |
| 14-38-76   | Geç kalmak                 | დაგვიანება                      | Dagvianeba                         |
| 51         | Geçmişle barışmak          | შეგუებაწარსულთან                | Sheguebatsarsultan                 |
| 49         | Geri gelmek                | უკანწამოსვლ, დაბრუნება          | Ukantsamosvla, dabruneba           |
| 89-190     | Gitti gideli               | დიდიხანია                       | Didikhania                         |
| 123        | Göç etmek                  | გადასახლება                     | Gadasakhleba                       |
| 145        | Gönülünden sevmek          | მთელიგულითშეყვარება             | Mteligulitsheqvareba               |
| 145        | Gözleri kamaşmak           | თვალისმოჭრა, გაოცება            | Tvalismochra, gaotseba             |
| 119        | Göz önünde bulundurma k    | თვალწინყოფნა                    | Tvaltsinqopna                      |
| 72         | Gözü başka birini görmemek | სხვისიარდანახვა                 | Skhvisi ar danakhva                |
| 49-127     | Gözün aydın                | გილოცავთ                        | Gilotsavt                          |
| 42         | Gözünün önüne gelmek       | თვალწინყოფნა                    | Tvaltsinqopna                      |
| 71         | Gözüne uyku girmemek       | თვალზერულისარმოსვლა, არდაძინება | Tvalzerulis ar mosvla, ardadzineba |
| 54-78-161  | Görev yapmak               | მოვალეობისშესრულება             | Movaleobisshe ruleba               |
| 48-49      | Gözünü alamamak            | თვალისგამტერებამოწონების ას     | Tvalisgashtere ba motsonebisas     |
| 64         | Gurur duymak               | სიამაყე                         | Siamaqe                            |
| 62         | Gücü yetmek                | ძალისყოფნა                      | Dzalisqopna                        |
| 39-49-74   | Güçlük/zorluk çekmek       | გაჭირვება                       | gachirveba                         |
| 92         | Gün batımı                 | დაისი                           | Daisi                              |
| 16-126-182 | Haber almak                | ამბისგაგება                     | Ambisgageba                        |
| 16-86-     | Haber                      | შეტყობინება,                    | Setqobineba                        |

|                    |                              |                             |                              |
|--------------------|------------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| 110-117-147-150    | vermek                       |                             |                              |
| 81                 | Hakkını aramak               | სამართლისპოვნა              | Samartalisповna              |
| 43                 | Hakkın rahmetine kavuşmak    | გარდაცვალება, სულისმიზარება | Gardatsvaleba, sulismibareba |
| 156                | Hayata gözlerini yummak      | გარდაცვალება                | Gardatsvaleba                |
| 70                 | Hak kazanmak                 | გამართლება, სიმართლისპოვნა  | Gamartleba, samartlisповna   |
| 48-49-111          | Hayal kurmak                 | ოცნება                      | Otsneba                      |
| 103                | Hayallerinin peşinden gitmek | ოცნებისკვალდაკვალწასვლა     | Otsnebiskvaldakvaltsasvla    |
| 43                 | Hayata dönmek                | გამოჯანმრთელება             | Gamojanmrteleba              |
| 43                 | Hayatını kaybetmek           | გარდაცვალება                | Gardatsvaleba                |
| 14-111             | Hayırdır inşallah            | კარგიადმერთმანი             | Kargiaghmertmani             |
| 84-121-127         | Hayırlı olsun                | მშვიდობაში                  | Mshvidobashi                 |
| 98-99              | Hayretler içerisinde kalmak  | გაოცება, დაბნევა            |                              |
| 71                 | Hiçbir şeyin tadı yok        | არაფერსგემორააქვს, უგემური  | Arapersgemo ar aqvs, ugemuri |
| 139                | Huzur duymak                 | სიმშვიდისპოვნა              | Simshvidisповna              |
| 161                | Israr etmek                  | დაჟინება                    | Dajineba                     |
| 126                | Işık tutmak                  | მეგზური                     | Megzuri                      |
| 43                 | İçine kapanmak               | საკუთართავშიჩაკეტვა         | Sakutartavshichaketva        |
| 106                | İç içe                       | გულითადად                   | Gulitadad                    |
| 161                | İçinden gelmek               | გულიდან, სიკეთისკეთება      | Gulidan, siketisketeba       |
| 79                 | İkinci el                    | მეორადი                     | Meoradi                      |
| 78-112-123-137-145 | İkram etmek                  | მირთმევა                    | Mirtmeva(raimesi)            |
| 126                | İşaret etmek                 | მინიშნება                   | Minishneba                   |

|                     |                          |                                |                                  |
|---------------------|--------------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| 74                  | İşe yaramak              | გამოდგომა                      | Gamodgoma                        |
| 52                  | İddia etmek              | კამათი                         | Kamati                           |
| 103                 | İflas etmek              | გაკოტრება                      | Gakotreba                        |
| 79                  | İkinci el                | მეორადი                        | Meoradi                          |
| 28-81-              | İkna etmek               | დარწმუნება                     | Dartsmuneba                      |
| 135-156-157         | İlan etmek               | გამოცხადება(რაიმესი)           | Gamotskhadeba                    |
| 57                  | İleriye taşımak          | წინწასვლა                      | Tsintsasvla                      |
| 16-18-23-24-171     | İletişim kurmak          | კავშირისდამყარება,დაკავშირება  | Kavshirisdamqareba, dakavshireba |
| 30                  | İnsan gibi               | ადამიანური                     | Adamianuri                       |
| 130                 | İntikam almak            | შურისძიება                     | Shurisdzieba                     |
| 103                 | İflas etmek              | გაკოტრება                      | Gakotreba                        |
| 150                 | İşkence görmek           | ტანჯვა                         | Tandjva                          |
| 14                  | İşlem görmek             | საქმისწარმოება                 | Saqmistsarmoeba                  |
| 165                 | İştahı kesilmek          | მადისწართმევა, უმადობა         | Madistsartmeva, umadoba          |
| 14                  | İniş çıkışlar yaşamak    | გამართლებაარგამართლება         | Gamartlebaargamartleba           |
| 130                 | İnsafa gelmek            | მორჯულება, ჭკუაზემოსვლა        | Mordjuleba, chkuazemosvla        |
| 144                 | İyi ki                   | კიდევკარგი,კარგიარომ.          | Kidevkargi, kargia rom           |
| 58-59               | İzin almak               | ნებართვისაღება                 | NebarTvisagheba                  |
| 28-57               | İzin vermek              | ნებართვისმიცემა, გათავისუფლება | Nebartvismitsema, gatavisupleba  |
| 49                  | Kalbi yerinden fırlamak  | გულისაგულეშიარტევა             | Gulisaguleshi ar eteva           |
| 13-82               | Kapı çalmak              | დაკაკუნება(კარზე)              | Dakakuneba(karze)                |
| 33-43-64-78-82-161- | Karar vermek             | გადაწყვეტილებისმიღება          | Gadatsqvetilebismigheba          |
| 28-29-              | Karın tokluğuna çalışmak | მცირეხელფასიანი,               | Mtsirekhelpasiani                |
| 43-68               | Karşı çıkmak             | წინააღმდეგობისგაწევა           | Tsinaaghmdegobisgatseva          |

|                  |                                  |                                       |                                          |
|------------------|----------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------|
| 49               | Kendini alamamak                 | თავისარდაჭერა                         | Tavis ar dachera                         |
| 51-102           | Kendine gelmek                   | ჩკუაზემოსვლა, მოსულიერება             | Chkuazemosvla, mosuliereba               |
| 19-41-147        | Kıymet(ini) bilmek               | პატივისცემა                           | Pativistsema                             |
| 72               | Kilo almak                       | მომატებაწონაში                        | Momatebatsonashi                         |
| 123              | Kimlik kazanmak                  | თავისგამოჩენა                         | Tavisgamochena                           |
| 88               | Komşu komşunun küllüne muhtaçtır | ცეცხლისმეზობელი                       | Tsetskhlismezobeli                       |
| 161              | Kalbi çarpmak                    | გულისძგერა                            | Gulisdzgera                              |
| 161              | Kaleme dökmek                    | წერა                                  | Tsera                                    |
| 51               | Karar almak                      | გადაწყვეტილებისმიღება                 | Gadatsqvetelebismigheba                  |
| 102              | Kendi hâlinde                    | თვითონ                                | Tviton                                   |
| 102              | Kendini tutamamak                | თავშეუკავებლობა                       | Tavsheukavebloba                         |
| 102              | Kendinden geçmek                 | წყობიდანგამოსვლა, თავდავიწყება        | Tsqobidangamosvla, Tavdav itsqeba        |
| 102              | Kendi başına                     | მარტოდმარტო                           | Martodmarto                              |
| 102              | Kendi kendini yemek              | საკუტართავსჭამს, ნერვიულობს           | Sakutartavschams, nerviulobs             |
| 102              | Kendini kaybetmek                | თავდავიწყება                          | Tavdavitsqeba                            |
| 102              | Kendini bulmak                   | საკუთართავისპოვნა                     | Sakutaritavisповna                       |
| 102              | Kendine hâkim olamamak           | თავისვერგაკონტროლება, თავშეუკავებლობა | Tavis ver gkontrolleba ,tavsheukavebloba |
| 102              | Kendini yiyip bitirmek           | საკუთართავისჭამა                      | Sakutaritavischama                       |
| 102              | Kişilik kazanmak                 | ტავისპოვნა                            | Tavisповna                               |
| 92-93-95-96-102- | Kendi kendine                    | თავისთავს                             | Tavistvis                                |

|                       |                          |                            |                            |
|-----------------------|--------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 107-158               |                          |                            |                            |
| 80-99                 | Kendini düşünmek         | თასისთავზეფიქრი            | Tavistavzepiqri            |
| 83                    | Kayıt altına almak       | დარეგისტრირება             | Dareğistrireba             |
| 123                   | Kesin olmak              | დანამდვილებით              | Danamdvilebit              |
| 142                   | Kına yakmak              | ინისწასმა                  | Inistsasma                 |
| 88                    | Kulağına kar suyu kaçmak | ამბისდამოწმება             | Ambisdamotsmeba            |
| 161                   | Kalbi çarpmak            | გულისძგერა                 | Gulisdzgera                |
| 161                   | Kaleme dökmek            | წერა                       | Tsera                      |
| 73                    | Konuk olmak              | სტუმრადყოფნა               | Stumradqopna               |
| 88                    | Mahrum kalmak            | ხელმოკლეობა                | Khelmokleoba               |
| 87                    | Meydana gelmek           | ამბავი                     | Ambavi                     |
| 15-50-98              | Miras kalmak             | ქონებისდატოვება(ვინმესგან) | Qonebisdatoveba(vinmesgan) |
| 150-151               | Nasihat etmek            | ჭკუისდარიგება              | Chkuisdarigeba             |
| 110                   | Neden olmak              | რატომაცარა                 | Ratomats ara               |
| 158                   | Ne olursa olsun          | რაციქნება ...              | Ratsiqneba                 |
| 150                   | Ne yazık ki              | სამწუხაროდ                 | Samtsukharod               |
| 22                    | Ney üflemek              | სულსუბერავს                | Sulsuberavs                |
| 146                   | Ortak olmak              | მეწილე. წილისმეპატრონე     | Metsile,tsilismepatrone    |
| 32-60-61-105-130-131- | Ortaya çıkamak           | გამოაშკარავება             | Gamoashkaraveba            |
| 78                    | Ömrüne ömür katmak       | გახარება                   | Gakhareba                  |
| 157                   | Önem vermek              | დაფასება                   | Dapaseba                   |
| 85                    | Önüne geçmek             | წინგადაღობვა               | Tsingadaghobva             |
| 119                   | Öve öve bitirememek      | ქება-დიდება                | Qebadideba                 |

|        |                       |                        |                         |
|--------|-----------------------|------------------------|-------------------------|
| 85     | Özen göstermek        | თავისგამოჩენა          | Tavisgamochena          |
| 133    | Pes etmek             | დანებება               | Danebeba                |
| 51     | Peşinden koşmak       | დადევნება              | Dadevneba               |
| 43-51  | Pişman olmak          | დანანება               | Dananeba                |
| 18     | Puan almak            | შეფასება, ქულისმიღება  | Shepaseba, qulismigheba |
| 18     | Rağbet göstermek      | თავისგამოჩენა          | Tavisgamochena          |
| 151    | Randevu almak         | შეხვედრა               | Shekhvedra              |
| 154    | Razı olmak            | დათანხმება             | Datankhmeba             |
| 29     | Rengi solmak          | გაფითრება              | Gapitreba               |
| 135    | Renk katmak           | გახალისება             | Gakhaliseba             |
| 112    | Ritim tutmak          | ფეხისაყოლა             | Pekhisaqola             |
| 66     | Rol oynamak           | როლის თამაში           | Rolistamashi            |
| 23     | Rol üstlenmek         | როლისმორგება           | Rolismorgeba            |
| 49-116 | Sağ salım             | ცოცხალი. ჯანმრთელი     | Tsotskhali, janmrteli   |
| 48-49  | Sabahı zor etmek      | ძლივსგათენება          | Dzlivsgateneba          |
| 72     | Saçına ak düşmek      | გაჭაღარავება           | Gachagharaveba          |
| 58     | Saygı görmek          | პატივისცემა(ვინმესგან) | Pativistsema(vinmesgan) |
| 58-66  | Saygı göstermek       | პატივისცემა(ვინმესი)   | Pativistsema(vinmesi)   |
| 35-    | Selam vermek          | მისალმება              | Misalmeba               |
| 59     | Sen yoluna ben yoluma | შენშენიგზით, მეჩემი    | Shenshenigzit, me chemi |
| 43     | Sert davranmak        | უხეშადმოქცევა          | Uksheshadmoqtseva       |
| 54     | Sevk etmek            | გადაზიდვა              | Gadazidva               |
| 29-    | Sıcak bakmak          | თბილადშეხედვა          | Tbiladshekheda          |
| 140    | Şifa vermek           | განკურნება             | Gankurneba              |
| 119    | Sinema perdesine      | ფილმისჩვენება          | Pilmischveneba          |

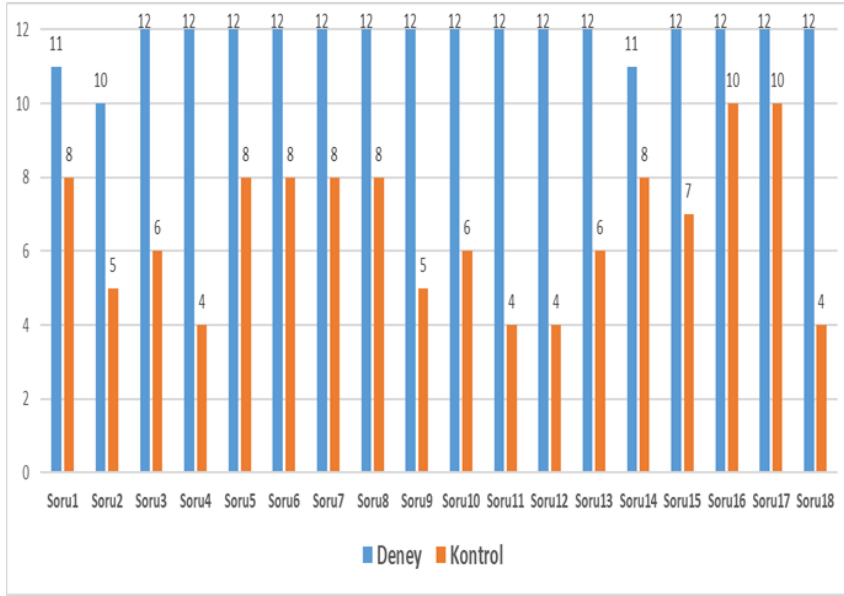
|               |                               |                                       |                                             |
|---------------|-------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------------|
|               | aktarılmaq                    |                                       |                                             |
| 117           | Sipariş etmek                 | შეკვეთა                               | Sekveta                                     |
| 135           | Sokaklara dökmek              | ქუჩებშიგასვლა                         | Quchashigasvla                              |
| 39-110        | söz etmek (bir şeyden)        | თქმა,საუბარი(რაღაცაზე)                | Tqma, saubari                               |
| 133           | Su gibi akmak                 | წყალივით, სწრაფად                     | Tskalivit,stsrapad                          |
| 15            | Şans tanımak                  | შანსისმიცემა                          | Shansismitsema                              |
| 32-           | Şekil vermek                  | ფორმისმიცემა                          | Pormismitsema                               |
| 52-73         | Sona ermek                    | დასრულება                             | Dasruleba                                   |
| 104           | Sorun yaşamak                 | პრობლემა                              | Problema                                    |
| 158           | Söz vermek                    | სიტყვისმიცემა                         | Sitqvismitsema                              |
| 151-154       | Şart koşmak                   | პირობისწაყენება                       | Pirobistsaqeneba                            |
| 49            | Şükürler olsun                | მადლობაღმერთს                         | Madlobaghmerits                             |
| 78-135        | Tadını çıkarmak               | დროისგატარება                         | Droisgatareba                               |
| 157           | Tarihe damga vurmak           | აღიარება                              | Aghiareba                                   |
| 103           | Tarihe geçmek                 | ისტორიასჩაბარდა                       | Istoriaschabarda                            |
| 104           | Tarif etmek                   | მისწავლება,                           | Mistsavleba                                 |
| 62            | Tarihin sayfalarında koşmak   | ინტერესი                              | Interesi                                    |
| 86            | Tedavi altına alınmak         | მკურნალობა                            | Mkurnaloba                                  |
| 71-89         | Telefon açmak/etmek           | დარეკვა(ტელეფონზე)                    | Darekva(teleponze)                          |
| 94-95-102-111 | Tek başına                    | მარტოდმარტო                           | Martodmarto                                 |
| 15            | Tepki vermek                  | პასუხისგაცემა, რეაგირება              | Pasukhisgatsema, reagireba                  |
| 71            | Ter dökmek                    | ოფლისდაღვრა                           | Oplisdaghvra                                |
| 51            | Tertemiz bir sayfaya başlamak | თავიდანდაწყება, სუფთაფურცლიდანდაწყება | Tavidandatsqeba, Supta purtsli dan datsqeba |

|                          |                     |                        |                          |
|--------------------------|---------------------|------------------------|--------------------------|
| 51                       | Tokat yemek         | სილისგარტყმა           | Silis gartqma            |
| 55                       | Tuzlu(ya mal olmak) | არახელსაყრელი          | Arakhelsaqreli           |
| 106-111                  | Türkü çalmak        | სიმღერისდაკვრა         | Simgherisdakvra          |
| 28-111-112-142-150       | Türkü söylemek      | სიმღერა                | Simghera                 |
| 111                      | Uykuya dalmak       | ჩადინება               | Chadzineba               |
| 107                      | Uzak durmak         | მოშორებითდგომა         | Moshorebitdgoma          |
| 57-87                    | Uzak tutmak         | თავისშორსდაჭერა        | Tavisshorsdachera        |
| 51                       | Uzayıp gitmek       | წასვლა                 | Tsasvla                  |
| 21-22-25                 | Üstüne yok          | ხელზეარააქვს           | Khelze ar aqvs           |
| 86                       | Vakit kaybetmek     | დროისდაკარგვა          | Droidakargva             |
| 73                       | Veda etmek          | გამომშვიდობება         | gamomshvidobeba          |
| 112                      | Vesile olmak        | მიზეზი                 | Mizezi                   |
| 70-71                    | Vır vır konuşmak    | ყბედი                  | Qbedi, laqlaqa           |
| 130                      | Yemin etmek         | დაფიცება               | Dapitseba                |
| 156-157                  | Yenilik yapmak      | სიახლისკეთება          | Siakhliketeba            |
| 10-20-28-55-75-88-92-112 | Yer almak           | მოკალათება             | Mokalateba               |
| 151                      | Yerine getirmek     | შესრულება              | Shesruleba               |
| 16-74-153                | Yok olmak           | განადგურება            | Ganadgureba              |
| 165                      | Yol açmak           | გზისგაკვალვა           | Gzizgakvalva             |
| 133                      | Yolu açık olmak     | გზამშვიდობისა          | Gzamshvidobisa           |
| 38                       | Yol göstermek       | გზისჩვენება            | Gzischveneba             |
| 142                      | Yüz görümlüğü       | ფატადახურული(დედოფალი) | Pata dakhuruli(dedopali) |
| 155                      | Yüzünü görmemek     | არდანახვა              | Ar danaxva               |

|                |                 |                         |                          |
|----------------|-----------------|-------------------------|--------------------------|
| 145            | Yüzü kızarmak   | სახისწითლება            | Sakhis atsitleba         |
| 23             | Yüz yüze        | პირისპირ                | Pirispir                 |
| 14             | Yüzü gülmek     | პირმომცინარი            | Pir momtsinari           |
| 20             | Zaman ayırmak   | დროისგამოყოფა           | Droisgamoqopa,motsla     |
| 23-51          | Zaman geçirmek  | დროისგატარება           | Droisgatareba            |
| 74             | Zamanı yönetmek | დროისმართვა, განაწილება | Droismartva, ganatsileba |
| 14             | Zirveye çıkmak  | მწვერვალზეასვლა         | Mtsvervalzeasvla         |
| 18-114-123-139 | Ziyaret etmek   | მონახულება              | Monakhuleba              |
| 135            | Ziyafet vermek  | წვეულება                | Tsveuleba                |
| 103-156-157    | Zorunda kalmak  | იძულება                 | Idzuleba                 |

### 1. Kontrol ve Deney Grubuna Dair Bulgular:

Çalışmanın ikinci aşamasında ise Gürcüce karşılıkları yazılan kalıplaşmış sözlerin deney grubuna uygulaması yapılmış ve elde edilen sonuçlar da kontrol grubuyla karşılaştırılmıştır. Buna göre deney ve kontrol gruplarından elde edilen sonuçlara ait bulgular Tablo 2’ ve Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 2:** Türkçe Kalıplaşmış İfadeleri Öğrenen Gürcü Öğrencilerin Deney ve Kontrol Gruplarından Elde Edilen Sonuçlara Ait Bulgular**Tablo 3.** Gürcü Öğrencilerinin Türkçe Kalıplaşmış İfadeleri Öğrenme Becerilerinin Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem T-testi sonuçları

| Grup    | N  | $\bar{X}$ | t     | sd | p      |
|---------|----|-----------|-------|----|--------|
| Kontrol | 10 | 11,90     | -5,75 | 20 | 0,000* |
| Deney   | 12 | 17,66     |       |    |        |

\* $p < 0,05$ 

Tablo 2 ve 3'te görüldüğü üzere, deneysel işlemin uygulandığı grup ile kontrol grubunun deyim öğrenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık mevcuttur ( $t_{459} = -5,75$ ;  $p < 0,05$ ). Elde edilen bulgulara göre, deney grubunun işlem sonrası ortalama puanı 17,66 iken herhangi bir işlem uygulanmayan kontrol grubunun ortalama puanı ise 10,90 olarak elde edilmiştir. Bu bulgular deneysel işlemin etkili olduğunu göstermektedir. Bu da kalıplaşmış ifadelerin öğrencilerin anadilindeki karşılıklarının neye tekabül ettiğinin tespit edilip bu şekilde aktarımının daha iyi olacağı sonucunu vermektedir.

## 2. Deney Grubunun Uygulamaya Dair Görüşleri

Çalışmada deney grubu öğrencilerin uygulamaya dair görüşlerine de başvurulmuştur. İki soru şeklinde istenen bu görüşlerden elde edilen bulgular ise şöyledir:

- Kalıplaşmış ifadelerle ilgili yapılan uygulamanın faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Nedenleriyle birlikte açıklayınız.

Bu soru kapsamında öğrencilerin tamamının uygulanan çalışmanın faydalı olduğunu belirttikleri saptanmıştır. Bunun nedeni olarak da katılımcıların atasözü deyim gibi kalıplaşmış sözlerin daha iyi öğrenildiklerine yönelik görüşleri söz konusudur. Numaralarla kodlanan bu görüşlerden bazıları şöyledir.

Ö1: Evet, Türkçemiz için çok faydalı oldu.”

Ö3: “ Derste birçok deyim öğrendik, Çok faydalı oldu. Deyimlerle cümleler yaptık.”

Ö4: “ Deyimlerin Gürcüce olması çok faydalı oldu.”

Ö8: “ Evet, düşünüyorum. Deyimleri öğrendik.”

- Kalıplaşmış ifadelerle ilgili yapılan uygulamanın faydalı olmadığını düşünüyorsanız bunu nedenleriyle birlikte açıklayınız.

Bu madde kapsamında ise öğrencilerin tamamı yine çalışmanın onlar için oldukça faydalı olduğunu ifade etmiştir. Böylelikle uygulanan bu çalışmayla kalıplaşmış ifadelerin öğrencilerin ana dillerindeki karşılıklarının önceden belirlenmesinin onların motivasyonunu, öğrenme durumlarını olumlu etkilediği sonucuna varılabilir. Nitekim elde edilen sonuçlar da bunu göstermektedir.

## 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma Türkçenin yabancı dil olarak Gürcülere öğretiminde kalıplaşmış ifadelerin öğretimini kolaylaştırma ya da sağlama amacına yönelik hazırlanmıştır. Bu bölümde gerek kalıplaşmış ifadelerin tespiti

süresince ders kitaplarındaki sorunlar gerek veri toplama sürecinde sözlüklerdeki eksiklikler gerekse de öğrencilerin motivasyonunu arttırma yolunda neler yapılabileceği hususlarında bir değerlendirme yapılmıştır. Bu çerçevede araştırma süresince karşılaşılan sorunlar ile çalışmadan elde edilen bulgulara göre ortaya çıkan sonuçlar ve geliştirilen öneriler şu şekildedir:

1. Deyim, atasözü gibi kalıplaşmış sözlerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef dille ana dil arasındaki dilsel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çerçevede yapılan bu çalışmada hedef dildeki kalıplaşmış sözlerin ana dildeki karşılıkları tespit edilmiş ve deney grubu lehine anlamsal farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu da alan yazında kalıplaşmış sözlerin öğretimi konusunda gerek öğrenciler gerekse yayınevleri tarafından bu ve buna benzer çalışmaların yapılması gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

2. Yapılan bu çalışmada temel amaç kalıplaşmış ifadelerin öğretimini kolaylaştırmak olduğundan bunların metnin türüne göre sınıflandırılması yoluna gidilmemiştir. Fakat çoğunlukla okuma türü metinlerde kimi deyimlerin kullanıldığı görülmüştür. Bu durumun B1 düzey öğrenciler için olumlu olduğu söylenebilir. Çünkü dilin en karmaşık ve zor konularından biri olan deyimler bahsinin B1 düzey öğrenciler için öncelikle okuma metinlerinde yer alması deyme bir aşinalık kazandırması bakımından son derece önemlidir. Çünkü deyimlerin B1 düzey öğrenciler için konuşma ve dinleme gibi alanlarda anlaşılması ve aktarılması zor olabilecektir. Nitekim Avrupa Konseyi'nin (2018) hazırladığı metne göre de deyimler konusu B1 düzey için giriş mahiyeti taşımaktadır. Bu çerçevede ders kitaplarında deyimlerle ilgili yapılacak çalışmalarda metnin türüne göre deyim ve atasözlerinin kullanımı üzerinde durmak ve düzeye göre hangi metin türünde kullanılacağına göre çalışmalar son derece önemlidir.

3. B1 düzey öğrenciler için hazırlanan ders kitabında Türkçede sıklıkla kullanılan kalıplaşmış ifadelere yer verildiği tespit edilmiştir. Fakat yer yer bu düzey öğrenciler için zorlayıcı kullanımlarla da karşılaşmak mümkündür. Bu çerçevede deyimler başta olmak üzere kalıplaşmış ifadelerle ilgili çalışmalarda öncelikle Türkçede en yaygın kullanılan deyimlere, atasözlerine yer verilmesi gerekmektedir.

4. Deyimlerin öğretiminde sıklık durumu son derece önemli bir durumdur. B1 düzey öğrenciler için yeni bir konu olan ve öğrenilmesi ve cümle içinde kullanılması oldukça zor olan bu konunun ders kitaplarında kullanım sıklığı üzerinde ciddiyle durulması gerekmektedir. Nitekim yapılan çalışmada deyimlerin kullanım sıklığı üzerinde pek durulmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle hazırlanacak materyallerde bir deyimın art arda gelebilecek metinlerde kullanılması o deyimın öğrenilmesini ya da tekrarlarla pekiştirilmesini kolaylaştıracaktır.

5. Yapılan bu çalışmada, sayfa sayılarından da anlaşılacağı üzere, ders kitabındaki ünitelere göre deyimlerin eşit şekilde dağılım göstermesi üzerinde pek durulmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle deyimlerin eşit bir şekilde ünitelerde yer alması gerekmektedir. Öğrenciler için bir ünitenin anlaşılabilirliğinin çok kolay bir diğerinin ise zor olması onların öğrenme isteğı ve azmini kesintiye uğratabilir.

6. Çalışmada deyimlerin dışında öğrenciler için zor olabilecek kimi soyut ya da edebi kullanımlar da ele alınmıştır. B1 düzey için bu tarz kullanımların sözcük öğretime ve Türkçedeki yaygın kullanımlarına göre belirlenmesi isabetli olacaktır. “Kulağına kar suyu kaçmak” gibi deyimlerin bu aşamada öğretilmesi öğrencinin öğrenme isteğini düşürebilir. Nitekim Avrupa Konseyi’nin (2018) hazırladığı Çerçeve Programı’nda da ifade edildiğı üzere bu düzeyde öğrenenlerin daha anlaşılır ve açık bir dile ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır.

7. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde deyim ve atasözlerine yönelik düzeye göre karşılaştırmalı çalışmaların daha fazla yapılması gerekmektedir. Böylece dil öğretiminin daha pratik ve anlaşılır bir şekilde sürdürülmesine katkı sağlandığı gibi öğrencilerin öğrenme, iletişim, etkileşim gibi kaygılarının da önüne geçilebilir. Nitekim Varışoğlu (2014) çalışmasında, öğrenme ortamında öğrenenleri kaçınmaya yöneltecek engelleyici kaygıların öğrenmeyi zorlaştırdığını ifade eder (s. 51). Dolayısıyla öğrenciler açısından anlaşılması oldukça zor olan bir konunun pratik yöntemlerle çözümünü onların derse motive olmasına katkı sağlayacaktır.

8. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine yönelik hazırlanan ders materyalleri hedef kitlenin bulunduğu ülkeye göre yenilenebilir ya da kitaptaki söz varlığına ilişkin kitapçıklar hazırlanabilir. Böylece öğretimin daha akıcı bir şekilde sürdürülmesine imkân tanınmış olur. Nitekim son yıllarda İngilizce öğretimine yönelik hazırlanan ders materyallerinde her dile ait söz varlığını ele alan kitapçıklarla karşılaşmak mümkündür. Bu kitapçıklar mevcut ders materyalindeki söz varlığına ilişkindir. Böylece gerek öğrenciler gerek öğreticiler için bu materyallerin oldukça kolaylık sağladığı görülmüştür (Callan Method: 2014).

9. Öğreticilerin deyimler ya da kalıplaşmış sözlerle ilgili etkinliklerde bu dilsel kullanımların eş anlamları üzerinde durmaları öğrenciler için oldukça faydalı olabilir. Örneğin kitapta geçen “son bulmak” deyiminin ayrıca diğer bir kullanımı olan ve yine deyim olarak kullanılan “sona ermek” gibi kullanımlara da ders esnasında değinilmesi öğrenciler için faydalı olacaktır. Bunun için de öğreticilerin derste işleyeceği materyallere ciddi anlamda hazırlık yapmaları gerekmektedir (Güncel Türkçe Sözlük, 2020).

10. Yapılan çalışmanın araştırma safhasında birçok deyimın Türk Dil Kurumu Güncel Atasözü ve Deyimler Sözlüğü’nde bulunmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle Türk Dil Kurumu’nun Güncel Atasözü ve Deyimler Sözlüğü başta olmak üzere Türkçenin söz varlığına dair kullanımları sürekli takip edip kurumun sözlüğüne eklemesi konusunda çalışmalar yapması faydalı olacaktır..

11. Kimi deyimlerin Türkçede birden fazla anlamı olabilir. Örneğin “uzak tutmak” bu deyimlerden sadece biridir. Bu deyim Türkçede iki anlamda kullanılmaktadır. Birincisi “önem vermemek, arka plana itmek” anlamında, ikincisi ise “uzakta kalmasını sağlamak” anlamında kullanılmaktadır (Güncel Türkçe Sözlük, 2020). Metinde bu deyimın iki kez kullanıldığı ve her ikisinde de “uzakta kalmasını sağlamak” anlamında kullanıldığı görülmüştür. Dolayısıyla deyimınin Gürcüce karşılığı da metindeki anlamına göre yapılmıştır. Üç farklı anlamı barındıran “kendini bulmak” deyimı gibi daha birçok benzer kullanımlarda da bu hususa dikkat edilmiştir. Bu bağlamda denilebilir ki alana yönelik materyaller hazırlanırken kalıplaşmış ifadelerin yaygın kullanımları üzerinde

durulmalıdır. Kafa karıştırıcı ifadeler ve çoklu anlamlardan da kaçınılmalıdır. Konular pekiştikçe farklı anlamları barındıran kullanımlara da ileri düzeylerde değinilebilir.

12. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik materyaller hazırlanırken B1 düzeyden itibaren bütün deyimlerin kullanım sıklığı ve hangi anlamda kullanıldıklarının tespiti yapılmalı ve bunların düzeylere göre uygun bir şekilde sıralanışına dikkat edilmelidir. Örneğin kitapta geçen “can vermek” deyimini “ölmek” anlamında kullanıldığı gibi ruha “güç vermek ve “canlanmasına yol açmak” gibi tersi anlamlara gelecek kullanımlara da sahiptir. Dolayısıyla Türkçenin en zengin söz varlıklarından biri olan deyim gibi kalıp sözlerin materyallerdeki kullanımlarına dikkat edilmesi faydalı olacaktır (Güncel Türkçe Sözlük, 2020).

13. B1 düzey öğrenciler için hazırlanan eserlerde aynı sözcükle kurulan farklı deyimlere yer verilmesi öğrencilerin zihinlerini karıştırıp onların öğrenmelerini olumsuz etkileyebilir. Nitekim ilgili ders kitabında “kendi halinde”, “kendini tutamamak”, “kendinden geçmek”, “kendi başına”, “kendine gelmek, “kendi kendini yemek” deyimleri verilmiş ve karşısında da bu kullanımlara karşılık gelen cümleler sıralanmıştır (YEE, 2015, s. 102). Bu nedenle deyimler gibi zor bir konuya giriş aşamasında olunan bir düzeyde, öğrencilere bir metin içerisinde aynı sözcükle kurulan farklı kullanımların verilmesi veya buna yönelik bir etkinliğin oluşturulmasının öğrencilerin dil edinimlerine katkı sağlayabileceği düşünülmemelidir.

14. Alana yönelik hazırlanan materyallerde günlük dilde sıklıkla kullanılan ifadelerle değinilmeli fakat bunun da ölçütü öğrenenlerin düzeyleri olmalı. Bu bağlamda kitapta geçen “elektrik akımına kapılmak” gibi kullanımlar bu düzey için uygun düşmemektedir. Dolayısıyla B1 düzey için anlaşılması zor kullanımlara değinilmemesi gerekir. Nitekim Gürel (2020, s. 26) çalışmasında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak deyimlerin basit, anlaşılması kolay ve yaygın olması gerektiğini ifade eder.

15. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanan ders kitaplarında atasözü, deyim ve bazı kalıp ifadelerin öğretimine dair

etkinliklerin çeşitli stratejilere ya da tekniklere göre belirlenmesi gerekir. Bu sebeple gerek etkinliklerin hazırlanması gerek ölçme, değerlendirme aşamaları başta olmak üzere bu kalıp sözlere dair her hususa dikkat edilmesi gerekmektedir (Tekin ve Baş, 2019, s. 169).

16. Bu çalışmayla Türk Dil Kurumu Atasözü ve Deyimler sözlüğündeki eksik deyimlerin yanında bunların açıklamalarına yönelik de eklemeler ya da yeni düzenlemeler yapılabilir. Örneğin “gözünü alamamak” deyimini sözlükte “bir şeye, bir yere bakmaktayken, gözünü oradan başka bir yere çevirememek” olarak açıklanmıştır. Örnek olarak da Ömer Seyfettin’in “Sermet Bey, gözünü köşkten alamıyordu” cümlesi verilmiş. Gerek verilen cümleye gerekse günlük hayat içerisinde bu deyimden genel kullanımına bakıldığında daha çok bir hayranlık ya da şaşkınlık duygusunun ifade edilmek istendiği anlaşılır. Dolayısıyla kimi deyimlerin daha iyi anlaşılabilmesi adına konuyla ilgili düzenlemeler ya da çalışmalara gidilmesi faydalı olabilir. Bu düzenlemelerle özellikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için deyimlerin anlamıyla ilgili araştırmalarda kolaylıklar sağlanmış olur (Güncel Türkçe Sözlük, 2020).

17. B1 düzey bir metinde birden fazla deyimden kullanımı öğrenmeyi zorlaştırdığı gibi öğrencilerin motivasyonunu da olumsuz etkiler. Nitekim ele alınan B1 düzey kitapta bu gibi kullanımlarla karşılaşmak mümkün. Örneğin, “Sakin, huzurlu bir hayat yaşayıp emekliliğin tadını çıkarmak istiyor” cümlesinde “tadını çıkarmak” ve “hayatını yaşamak” deyimlerinin kullanımı görülmektedir (YEE, 2015, s. 78). Dolayısıyla düzeye göre oluşturulmuş materyallerde söz varlığının türüne göre belirlemelere dikkat edilmelidir. Avrupa Konseyi Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’ne (2018) göre de B1 düzeyindeki metinlerde çok fazla deyim yer verilmemesi gerektiği ifade edilir. Aksi takdirde bu durumun anlaşılabilirliğe engel teşkil edeceği vurgulanır (s. 87).

18. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğreticilerin materyallerin hazırlanması, işlenmesi, anlatılması gibi alana yönelik her konuda yetkin olmaları gerekir. Derse hazırlık aşamasında dil edinimine yönelik öğrenenlerin gereksinimlerinin bilinip onlara uygun materyaller

hazırlanması öğrenenlere büyük bir kolaylık sağlayacaktır. Nitekim yapılan bu çalışma da bu temel amaca yönelik olarak ele alınmış ve uygulanmıştır.

19. Son olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kalıplaşmış sözlerin öğretimi hususunda öğrencilerin kendi ana dillerine ait kullanımları çok iyi bilmeleri ve doğru bir şekilde aktarmaları gerekmektedir. Nitekim kimi deyimlerin birden fazla anlamı olabilmekte ve bunun aktarımı sağlanırken öğrencilerin konuyu çok yönlü düşünüp buna göre öğretimi gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Örneğin B1 ders kitabında geçen “rüyalar hayata ışık tutar” cümlesinde “ışık tutmak” deyiminin iki anlamı olduğu bilinen bir durumdur. (YEE, 2015, s. 126). Bunlar “bir yeri ışıkla aydınlatmak” ve düşüncesiyle kılavuzluk etmek”tir (Güncel Türkçe Sözlük, 2020). Dolayısıyla metinde geçen ifadenin anlamı öğrenciler tarafından verilirken farklı örneklemelerle konunun daha anlaşılır açıklanması öğrenenler açısından daha faydalı olacaktır..

#### KAYNAKÇA

Aksoy, Ö. A. (1984). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü I-II*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi Yayınları.

Akkök, E.A. (2009). Yabancı dilde deyimlerin öğretimi. *Dil Dergisi*, 143, 59-77.

*Atasözü ve Deyimler Sözlüğü* (2020). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. <https://sozluk.gov.tr/>. (E. T. 23.12.2020).

Ateş, A. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığı. İ. Erdem, B. Doğan, & H. Altınkaya (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* içinde (1. Baskı, ss. 277-285). Ankara: Pegem Akademi.

Avrupa Konseyi (2018). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi*. Strasbourg.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Callan Method (2014). *Students's book stage 5*. London: Callan Method Organisation Ltd.

Çlaidze, L. (2001), *Türkçe-Gürcüce sözlük*. İstanbul: Livane Yayınevi.

Chikobava, A. (1950). Explanatory dictionary of the Georgian language. Tbilisi: Publishing House of the Georgian Academy of Sciences.

*Güncel Türkçe Sözlük* (2020). Türk Dil Kurumu Yayınları. <https://sozluk.gov.tr/>. (E. T. 23.12.2020).

Gürel, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde deyimlerin metinleştirilerek öğretimi: C1 Seviyesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi), Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.

Güzel, A., Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (1. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Koparıcı, I. F. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe B1 seviyesinde deyim öğretimi / öğrenimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Hacette Üniversitesi/ Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Kvantaliani, E. (2010). *Georgian-Turkish dictionary*. Tiflis: Tiflis Devlet Üniversitesi Yayınevi.

Mamulia, E. (2006). *Türkçe-Gürcüce deyimler sözlüğü*. Tiflis: TİKA.

Mete, F. (2014) Kültürel ortaklığın göstergesi deyimlerin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 21, 2(2014), 113-128.

Oniani, A. (1966). *Gürcüce deyimler sözlüğü*. Tiflis: Nakaduli Yayıncılık.

Püsküllüoğlu, A. (1998). *Türkçe deyimler sözlüğü*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Püsküllüoğlu, A. (2017). *Türkçe sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Tekin, E., Baş, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında atasözü ve deyimlerin öğretim stratejileri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 157 -171.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

*Türkçe Sözlük* (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Varışoğlu, C., Varışoğlu B. (2014). Yabancı dil öğrenme kaygısı. A. Şahin (Ed), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (ss. 49-62).Ankara: Pegem Akademi.

Yunus Emre Enstitüsü – YEE (2015). *Yedi iklim Türkçe ders kitabı B1*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.

**Ek: 1:** “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kalıplaşmış Sözcüklere Dair Öğrenci Görüşleri”

Sevgili Öğrenciler,

Hazırlanan bu çalışmada Türkçe öğretiminde kalıplaşmış ifadelere dair sorular yer almaktadır. 20 sorudan oluşan bu anketimize vereceğiniz cevaplar akademik bir çalışma için kullanılacaktır. Soruları cevaplamanızdan büyük bir memnuniyet duyacağımızı belirtir, katkılarınız için teşekkür ederiz.

Dr. Öğretim Üyesi Memet ABUKAN – Doç. Dr. Lile TANDİLAVA

## KALIPLAŞMIŞ SÖZLERLE İLGİLİ SORULAR

**Soru 1: "Gözünü alamamak" deyiminin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?**

- ☐ Çok sevinmek.
- ☐ Sinirle bakmak
- ☐ Hayranlıkla bakmak
- ☐ Bunalmak

---

**Soru 2: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “kendi” kelimesiyle yapılmış bir deyim yoktur?**

- ☐ Sonunda kendini tutamadı, her şeyi söyledi.
- ☐ Manzarayı görünce kendini alamadı.
- ☐ Bu işi kendisinin yapacağını söyledi.
- ☐ Kendine gelince durum anlaşıldı

---

**Soru 3: Aşağıdaki cümlelerde geçen deyimlerden hangisi anlayışla karşılamak, olumlu değerlendirmek, ilgi duymak anlamına gelmektedir?**

- ☐ Bu konuya sıcak bakacağını tahmin etmiştim.
- ☐ Çocuklar sıcaklar bastı.
- ☐ Onun üstlendiği rol hakkında biraz daha konuşalım.
- ☐ Hayatına temiz bir sayfa açacağını söyledi.

---

**Soru 4:**

- I. dikkat çekmek
- II. müzik dinlemek
- III. uykuya dalmak
- IV. dikkat vurmak

**Yukarıdaki kullanımlardan hangileri deyimdir.**

- ☐ I ve III
- ☐ II ve IV

- ☐ I ve IV
- ☐ III ve IV

---

**Soru 5:** "Abisinin anlattıklarını can .....ile dinledi." cümlesinde boş yere aşağıdaki kelimelerden hangisi gelmelidir?

- ☐ kulağı
- ☐ gözü
- ☐ ağzı
- ☐ sesi

---

**Soru 6:** “Kaleme dökmek” sözünü örneklendiren bir cümle yazınız.

---

**Soru 7:** "Dili tutulmak" deyiminin anlamı hangi seçenekte verilmiştir?

- ☐ çok şaşırmak
- ☐ çok gülmek
- ☐ çok yemek
- ☐ çok konuşmak

---

**Soru 8:** "Bir kahvenin ....yıl hatırı vardır." atasözünü tamamlayan kelime aşağıdakilerden hangisidir.

- ☐ elli
- ☐ kırk
- ☐ seksen
- ☐ yirmi

---

**Soru 9:** Aşağıdaki cümlelerin hangisinde deyim kullanılmamıştır?

- ☐ Artık ekmeğini eline aldı maşallah.
- ☐ Sesi duyunca kalbi yerinden fırladı.

- ☐ Yağmur yağmaya devam ettikçe bütün trafik felç oldu.
  - ☐ Akşam arkadaşlarla birlikte senin de gelmeni istiyorum.
- 

**Soru 10:** “Komşu komşunun .....muhtaçtır” atasözünü tamamlayan kelime aşağıdakilerden hangisidir.

- ☐ külüne
  - ☐ evine
  - ☐ sevgisine
  - ☐ yardımına
- 

**Soru 11:** “Tarih” sözcüğüyle ilgili aşağıdaki cümlelerden hangisinde kalıplaşmış bir kullanım yoktur?

- ☐ Bu mücadeleyle tarihe geçeceğini ümit ediyordu.
  - ☐ Atlı süvariler adeta tarih yazıyordu.
  - ☐ O olaydan sonra maalesef tarihe karıştı.
  - ☐ Konuyla alakalı olarak tarih kitaplarına bakılabilir.
- 

**Soru 12:** Aşağıdaki hangisinde farklı anlamda kullanılan bir deyim vardır?

- ☐ 2005 yılında dünyaya gözlerini kapadı.
  - ☐ Bu dünyadan göç edeli beş yıl oluyor.
  - ☐ Sonunda çocukları dünyaya geldi.
  - ☐ Gözleri kapandığında henüz çok gençti.
- 

**Soru 13:** "Kulağına ....suyu kaçmak" deyiminde noktalı yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

- ☐ Yağmur
  - ☐ Kar
  - ☐ Çeşme
  - ☐ Borjomi
-

**Soru 14: "Avucunun içine almak" deyiminin anlamı hangi seçenekte verilmiştir?**

- ☐ Bir kimseyi baskı ya da etki altına almak
  - ☐ Bir duruma aşırı derecede sevinmek
  - ☐ Tehlikeli bir durumla karşılaşmak
  - ☐ Birisini küçümsemek
- 

**Soru 15: Aşağıdaki deyimlerin hangisi bencillikle ilgilidir?**

- ☐ Kendini düşünmek
  - ☐ Kalbi çarpmak
  - ☐ Su gibi akmak
  - ☐ Yüzü gülmek
- 

**Soru 16: "წინ წასვლა" sözcüğünün Türkçe karşılığı aşağıdakilerden hangisidir?**

- ☐ ileriye taşımak
  - ☐ ikna etmek
  - ☐ rol yapmak
  - ☐ iflas etmek
- 

**Soru 17: "მადის წართმევა", "უმაღლობა" kelime grubunun Türkçe karşılığı aşağıdakilerden hangisidir?**

- ☐ izin vermek
  - ☐ işe yaramak
  - ☐ iştahı kesilmek
  - ☐ gözden düşmek
- 

**Soru 18: "წვეულება" sözcüğünün Türkçe karşılığı aşağıdakilerden hangisidir?**

- ☐ ziyafet vermek
  - ☐ davet etmek
  - ☐ dünyaya gelmek
  - ☐ ziyaret etmek
- 

**Soru 19: Kalıplaşmış ifadelerle ilgili yapılan uygulamanın faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Nedenleriyle birlikte açıklayınız.**

**Soru 20: Kalıplaşmış ifadelerle ilgili yapılan uygulamanın faydalı olmadığını düşünüyorsanız bunu nedenleriyle birlikte açıklayınız.**



## VI. BÖLÜM

### AKADEMİK YAZMA ALANINDA HAZIRLANAN TEZ VE MAKALELERİN EĞİLİMLERİ

Abdullah ŞAHİN<sup>1</sup>  
Sema METE<sup>2</sup>  
Ümit BÜYÜK<sup>3</sup>

#### Özet

Bu araştırmada akademik yazma konulu makale ve tezlerin eğilimlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından betimsel yaklaşım kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise nitel veri analizi yöntemlerinden kategorik içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın kapsamını Türkiye’de 1 Mayıs 2021 itibarıyla YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde dizinlenen ve erişim izni verilen 82 tez ve Google Akademik bünyesinde dizinlenen, erişim izni verilen 72 makale oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini saptamak için gerekli izinler alınarak, yapılandırılmış “Akademik Yazma Yayın Sınıflama Formu” (AYYSF) kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre akademik konulu araştırmaların az olduğu ve 2010 yılından sonra arttığı görülmektedir. Araştırmanın bütününde makale ve tezlerin sayılarından, yazar sayılarından ve kurumlarından, araştırma türlerinden, yıllara göre dağılımlarından, dergi sınıflarından, referans rakamlarından, araştırma sorularından, alanlara göre dağılımlarından, konularından, veri analiz yöntemlerinden, örneklemelerinden bahsedilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Bilimsel Araştırma, Yazma, Akademik Yazma, Eğilim.*

---

<sup>1</sup> Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [abdsahin25@hotmail.com](mailto:abdsahin25@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-6022-5242>

<sup>2</sup> Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, [semameete@gmail.com](mailto:semameete@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-3793-9401>

<sup>3</sup> Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, [umut-0392@hotmail.com](mailto:umut-0392@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-5500-8884>

## TENDENCIES OF THESIS AND ARTICLES IN ACADEMIC WRITING

### Abstract

In this research, it is aimed to determine the trends of articles and theses on academic writing. The descriptive approach method, one of the qualitative research approaches, was used in the research. In the analysis of the data, the categorical content analysis method, one of the qualitative data analysis methods, was used. The scope of the research consists of 82 theses indexed and granted access to the YÖK National Thesis Center as of May 1, 2021, and 72 articles indexed and granted access to Google Scholar as of May 1, 2021. A structured "Academic Writing Publication Classification Form" (AYYSF) was used to determine the data of the research, after obtaining the necessary permissions. According to the findings obtained in the study, it is seen that there are few academic studies. In the whole of the research, the number of articles and theses, the number of authors and institutions, research types, distribution by years, journal classes, reference numbers, research questions, distribution by fields, subjects, methods, data analysis methods, samples are mentioned.

**Keywords:** Scientific Research, Writing, Academic Writing, Disposition

### GİRİŞ

İnsanlar geçmişten günümüze duygularını, düşüncelerini hayallerini, bilgilerini, çalışmalarını anlatmak, kısaca kendilerini ifade etmek için çeşitli yollar denemişlerdir. Bunların en önemlilerinden biri de yazmadır. Yazma, akılda örgütlenmiş bilgilerin yazıya dökülmesidir (Güneş, 2007). Hayatın her alanında yaşanan gerçekleri, fikirleri, görünmeyeni tasarlayarak dile getirme yetisidir (İpşiroğlu, 2007). İnsanın dışa yansıyan yüzünü işaretlerle anlamlandırmasıdır (Özbay, 2009). Zihnin gücünün yazıya geçirilmesidir (MEB, 2009).

Yazının tarihine baktığımızda yazı ortaya çıkmadan önce hesap taşlarıyla karşılaşmaktadır. Mezopotamya’da kilden oluşan calculi veya token diye adlandırılan topçuklarla ticaret, gündelik veya resmi her türlü iş

bu topçuklara farklı delikler açılarak ve çizikler atılarak mala göre işaretlerle gerçekleşmektedir. Çağın ilerlemesiyle güvenlik ve aidiyetin sağlanması için imza niteliğinde silindir mühürler hesap taşlarının yerini almıştır (Albayrak, 2016). Yazının somut bir şekilde tarih sahnesine yansması ise resimlerle, işaretlerle başlamaktadır. Batıdaki bilinen en eski türü ise Mısır resim yazısıdır (Akerson, 2000). Sümerlerin yaşayış şekli, ürettiği ürünleri devlete teslim etme zorunluluğu, oradaki şahısların kayıt tutması sonucu oluşan işaretlerle, malların üzerine malın aynısının çizilmesiyle belirli kodlar oluşturulmuş resimlerle yazının bulunması kaçınılmaz olmuştur (Memiş, 2002).

Birçok disiplinin bir arada çalışması anlamına gelen yazma, oldukça zorlanılan alanların başındadır (Yağmur Şahin, 2013). Yazım konusunda öğretmenlerin bile yeterince iyi düzeyde olmadığı bazı araştırmalarda ortaya çıkmaktadır (Yağmur Şahin, Gürlek, Kana 2013). "Yazılan metnin güzel ve etkileyici olması hem zengin bir kelime hazinesine sahip olmayı hem eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi hem de iyi bir gözlemci olmayı gerektirir" (Örge Yaşar ve Çiftçi, 2020, s.890). Bu bağlamda dil bilgisi ve yazılı anlatım sürecinde noktalama işaretlerini doğru kullanmak da önemlidir (Yağmur Şahin vd., 2014).

Yazma eylemi yaşamın her alanında kullanılan, insanların ihtiyaçlarına cevap veren, kişilerin işlerini kolaylaştıran temel öğretilerdendir. Böylelikle yazılan alana göre değişiklik gösteren birçok yazma boyutuyla karşılaşmaktadır. Gerek devlet işleri, resmi yazışmalar gerekse bilimsel araştırmalar "Akademik Yazma" kavramıyla bizleri tanıştırmaktadır.

Akademik yazı türünün oluşması ise Derrida'nın (1998) Of Grammatology isimli araştırması ile başlamıştır. Yazının değerlendirmesini ve analizini yapmasıyla büyük önem taşımaktadır. Akademik yazı türü giderek etki alanını büyütmüş, belirli gereksinimlere yanıt olarak doğmuş, yazının farklı bir boyutu olan akademik yazma türünü ileriye taşımıştır (Carolyn Miller, 1984). Akademik yazının içeriği, şekli, geçmişi, çevreyle olan ilişkisini birçok araştırmacı tenkite ve tartışmaya başlamışlardır. Böylelikle akademik yazının birçok alt boyutu türemiş, kendine has kuralları

oluşturmuştur (Ivanic, 2004; Barton, 1994; Bazerman, 1994; Devitt, 2004; Pare, 2014; Starke-Meyerring, 2011). Ülkemizde ise akademik yazı alanı ile ilgili yapılmış çalışmaları inceleyen ilk araştırma 1999 yılında yapılmıştır. Bu araştırmada, 1935-1965 yılları arasındaki 23 makale incelenmiş, konu dağılımlarının nasihat verme, stratejiler ve kurallara dayandığı görülmektedir (Üsdiken ve Çetin, 1999).

Akademik yazma, belli kurallara dikkat edilerek bir araştırma sonucu oluşmuş verilerin, analizlerin, çözüm ve önerilerin, ileri bir dille kaynakça gösterilerek ispatlanmasıdır. Bir probleme yanıt aramak ya da bir düşüncüyü açıklığa kavuşturmak için konuyla ilgili sayısız araştırma, görüş, tartışma bütünlleştirilerek araştırma sonuçları bilimsel metinlere dayandırılır (Bailey, 2011). Akademik yazma bilimsel metinlerin üretildiği yazı şeklidir (Kan, 2017). Akademik yazma ciddi bir iştir; dil kurallara uygun olarak kullanılmalı, belirsizliğe yer verilmemelidir (Oshima ve Hogue, 2007). Bu amaç doğrultusunda ortaya konulan ürün, yazarın bilgisini, tecrübesini yazıda görünür kılmakta, içeriğin biricikliğini kanıtlamaktadır. Akademik yazıyı okurun açık seçik okuyup iletiyi sağlam kanallardan almasının yolu, araştırmanın çıktısı olan bilimsel raporun metin dizilişinin de güçlü bir dille işlenmesine bağlıdır (Bayat, 2014). Akademik yazıların kısımları mevcuttur: Özet, giriş, araştırmanın amacı, yöntem, araştırmanın kapsamı, örneklem grubu / çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi, tartışma, öneriler, sonuç. Diğerlerinde ise bir kurgunun ya da gerçeğin çevresinde şekillenmiş giriş, gelişme ve sonuç bölümleriyle ifade edildiği görülmektedir. Yine akademik yazıda benzeri yapılan çalışmalardan yararlanılarak yol kat edilir (Bowker, 2007).

Günümüzde ilkökul ve ortaöğretimde öğrencilere akademik yazmayla ilgili dersler verilmemektedir. Öğrenciler akademik yazma boyutunu lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerinde öğrenmektedirler. Bilim dünyasında yer almak için bu eğitim mühim bir detaydır. Alınan bu eğitimde yaşanan bir eksiklik ileride öğrencinin akademik hayatını olumsuz bir yönde etkileyebilmektedir (Yağmur Şahin, Kana & Varışoğlu, 2013).

Bilimin ilerlemesiyle akademik yazma alanı da genişlemiş, başlı başına bir disiplin olmuştur (Deniz ve Karagöl, 2017). Çoğunlukla

akademisyenler, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin bu araştırmaları ortaya koyarak akademik yazmayı kullanmakta ve geliştirmektedirler.

Akademik yazma alanında sıkça duyduğumuz kelimelerden biri de eğilimlerdir. Araştırmacıların genellikle tercih ettiği konular, yöntemler, analizler, çalışma alanları açısından yoğunluğun, talebin görüldüğü bütüne “eğilim” denilmektedir. Birçok akademisyen belirlediği yıllar aralığında seçtiği çalışmaların incelemelerini yapmaktadır. Türkçe eğitiminde 2000-2011’de yapılmış bilimsel yayınlarda konu seçiminin, yöntemin, veri toplama şeklinin, analizlerin, çalışma gruplarının eğilimlerini saptamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre en çok nicel araştırmanın gerçekleştirildiği, tarama yönteminin tercih edildiği, verilerin ise anket ve dokümanlarla elde edildiği, betimsel analizin sıkça kullanıldığı, konu olarak en fazla zikredilen becerinin karma beceri kısmından okuma eğitimi olduğu belirtilmektedir. Çocuk edebiyatı, dil bilgisi alanlarına ilgi daha azken temel dil becerileriyle yoğunlukla karşılaşmıştır (Varışoğlu, Şahin ve Göktaş, 2013).

1981-2010 yıllarını kapsayan bir araştırmada ise 168 tez irdelenmiş, eğilimin ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerini tespit etmeye, durum değerlendirmesine göre şekillendiği görülmektedir (Coşkun, Balcı ve Özçakmak, 2013). Bir diğer çalışmada ise 2005-2010 yıllarını temel alan 20 tez araştırması yazma eğitimi konuları gruplandırılarak analiz edilmiştir. Yöntemleri belirlenmiş en çoktan aza doğru kullanım oranları; deneysel, betimsel, karma, ilişkisel olarak sıralanmıştır (Elbir ve Yıldız, 2012). Yine yazma eğitimiyle ilgili Göksu (2016), tez ve makale eğilimlerini incelemiştir. Yazma yeteneğini geliştirmek adına Uyar (2016), bilimsel makale ve tezleri; içerik, ilgi gösteren kesim, konuşma, okuma, dinleme, dil bilgisi becerileriyle aralarında olan ilişkiyi içerik analizi ve doküman inceleme gibi veri analizlerinden yararlanarak araştırmıştır.

Bu araştırma akademik yazma kavramının kullanım oranını ve yayıldığı alanı belirlemek amacıyla YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik veri tabanı kapsamında yapılan araştırmalar sonucu oluşan tez ve makalelerin; sayıları, yazarların kurumları, yazar sayıları, dergilerin sınıfları, referans sayıları, araştırma sorularının sayıları, araştırmaların yıllara göre dağılımları, araştırma türleri, Türkçe Eğitimindeki alanlara göre eğilimi,

çalışmaların konuları, yöntemleri, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri, örneklem özelliklerini tek tek inceleyerek tez ve makalelerin eğilimlerini saptamak ve araştırmadan hareketle önerilerde bulunarak literatüre fayda sağlamak için yapılmıştır. Bu alanda yapılan makale ve tezleri irdelemek akademik yazı türüyle ilgili eksikleri belirleyip, akademik yazı türünü ileri seviyeye ulaştırmak için büyük önem arz etmektedir. Bu araştırmanın problemi: “Akademik yazma alanında yazılan YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik veri tabanında bulunan ve erişime açık olan konuyla ilişkili tezlerin ve makalelerin eğilimleri nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri şu şekilde sıralanmıştır:

Akademik yazma konulu makalelerin ve lisansüstü tezlerin;

1. Araştırma türüne göre dağılımları nedir?
2. Yazarların çalıştığı üniversite hangileridir, en çok çalışmanın yoğunlaştığı kurumlar nedir?
3. Dergilerin sınıflarının eğilimleri nedir?
4. Referans sayıları nedir?
5. Yazar sayıları kaçtır?
6. Araştırma sorularının sayılarının eğilimleri nedir?
7. Yıllara göre dağılımları nedir?
8. Araştırma türüne göre dağılımları nedir?
9. Türkçe eğitimindeki alanlara göre dağılımı nedir?
10. Konularına göre dağılımı nedir?
11. Yöntemlerine göre dağılımı nedir?
12. Veri toplama araçlarına göre dağılımları nedir?
13. Veri analiz yöntemlerine göre dağılımları nedir?
14. Örneklem özelliklerine göre dağılımları nedir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından betimsel yaklaşım yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel çalışmalar, verilen bir durumu tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk, 2012). Bir durumu derinlemesine inceleyen betimsel çalışmalar; o durumla ilgili bulguları yorumlayarak faydaların, zararların, eksikliklerin ortaya çıkarılmasına ve ihtiyacın belirlenmesine dayanak sağlamaktadır. Bu çalışmada da akademik yazma konulu makale ve tezlerin konulara göre sınıflandırılması, verilerin sayısallaştırılması, tablolara işlenmesi detaylı bir şekilde özetlenerek bu alanda gerçekleştirilen çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Türkiye’de YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik bünyesinde dizinlenen ve erişim izni verilen tezler ile makaleleri değerlendirebilmek amacıyla doküman inceleme yöntemine başvurulmuştur. İrdelenen tezler ve makaleler kategorik içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Kategorik içerik analizinden elde edilen veriler birbirleriyle belirli bir kategori altında gruplandırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### Araştırmanın Kapsamı

Bu araştırmanın kapsamını, Türkiye’de 1 Mayıs 2021 itibarıyla YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde dizinlenen ve erişim izni verilen 82 tez ve Google Akademik bünyesinde dizinlenen, erişim izni verilen 72 makale oluşturmaktadır. Bu tezlere ve makalelere ulaşabilmek için “*akademik yazma, akademik yazı, akademik dil, akademik Türkçe, Türkçe akademik, bilimsel araştırma, bilimsel yayın, bilimsel yazma, bilimsel yazı, Türkçe bilimsel, anahtar kelimeleri ile sadece Türkçe arama yapılmıştır*”. Bu makale ve tezlerin kapsamını ise sadece İngilizce ve Türkçe çalışmalar oluşturmaktadır. YÖK Ulusal Tez Merkezi’ndeki tezler ve Google Akademik’teki makaleler analiz edilerek kategorik içerik analizi tekniğiyle veriler sayısallaştırılmıştır. YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde dizinlenen ve erişim izni verilen 31 doktora ile 51 yüksek lisans tezi; Google Akademik’teki dizinlenen ve erişim izni olan 72 makale amaçlı örnekleme tekniğiyle seçilmiş; tezler ve makaleler üzerinde araştırma yapılmıştır.

Amaçlı örnekleme; araştırmacıların inceledikleri konuyu kapsamlı biçimde aktaracak birimleri seçebilmek adına çeşitli kriterler belirlemeleri ve bu kriterler ışığında araştırmanın katılımcılarını ayırt etme yetisidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışma kapsamında da sadece akademik yazma konusuyla ilgili çalışılan tezler ve makaleler incelendiğinden amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır.

### **Verilerin Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Akademik Yazma Yayın Sınıflama Formu” (AYYSF) kullanılmıştır. Verilerin toplanması için yararlanılan AYYSF, bir araştırmanın içeriğini derinlemesine inceleyebilmek adına bütünün parçalanıp derecelendirilmesi, alt gruplara ayırarak basite indirgenmesidir. Form Türkçe Eğitimi alanında “Türkçe Eğitimi Araştırmalarında Eğilimler” başlığıyla TEYFS olarak da kullanılmıştır (Varışoğlu, Şahin ve Göktaş, 2013). Yine 2015 yılında Sözbilir, Matematik Eğitimi Yayın Sınıflama Formu (MEYSF) ve başka bir araştırma olan Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Fen Eğitimi Araştırmalarında Eğilimler makalesinde “Makale Sınıflama Formu” şeklinde kullanılmıştır. AYYSF, Sözbilir ve Kutu’nun (2008) çalışmasında kullanılan form kendilerinden izin alınarak veri toplanması gerçekleştirilmiş, üç uzman görüşü doğrultusunda geliştirilerek yeniden düzenlenmiş, form amaca uygun son şeklini almıştır. Kullanılan form, tezleri ve makaleleri aynı ölçekte değerlendirebilmek için gerekli eklemeler yapılarak, uygun olmayan kriterler çıkarılarak geliştirilmiş araştırmanın çok kapsamlı olması yönünde ivme kazandırmıştır. Sınıflanan her bir alt başlık kendi bünyesinde maddeleri geliştirilerek veri işaretlemesine imkân sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu durum güvenilirliği artırmış, araştırılan her bir tez ve makale aynı kurallara göre incelenmiştir. AYYSF temelde dokuz bölümden oluşmaktadır: Tezin ve makalenin; künyesi, türü, alanı, konusu, yöntemi, veri toplama araçları, örnekleme, veri analiz yöntemi ve araştırmacının görüşlerini belirteceği ek bölüm.

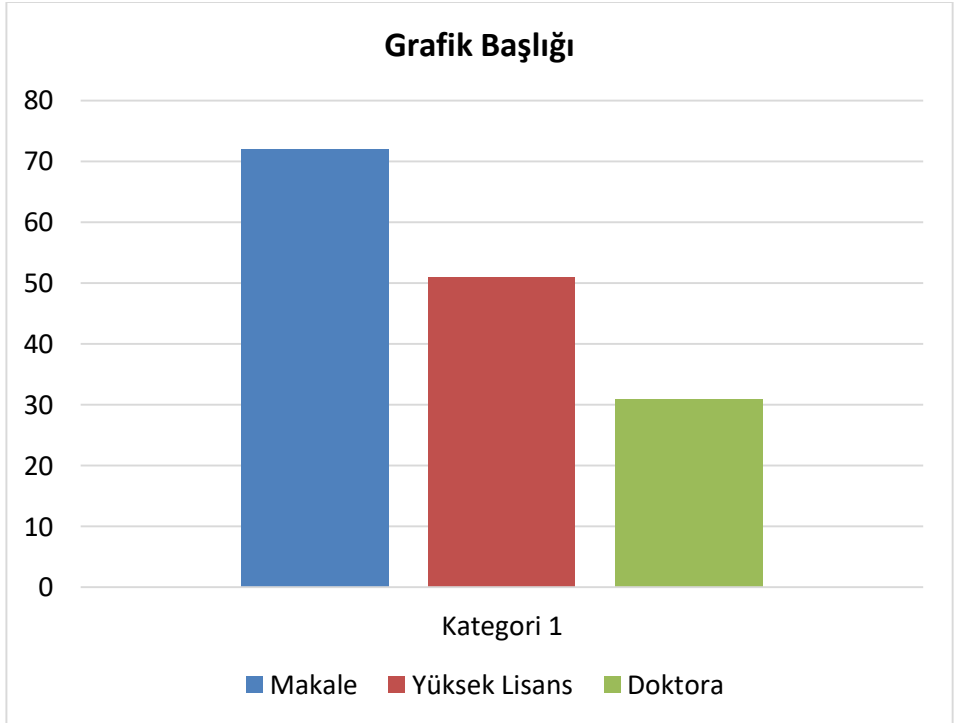
## Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırmada nitel veri analizi yöntemlerinden kategorik içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, insanların söyledikleri ve yazdıklarının açık talimatlara göre kodlanarak nicelleştirilmesi, sayısallaştırılması süreci olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2011: 229). Taranarak okunan tezler ve makaleler sınıflama formlarındaki uygun alanlar doldurularak her bir tez ve makale için veriler sayısallaştırılmıştır. Eğilimlerin yönü bu analiz yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda tespit edilen bulgular frekans ve yüzde tablolarıyla gösterilmektedir.

## BULGULAR

Bu bölümde akademik yazmayla ilgili hazırlanan doktora tezleri, lisansüstü tezler ve makalelerle ilgili farklı yönlerden bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 1:** Akademik Yazma Konulu Makale ve Lisansüstü Tezlerin Sınıflandırılması



Tablo 1'e bakıldığında incelenen araştırmaların 72'si makale, 51'i yüksek lisans tezi, 31'i doktora tezi olduğu görülmektedir.

**Tablo 2:** Akademik Yazma Konulu Makalelerin ve Lisansüstü Tezlerin Yazarlarının Çalıştığı Üniversiteler

| Kurum                                | f  | %    |
|--------------------------------------|----|------|
| Adıyaman Üniversitesi                | 1  | 0,62 |
| Adnan Menderes Üniversitesi          | 5  | 3,10 |
| Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi      | 1  | 0,62 |
| Akdeniz Üniversitesi                 | 4  | 2,48 |
| Anadolu Üniversitesi                 | 9  | 5,59 |
| Ankara Üniversitesi                  | 9  | 5,59 |
| Atatürk Üniversitesi                 | 15 | 9,31 |
| Bahçeşehir Üniversitesi              | 6  | 3,72 |
| Başkent Üniversitesi                 | 2  | 1,24 |
| Bilkent Üniversitesi                 | 1  | 0,62 |
| Boğaziçi Üniversitesi                | 6  | 3,72 |
| Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi | 1  | 0,62 |
| Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  | 5  | 3,10 |
| Çukurova Üniversitesi                | 6  | 3,72 |
| Dokuz Eylül Üniversitesi             | 1  | 0,62 |
| Dumlupınar Üniversitesi              | 1  | 0,62 |
| Erciyes Üniversitesi                 | 1  | 0,62 |
| Erzincan Üniversitesi                | 2  | 1,24 |
| Erzurum Teknik Üniversitesi          | 1  | 0,62 |
| Gazi Üniversitesi                    | 8  | 4,96 |
| Hacettepe Üniversitesi               | 6  | 3,72 |
| Harran Üniversitesi                  | 3  | 1,86 |
| İstanbul Aydın Üniversitesi          | 1  | 0,62 |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi      | 1  | 0,62 |
| İstanbul Üniversitesi                | 3  | 1,86 |
| İzmir Demokrasi Üniversitesi         | 1  | 0,62 |
| İzmir Ekonomi Üniversitesi           | 1  | 0,62 |
| İzmir Üniversitesi                   | 1  | 0,62 |

|                                        |            |            |
|----------------------------------------|------------|------------|
| Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  | 1          | 0,62       |
| Karabük Üniversitesi                   | 2          | 1,24       |
| Karadeniz Teknik Üniversitesi          | 2          | 1,24       |
| Kırklareli Üniversitesi                | 1          | 0,62       |
| Marmara Üniversitesi                   | 1          | 0,62       |
| Mersin Üniversitesi                    | 2          | 1,24       |
| Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi        | 5          | 3,10       |
| Mustafa Kemal Üniversitesi             | 8          | 4,96       |
| Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi | 1          | 0,62       |
| Ortadoğu Teknik Üniversitesi           | 13         | 8,07       |
| Ömer Halis Demir Üniversitesi          | 1          | 0,62       |
| Pamukkale Üniversitesi                 | 2          | 1,24       |
| Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi      | 3          | 1,86       |
| Sakarya Üniversitesi                   | 3          | 1,86       |
| Süleyman Demirel Üniversitesi          | 2          | 1,24       |
| Trabzon Üniversitesi                   | 1          | 0,62       |
| Uludağ Üniversitesi                    | 5          | 3,10       |
| Yeditepe Üniversitesi                  | 4          | 2,48       |
| Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi   | 2          | 1,24       |
| <b>TOPLAM</b>                          | <b>161</b> | <b>100</b> |

Tablo 2 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan tez ve makalelerin kurum dağılım oranlarının en çok %9.31’lik dilimle Atatürk Üniversitesi; 8.7’lik dilimle Orta Doğu Teknik Üniversitesi; %5.59’unu Anadolu ve Ankara Üniversitesi takip ederken en az %0.62’lik dilimle Adıyaman, Ağrı İbrahim Çeçen, Bilkent Üniversitesi sırayı takip etmektedir.

**Tablo 3:** Akademik Yazma Konulu Makalelerin Dergilerinin Sınıflamaları

| Dergi Adı                                                       | f | %     |
|-----------------------------------------------------------------|---|-------|
| Eğitim ve Bilim                                                 | 3 | 4.28  |
| e-Journal of New World Sciences Academy                         | 1 | 1.42  |
| Toplum Araştırmaları Dergisi                                    | 1 | 1.42  |
| Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks   | 1 | 1.42  |
| Turkish Studies                                                 | 7 | 10    |
| Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi    | 1 | 1.42  |
| Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi                    | 1 | 1.42  |
| Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi                            | 2 | 2.85  |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi             | 1 | 1.42  |
| Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi                      | 1 | 1.42  |
| Yükseköğretim ve Bilim Dergisi                                  | 2 | 2,85  |
| Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi                 | 3 | 4.28  |
| Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi                        | 1 | 1.42  |
| Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Dergisi          | 1 | 1.42  |
| Ana Dili Eğitimi Dergisi                                        | 5 | 7.14  |
| İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi                     | 1 | 1.42  |
| Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Dergisi                 | 1 | 1.42  |
| Akademik Araştırmalar Dergisi                                   | 1 | 1.42  |
| Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi                            | 9 | 12,85 |
| Dil Dergisi                                                     | 3 | 4,28  |
| Eğitimde Güncel Araştırma                                       | 1 | 1.42  |
| International Journal of Turkish Teaching as a Foreign Language | 1 | 1.42  |

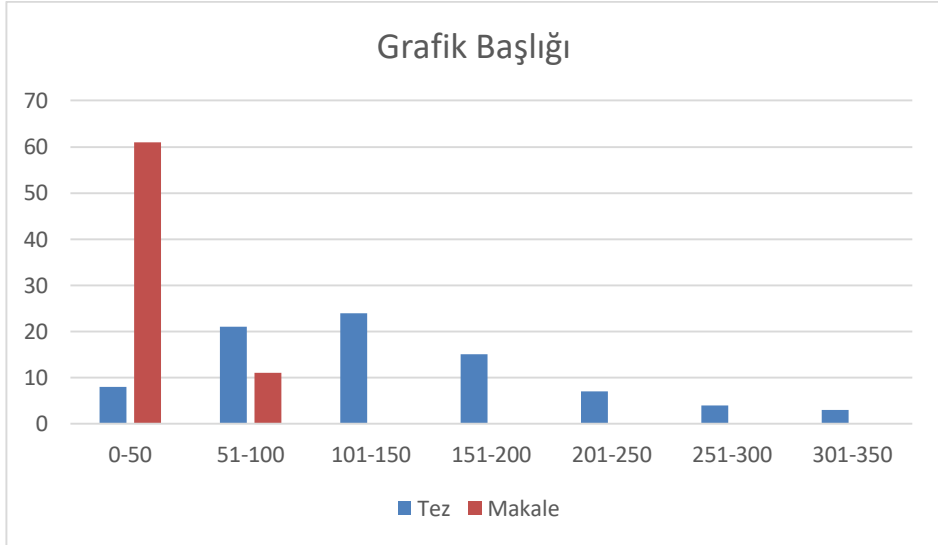
|                                                                |    |       |
|----------------------------------------------------------------|----|-------|
| Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi                           | 1  | 1.42  |
| Tarih Okulu Dergisi (TOD)                                      | 1  | 1.42  |
| Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi         | 1  | 1.42  |
| İdil Dergisi                                                   | 1  | 1.42  |
| Rumeli’de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi                | 3  | 4.28  |
| ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi                               | 1  | 1.42  |
| Uluslararası Medya Kültürü ve Edebiyatı Dergisi                | 1  | 1.42  |
| Kastamonu Eğitim Dergisi                                       | 2  | 2.85  |
| Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi                       | 1  | 1.42  |
| Eğitimde Kuram ve Uygulama                                     | 3  | 4.28  |
| Bartın Üni. Eğ. Fak. Derg.                                     | 1  | 1.42  |
| Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi       | 1  | 1.42  |
| The Journal of Turkic Language and Literature Surveys (TULLIS) | 1  | 11.42 |
| G. Ü. İslâhiye İİBF Uluslararası E-Dergi                       | 1  | 1.42  |
| Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi                   | 1  | 1.42  |
| Türkbilig                                                      | 1  | 1.42  |
| Eğitim Politikası Analizi Stratejik Araştırma Dergisi          | 1  | 1.42  |
| Toplam                                                         | 70 | 100   |

Tablo 3 incelendiğinde makale dergi sınıflarının dağılımının en çok %12.85’lik kısmını Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi; ikinci olarak %11.42’lik bir kısmını The Journal of Turkic Language and Literature Surveys (TULLIS) izlemektedir. En az olarak da %1.42’lik kısmını e-Journal of New World Sciences Academy, Toplum Araştırmaları Dergisi, Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks sırasıyla izlemektedir.

**Tablo 4:** Makalelerin Dergi Sınıflarının Eğilimleri

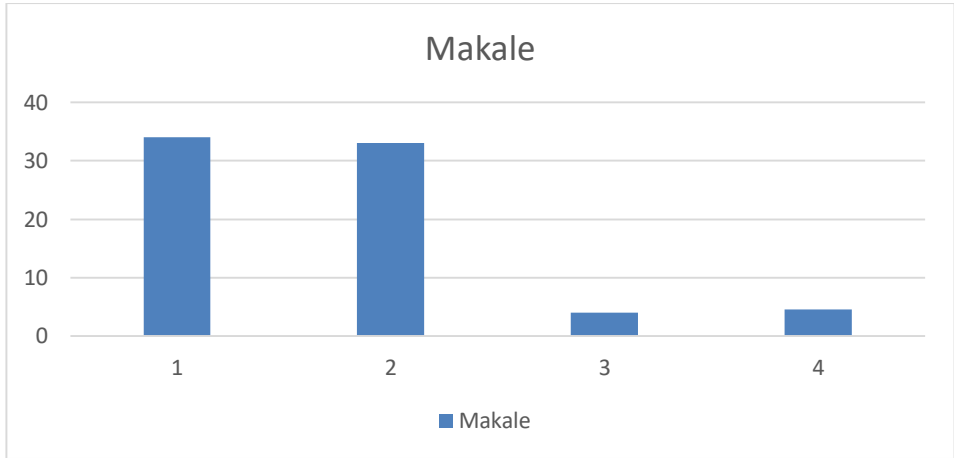
| Dergi Sınıfı             | f  | %     |
|--------------------------|----|-------|
| ULAKBİM                  | 53 | 73,61 |
| Diğer                    | 9  | 12,5  |
| ASOS İndeks              | 3  | 4,16  |
| SOBİAD                   | 3  | 4,16  |
| ERIC-BEI-ESCI-AEI-SCOPUS | 4  | 5,55  |
| Toplam                   | 72 | 100   |

Tablo 4 incelendiğinde makalelerin dergi sınıflarının eğilimlerinin %73.61'inin Ulakbim, %12.5'inin diğer, %5.55'inin ERIC-BEI-ESCI-AEI-SCOPUS olduğu, %4.16'sının ASOS İndeks ve SOBİAD olduğu görülmektedir.

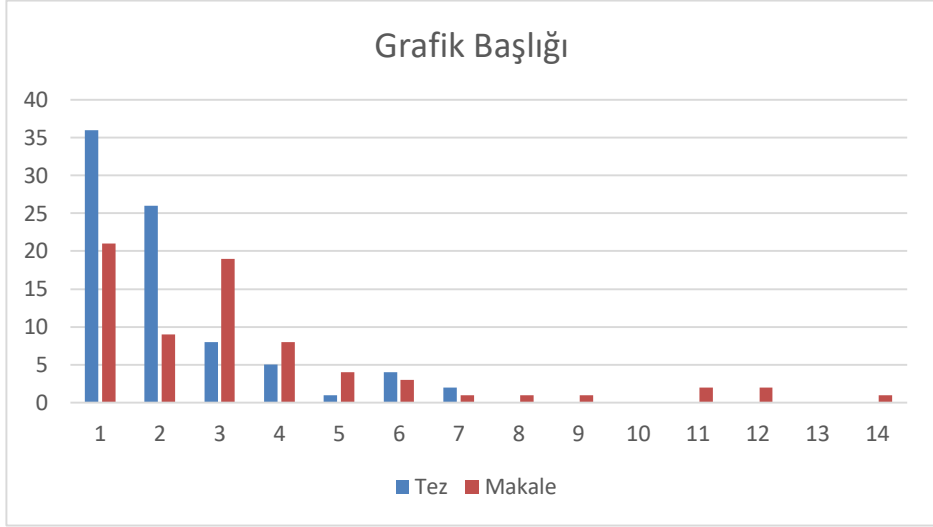
**Tablo 5:** Akademik Yazma Konulu Makalelerin ve Lisansüstü Tezlerin Referans Sayıları

Tablo 5 incelendiğinde akademik yazma konulu makalelerin en fazla 0-50 referans aralığında sıralandığı görülmektedir. Bunu 51-100 aralığı izlemektedir. 0-50 referans aralığında 61 makale, 51-100 referans aralığında 11 makale olduğu görülmektedir. 101-150, 151-200, 201-250, 251-300, 301-350 referans aralığında makale bulunmamaktadır. Tezlerin ise en fazla 101-150 referans aralığında olduğu görülmektedir. Bu sıralama 51-100, 151-200, 0-50, 201-250, 251-300, 301-350 şeklinde devam etmektedir. 101-150 referans aralığında 24 tez, 51-100 referans aralığında 21 tez, 151-200 referans aralığında 15 tez, 0-50 referans aralığında 8 tez, 201-251 referans aralığında 7 tez, 251-300 referans aralığında 4 tez, 301-350 referans aralığında 3 tez olduğu görülmektedir.

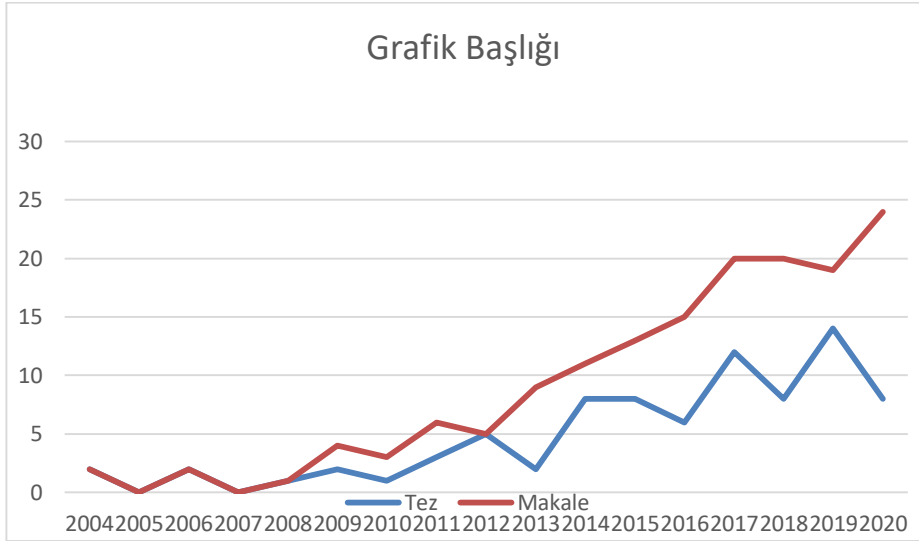
**Tablo 6:** Akademik Yazma Konulu Makalelerin Yazar Sayıları



Tablo 6 incelendiğinde akademik yazma konulu bir yazarlı makale sayısı 34, iki yazarlı makale sayısı 33, üç yazarlı makale sayısı 4, dört yazarlı makale sayısının 1 olduğu görülmektedir.

**Tablo 7:** Akademik Yazma Konulu Makalelerin ve Lisansüstü Tezlerin Araştırma Sorularının Sayılarının Eğilimleri

Tablo 7 incelendiğinde makalelerin 21’inde 1 araştırma sorusuna, 9’unda 2 araştırma sorusuna, 19’unda 3 araştırma sorusuna, 8’inde 4 araştırma sorusuna, 4’ünde 5 araştırma sorusuna, 3’ünde 6 araştırma sorusuna, 2’sinde 11 ve 12 araştırma sorusuna, 1’inde 7, 1’inde 8, 1’inde 9, 1’inde 14 araştırma sorusuna yer verildiği görülmektedir. Tezlerin ise 36’sında 1 araştırma sorusuna, 26’sında 2 araştırma sorusuna, 8’inde 3 araştırma sorusuna, 5’inde 4 araştırma sorusuna, 4’ünde 6 araştırma sorusuna, 2’sinde 7 araştırma sorusuna, 1’inde 5 araştırma sorusuna yer verildiği görülmektedir.

**Tablo 8:** Akademik Yazma Konulu Makalelerin ve Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımları

Tablo 8 incelendiğinde en çok 2020 yılında akademik yazma konulu makale yazıldığı görülmektedir. 2018’de 12 makale, 2016’da 9 makale, 2017’de 8 makale sırayı takip etmektedir. Akademik yazma konulu makaleler yıllara göre genelde pozitif bir gelişim gösterse de 2004 yılı öncesinde herhangi bir çalışma incelenmemiştir. Akademik yazma konulu tezlerin ise en çok 2019 yılında hazırlandığı görülmektedir. 2017’de 12 tez; 2014-2020 yılları arasında 8 tez; 2016’da 6 tez sırayı takip etmektedir. Akademik yazma konulu tezler yıllara göre pozitif bir gösterse de 2005 ve 2007 yılında herhangi bir çalışma incelenmemiştir.

**Tablo 9:** Akademik Yazma Konulu Makalelerin ve Lisansüstü Tezlerin Araştırma Türüne Göre Dağılımları

| <i>Araştırma Türü</i> | <i>F(Makale)</i> | <i>F(Tez)</i> | <i>F(Toplam)</i> | <i>%</i> |
|-----------------------|------------------|---------------|------------------|----------|
| Betimsel Çalışma      | 62               | 64            | 126              | 78,26    |
| Eylem Araştırması     | 1                | 6             | 7                | 4,34     |
| Alanyazın Derleme     | 4                | 5             | 9                | 5,59     |
| Deneysel Çalışma      | 4                | 8             | 12               | 7,45     |
| Kuramsal Çalışma      |                  | 3             | 3                | 1,86     |
| Mesleki Çalışma       |                  | 1             | 1                | 0,62     |
| Değerlendirme         |                  | 3             | 3                | 1,86     |
| Toplam                | 71               | 90            | 161              | 100      |

Tablo 9 incelendiğinde akademik yazma konulu 62 makale ve 64 tezin araştırma türlerinin %78.26'sının betimsel çalışma; 8 makale ve 12 tezin %7.45'inin deneysel çalışma; 5 makale ve 9 tezin %5.59'unun alanyazın derleme, 6 makale ve 7 tezin %4.34'ünün eylem araştırması, 3 makale ve 3 tezin %1.86'sının kuramsal çalışma ve değerlendirme, 1 makale ve 1 tezin 0.62'sinin ise mesleki çalışma olduğu görülmektedir.

**Tablo 10:** Akademik Yazma Konulu Makalelerin ve Lisansüstü Tezlerin Alanlara Göre Dağılımı

| <i>Alanlar</i>                        | <i>F(Makale)</i> | <i>F(Tez)</i> | <i>F (Toplam)</i> | <i>%</i> |
|---------------------------------------|------------------|---------------|-------------------|----------|
| Akademik Yazma                        | 7                | 8             | 15                | 5.17     |
| İngilizce Akademik Yazma              | 14               | 64            | 78                | 26.89    |
| Ana Dili Türkçe Akademik Yazma        | 44               | 10            | 54                | 18.62    |
| Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi    | 3                | 3             | 6                 | 2.06     |
| Dil Bilgisi /Dil Üzerine Araştırmalar | 17               | 31            | 48                | 16.55    |
| Diğer- Eğilim                         | 27               | 42            | 69                | 23.79    |
| Çok Dillilik                          |                  | 5             | 5                 | 1,72     |

|                                          |     |     |     |      |
|------------------------------------------|-----|-----|-----|------|
| Yabancı Dil Olarak                       |     | 4   | 4   | 1.37 |
| Türkçe Akademik Yazma                    |     |     |     |      |
| Mühendislikte Akademik Yazma             |     | 1   | 1   | 0.34 |
| Akademik Yazma Süreci                    | 1   |     | 1   | 0.34 |
| Akademik Yazma Bildiri Özetleri          | 1   |     | 1   | 0.34 |
| Mesleki Türkçe                           |     | 1   | 1   | 0.34 |
| Dili İngilizce Akademik Yazma            |     | 1   | 1   | 0.34 |
| Tıpta Akademik yazma                     |     | 2   | 2   | 0.68 |
| Çeviri Bilimde Akademik Yazma            |     | 2   | 2   | 0.68 |
| İktisadi İdari Bilimlerde Akademik Yazma |     | 1   | 1   | 0.34 |
| Dijital Akademik Yazma                   | 1   |     | 1   | 0.34 |
| Toplam                                   | 115 | 175 | 290 | 100  |

Tablo 10 incelendiğinde akademik yazma konulu alan dağılımının en çok 14 makale ve 64 tezin %26.89'luk dilimle İngilizce akademik yazma; 27 makale ve 47 tezin %23.79'luk payla diğer-eğilim; 44 makale ve 10 tezin %18.62'lik kısımla ana dili Türkçe akademik yazma; 17 makale ve 34 tezin %16.55'lik kesimle dil bilgisi /dil üzerine araştırmalar; 7 makale ve 8 tezin %5.17'lik dilimle akademik yazma, 3 makale ve 3 tezin %2,6'luk dilimle yabancılara Türkçe öğretimi, 5 makale ve 5 tezin %1.72'lik payla çok dillilik, 2 makale ve 2 tezin %0.68'lik kesimle tıpta akademik yazma ve çeviri bilimde akademik yazma, 4 makale ve 4 tezin %1.32'lik dilimle yabancı dil olarak Türkçe akademik yazma, hepsinde birer makale ve birer tezele %0.34'lük kısmını mühendislikte akademik yazma, akademik yazma süreci, akademik yazma bildiri özetleri, mesleki Türkçe, dili İngilizce akademik yazma, iktisadi idari bilimlerde akademik yazma, olduğu görülmektedir.

**Tablo 11:** Akademik Yazma Konulu Makalelerin ve Lisansüstü Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

| Konular                      | F(Makale) | F(Tez) | F(Toplam) | %     |
|------------------------------|-----------|--------|-----------|-------|
| Tutum/İlgi/Durum Belirleme   | 52        | 63     | 115       | 57.78 |
| Öğrenme                      | 1         |        | 1         | 0.50  |
| Öğretim                      | 4         | 2      | 6         | 3.01  |
| Program/Müfredat Çalışmaları | 1         | 3      | 4         | 2.01  |
| Eğitim-Öğretim Sorunları     | 1         | 3      | 4         | 2.01  |
| Ölçek/Test Geliştirme        | 2         | 1      | 3         | 1.50  |
| Ölçme Değerlendirme          | 1         |        | 1         | 0.50  |
| Diğer-Makale-Tez İnceleme    | 23        | 42     | 65        | 32.66 |
| Toplam                       | 85        | 114    | 199       | 100   |

Tablo 11 incelendiğinde akademik yazma konulu 52 makale ve 63 lisansüstü tezle konularına göre dağılımının en çok %57.78'sinin tutum / ilgi / durum belirleme; sonrasında 23 makale ve 42 tezle %32.66'sının diğer / makale / tez inceleme; 4 makale ve 2 tezle %3.01'inin öğretim; birer makale ve üçer tezle %2.01'inin program / müfredat çalışmaları ve eğitim- öğretim sorunları; 2 makale 1 tezle %1.50'sinin ölçek / test geliştirme, 1 makale bir tezle %0.50'sinin öğrenme ve 1 makale ile ölçme değerlendirme olduğu görülmektedir.

**Tablo 12:** Akademik Yazma Konulu Makalelerin ve Lisansüstü Tezlerin Yöntemlerine Göre Dağılımı

| Yöntemler |                                                  | F(Makale)       | F(Tez) | f   | %     |       |
|-----------|--------------------------------------------------|-----------------|--------|-----|-------|-------|
| Nicel     | Deneyisel                                        | Yarı Deneyisel  | 3      | 2   | 5     | 2.33  |
|           |                                                  | Betimsel        | 4      | 5   | 9     | 4.20  |
|           | Deneyisel Olmayan                                | Karşılaştırmalı |        | 1   | 1     | 0.46  |
|           |                                                  | Tarama          | 2      |     | 2     | 0.93  |
|           |                                                  |                 |        |     |       |       |
| Nitel     | Örnek Olay<br>Olgu Bilimi<br>Doküman<br>Betimsel |                 | 1      |     | 1     | 0.46  |
|           |                                                  |                 | 4      | 2   | 6     | 2.80  |
|           |                                                  |                 | 23     | 36  | 59    | 27.57 |
|           |                                                  |                 | 28     | 37  | 65    | 30.37 |
|           |                                                  |                 | 4      |     | 4     | 1.86  |
| Karma     | Açıklayıcı                                       | 5               | 9      | 14  | 6.54  |       |
|           | Çeşitleme                                        | 1               | 1      | 2   | 0.93  |       |
|           | Keşfedici                                        | 1               | 26     | 27  | 12.61 |       |
| Alanyazın | Alanyazın<br>Derleme                             |                 | 4      | 4   | 1.86  |       |
|           | Eğilim<br>Belirleme                              |                 | 14     | 14  | 6.54  |       |
|           | Metasentez                                       |                 | 1      | 1   | 0.46  |       |
| Toplam    |                                                  | 76              | 138    | 214 | 100   |       |

Tablo 12 incelendiğinde nitel yöntemlerin 60 makale ve 75 tezle %63.06 oranla ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Nitel yöntemlerde; 28 makale ve 37 tezle %30.37'sinin betimsel, 23 makale ve 36 tezle %27.57'sinin doküman, 4 makale ve 2 tezle %2.80'inin olgu bilimi sırayı takip etmektedir. Karma yöntemlerde; 1 makale ve 26 tezle %12.61'inin keşfedici, 5 makale ve 9 tezle %6.54'ünün açıklayıcı, 1 makale ve 1 tezle %0.93'ünün çeşitleme yöntemi sırayı takip etmektedir.

**Tablo 13:** Akademik Yazma Konulu Makalelerin ve Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları

|         | Veri Toplama araçları | F(makale) | F(tez) | F(toplam) | %(toplam) |
|---------|-----------------------|-----------|--------|-----------|-----------|
| Gözlem  | Katılımcı             | 0         | 36     | 46        | 16.19     |
|         | Katılımcı Olmayan     |           | 28     | 28        | 9.85      |
| Görüşme | Yarı yapılandırılmış  | 5         | 28     | 43        | 15.14     |
|         | Yapılandırılmış       | 2         | 3      | 5         | 1.76      |
|         | Yapılandırılmamış     | 2         |        | 2         | 0.70      |
|         | Çevrimiçi Görüşme     |           | 1      | 1         | 0.35      |
| Anket   | Açık Uçlu             | 2         | 10     | 12        | 4.22      |
|         | Likert                | 6         | 13     | 19        | 6.69      |
|         | Çoktan Seçmeli        | 2         |        | 2         | 0.70      |
|         | Diğer                 |           | 1      | 1         | 0.35      |
|         | Alternatif Araçlar    |           | 9      | 9         | 3.16      |
|         | Doküman               | 35        | 46     | 81        | 28.52     |
|         | Diğer                 | 19        | 16     | 35        | 12.32     |
|         | Toplam                | 93        | 91     | 284       | 100       |

Tablo 13 incelendiğinde akademik yazma konulu makale ve tezlerde en çok 35 makale ve 46 tezle %28.52'lik oranla “doküman”ın tercih edildiği görülmektedir. Daha sonra 10 makale ve 64 tezle %10, 26.4'lük oranla gözlem, 19 makale ve 32 tezle %17.95'lik oranla görüşme, 10 makale ve 24

tezle %11.96'lık oranla anket, 19 makale ve 16 tezle %12.32'lik oranla diğer, 9 tezle %3.16'lık oranla alternatif araçlar sırayı takip etmektedir. Gözlemde; 10 makale ve 36 tezle %16.19'luk kesiminde katılımcı varken 28 tezle %9.85'lik kesimde katılımcı yoktur. Görüşmede; 15 makale ve 28 tezle %15.14'ünün yarı yapılandırılmış, 2 makale ve 3 tezle %1.76'sının yapılandırılmış, 2 makaleyle %0.70'inin yapılandırılmamış, 1 tezle %0.35'inin çevrimiçi görüşme veri toplama araçları kullanıldığı belirlenmiştir. Ankette; 6 makale ve 13 tezle %6.69'unun likert, 2 makale ve 10 tezle %4.22'sinin açık uçlu, 2 makaleyle %0.70'inin çoktan seçmeli, 1 tezle %0.35'inin diğer veri toplama araçları olduğu görülmüştür.

**Tablo 14:** Akademik Yazma Konulu Makalelerin ve Lisansüstü Tezlerin Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımları

|          | Veri Analiz Yöntemleri | F(Makal) | F(Tez) | F(toplam) | %     |
|----------|------------------------|----------|--------|-----------|-------|
| Betimsel | Ortalama/Ss            | 3        | 7      | 10        | 2.86  |
|          | Frekans/Yüzde/Çizelge  | 16       | 64     | 80        | 22.92 |
|          | Grafikle Gösterim      | 1        | 50     | 51        | 14.61 |
|          | Diğer                  | 10       |        | 10        | 2.86  |
| Nicel    | Parametrik Test        | 1        |        | 1         | 0.28  |
|          | Korelasyon             | 2        | 11     | 13        | 3.72  |
|          | Faktör Analizi         | 1        | 1      | 2         | 0.57  |
|          | T-Testi                | 3        | 14     | 17        | 4.87  |
|          | Anova                  | 1        |        | 1         | 0.28  |
|          | Ki-kare                | 1        |        | 1         | 0.28  |
|          | Spearman Testi         |          | 1      | 1         | 0.28  |
|          | Regresyon              |          | 1      | 1         | 0.28  |
|          | Diğer                  | 5        |        | 5         | 1.43  |
| Nitel    | İçerik Analizi         | 51       | 56     | 107       | 30.65 |
|          | Betimsel Analiz        | 17       | 16     | 33        | 9.45  |
|          | Diğer                  | 2        | 14     | 16        | 4.58  |
| Toplam   |                        | 114      | 235    | 349       | 100   |

Tablo 14 incelendiğinde nitel veri analizinin 70 makale ve 86 tezle %44.68'lik bir dilimle büyük bir orana sahip olduğu görülmektedir. Betimsel analiz 30 makale ve 121 tezle %43.25'lik dilime, nicel analizler ise 14

makale ve 28 tezle %11.99 paya sahiptir. Nitel analizlerde en çok 51 makale ve 56 tezle içerik analizi, betimsel analizde en çok 16 makale ve 64 tezle frekans/yüzde/çizelge, nicel analizlerde ise en çok 3 makale ve 14 tezle kestirimsel olarak en çok t-testi ve korelasyon kullanılmıştır.

**Tablo 15:** Akademik Yazma Konulu Makalelerin ve Lisansüstü Tezlerin Örneklem Özelliklerine Göre Dağılımları

| Örneklem Bilgileri   |                          | F(makale) | F(Tez)    | f          | %          |
|----------------------|--------------------------|-----------|-----------|------------|------------|
| Örneklem Düzeyi      | Lisans(Eğitim Fakültesi) | 26        |           | 26         | 16.04      |
|                      | Lisans (Diğer)           | 3         | 30        | 33         | 20.37      |
|                      | Lisansüstü               | 35        | 10        | 45         | 27.77      |
|                      | Öğretim Üyeleri          | 9         | 9         | 18         | 11.11      |
|                      | Öğretmenler              | 1         |           | 1          | 0.61       |
|                      | Yöneticiler              |           | 2         | 2          | 1.23       |
|                      | Diğer                    |           | 37        | 37         | 22.83      |
| <b>Toplam</b>        |                          | <b>74</b> | <b>88</b> | <b>162</b> | <b>100</b> |
| Örneklem sayısı      | 1-10=                    | 7         | 5         | 12         | 8.45       |
|                      | 11-30=                   | 13        | 17        | 30         | 21.12      |
|                      | 31-100=                  | 26        | 21        | 47         | 33.09      |
|                      | 101-300=                 | 14        | 19        | 33         | 23.23      |
|                      | 301-1000=                | 11        | 6         | 17         | 11.97      |
|                      | 1000üstü=                | 1         | 2         | 3          | 2.11       |
| <b>Toplam</b>        |                          | <b>72</b> | <b>70</b> | <b>142</b> | <b>100</b> |
| Örneklem Seçim Şekli | Rastgele                 | 10        | 3         | 13         | 8.44       |
|                      | Kolay Ulaşma             | 5         | 3         | 8          | 5.19       |
|                      | Amaca Uygun              | 57        | 76        | 133        | 86.36      |
| <b>Toplam</b>        |                          | <b>72</b> | <b>82</b> | <b>154</b> | <b>100</b> |

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaların örneklemini 35 makale ve 10 tezde %27.77'lik oranla lisansüstü (master-doktora) öğrencileri oluşturmaktadır. Bunu 3 makale ve 30 tezde %20.37'lik oranla lisans, 26

makalede lisans (Eğitim Fakültesi), 9 makale ve 9 tezde öğretim üyeleri, 2 tezde yöneticiler ve 1 makalede öğretmenler takip etmektedir. Bu kategorilere girmeyen 37 tezde %22,83'lük bir kısım da vardır.

Tablodaki örneklem sayısına bakıldığında 26 makale ve 21 tezde 31-100 arasındaki örneklem sayısı %33.09'luk oranla tercih edilmiştir. Bunu 14 makale ve 19 tezde %23.23 oranıyla 101-300 arası, 13 makale ve 17 tezde %21.12 oranıyla 11-30 arası, 14 makale ve 19 tezde %11.97 oranıyla 301-1000 arası, 7 makale ve 5 tezde %8.45 oranıyla 1-10 arası ve 1 makale ve 2 tezde 1000'den fazla örneklem büyüklüğü takip etmiştir.

Tablodaki örneklem seçim şekli incelendiğinde 57 makale ve 67 tezde %86.92 oranında amaca uygun örnekleme tercih edilmiştir. Bunu 10 makale ve 3 tezde % 8.49 ile rastgele örnekleme, 5 makale ve 3 tezde %4,57 ile kolay ulaşılabilir örnekleme takip etmiştir.

## **SONUÇ ve TARTIŞMA**

Bu bölümde akademik yazma konulu makaleler, yüksek lisans ve doktora tezlerinin eğilimleri ile ilgili veriler yorumlanmış ve bu alanda yapılan farklı araştırmalarla desteklenerek sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışma içeriğinde 72 adet makale, 51 yüksek lisans, 31 adet doktora tezi incelenmiştir. İncelenen araştırmalar Google Akademik ve YÖK'ün Ulusal Tez Merkezi'nde erişime açık makale ve lisansüstü tezlerdir. Günümüzde akademik yazma konulu çalışmalar çoğalsa da yine de istenilen düzeyde değildir. Bunun nedeni ise bu araştırmaların stresli ve hızlı yaşam alanında uğraştırıcı olması, yoğun emek gerektirmesi, akademisyenlerin yanlış yazma korkusuyla kaçınmasına bağlanmaktadır.

Araştırma kapsamına alınan tez ve makalelerin kurum dağılım oranlarının en çok %9.31'lik dilimle Atatürk Üniversitesi; 8.7'lik dilimle Orta Doğu Teknik Üniversitesi; %5.59'unu Anadolu ve Ankara Üniversitesi olduğu görülmektedir. Benzer bir çalışmada ise en fazla akademik yazma konulu lisansüstü tezin Atatürk Üniversitesi'nde yazıldığı belirtilmiştir (Kan, 2017). Makale dergi sınıflarının dağılımının en çok %12.5'lik kısmını Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi oluşturmaktadır. Makalelerin dergi sınıflarının eğilimlerinin %73.61'inin ULAKBİM olduğu görülmektedir.

Akademik yazma konulu makalelerin en fazla 0-50 referans aralığında sıralandığı tezlerin ise en fazla 101-150 referans aralığında olduğu görülmektedir. Yağmur Şahin, Kana ve Varışoğlu'nun (2013) çalışmasında ilk sıranın 51-100 referans olduğu görülmektedir. Bu da bu çalışmanın diğer çalışmalarla farklı oranda verilerin değişerek ilerlediğini gözler önüne sermektedir.

Akademik yazma konulu en çok bir yazarlı makale sayısı fazladır. Bir yazarlı makale miktarı 34 olduğu görülmektedir. Makalelerin %21'inde 1 araştırma sorusuna tezlerin ise %36'sında 1 araştırma sorusuna yer verildiği görülmektedir. Yağmur Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013) yaptıkları çalışmada tezlerin %46'lık kısmında 1 adet araştırma sorusu bulgusuna ulaşarak, bu çalışmadaki verilerle örtüştüğü görülmektedir. Makale ve tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında en çok 2020 yılında akademik yazma konulu makale yazıldığı görülmektedir. Akademik yazma konulu makaleler yıllara göre genelde pozitif bir gelişim gösterse de 2004 yılı öncesinde herhangi bir çalışma incelenmemiştir. Akademik yazma konulu tezlerin ise en çok 2019 yılında hazırlandığı görülmektedir. Akademik yazma konulu tezler yıllara göre pozitif bir gösterse de 2005 ve 2007 yılında herhangi bir çalışma incelenmemiştir. Yağmur Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013) Türkçe eğitimi alanında tezlerin 2006 sonrası büyük oranda artarak çoğaldığını saptamışlardır. Coşkun, Özçakmak ve Balcı (2012) bu araştırmaları destekler nitelikteki 2006-2010 yılları aralığında bu çalışmaların yoğunluk kazandığını belirtmiştir. Son 10 yıl göz önüne alındığında bu konuda yapılan çalışmaların makalelerde %100'lük kısmının, tezlerin ise %97'lik kısmının bu evrede gerçekleştiği görülmektedir. Bu veriler ışığında günümüzde ve gelecekte de bu artışın doğrusal oranda çoğalacağı öngörülmektedir.

Akademik yazma konulu makale ve tezlerin araştırma türlerinin %78.26'sının betimsel çalışma, olduğu görülmektedir. 2000- 2011 yılları arasında incelenen tezlerde de en çok nitel araştırma türleri öne çıkmaktadır (Yağmur Şahin, Kana ve Varışoğlu, 2013).

Akademik yazma konulu makalelerin ve lisansüstü tezlerin Türkçe Eğitimi'ndeki alan dağılımının en çok %26.89'unun İngilizce akademik

yazma olduğu görülmektedir. Kan'da (2017) yaptığı araştırmada tezlerde en çok İngilizce çalışmaların rağbet gördüğünü vurgulamıştır. Akademik yazma konulu makalelerin ve lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımının en çok %57.7'sinin tutum / ilgi / durum belirleme olduğu görülmektedir. Yapılan bir diğer çalışmada da tezlerde en çok tutum/ilgi/durum araştırmaları yer almaktadır (Yağmur Şahin, Kana ve Varışoğlu, 2013). Yine bir çalışmada Coşkun, Özçakmak ve Balcı (2012) tezlerin en çok diğer başlığı altında sıralanarak edebiyat, dil bilgisi, çocuk edebiyatının, son yıllarda ise yabancılara Türkçe öğretimi konulu araştırmaların takip ettiğini ifade etmiştir.

Araştırmada nitel yöntemlerin %63.06 oranla ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bir başka çalışmada ise tezlerde deneysel çalışmalar, nicel yöntemler yoğun olarak kullanılmaktadır (Elbir ve Yıldız, 2012). Yine diğer çalışmalarda genellikle tarama modelinin ön planda olduğu görülmekte, deneysel çalışmalara talebin azlığı tespit edilmektedir (Arık ve Ünal, 2016; Bulut ve Kuşdemir, Şahin ve Calp, 2013).

Akademik yazma konulu makale ve tezlerin en çok %28,52'lik oranla doküman tercih edildiği görülmektedir. Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013) ise ilk sırada dokümanların olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada nitel veri analizinin %44.68 gibi büyük bir orana sahip olduğu görülmektedir. Nitel analizlerde en çok içerik analizi, kullanılmıştır.

Araştırmaların örneklemi çok büyük bir oranda %27.77 ile lisansüstü (master-doktora) öğrencileri oluşturmaktadır. Kan (2017) çalışmasında örneklem olarak daha çok “metin” seçildiğini belirtmiştir. Yine başka bir çalışmada örneklem seçimlerine bakıldığında lisansüstü tezlerde en çok ilkökul öğrencilerinin sonrasında özel eğitim gerektiren öğrencilerin tercih edildiği görülmektedir (Coşkun, Balcı ve Özçakmak, 2012). Yine Türkçe eğitiminde, benzer bir çalışmada tez eğilimlerini belirlemek için en çok ilkökul öğrencilerinin seçildiği saptanmıştır (Varışoğlu, Şahin, ve Göktaş, 2013). Böylelikle bu çalışmanın verileri ile diğer araştırmaların verileri arasında bir farklılık meydana gelmiştir. Bunun nedeni herkesin kendi sahasında daha kolay örneklem bulmasıyla alakalıdır (Coşkun, Balcı ve Özçakmak, 2012). Örneklem sayısına bakıldığında 31-100 arasındaki

örneklem sayısı %32.62 oranında tercih edilmiştir. Böylelikle kolay ulaşılabilir sayıların seçildiği görülmektedir. Örneklem seçim şekli incelendiğinde %86.92 oranında amaca uygun örnekleme tercih edilmiştir. Bu durumda araştırmada faydalı olup verimin daha hızlı elde edilmesini sağlamaktadır.

Sonuç olarak akademik yazma konulu çalışmalar yeterli değildir. Akademik yazmayla ilgili çalışmaların çoğunluğu İngilizce akademik yazmayla ilgili tezlerden oluşmaktadır. Akademik yazma konulu eğilim belirleme çalışmaları da yok denecek kadar azdır. Yapılan araştırmalarda çoğunlukla nitel yöntemler, doküman tarama, içerik veri analizleri kullanılmakta, deneysel yöntemler pek tercih edilmemektedir. Örneklem seçimi de bu duruma göre şekillenmektedir. Değişen dünyada örneklem seçimi farklılaşmış, ilkökul öğrencilerinin yerini master- doktora öğrencileri almıştır.

#### KAYNAKÇA

Akerson, F.E. (2000). *Dile genel bir bakış*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Albayrak, İ. (2016). “Sembollerden çivi yazısına geçiş ve yazının Anadolu’ya gelişi”. KSÜ Eskiçağ Tarihinde Bazı Meseleler Paneli: 2014- Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Eskiçağ Dilleri ve Kültürleri Bölümü, 10(2), 15-26.

Bailey, S. (2011). *Academic Writing A Handbook For International Students*. (3.Baskı) Routledge: New York.

Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Barton, D. (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. London: Blackwell.

Bayat, N. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39 (173), 155-168.

Bazerman, C. (1994). Systems of genre and the enactment of social intentions. In A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Genre and the new rhetoric*, pp. 79-101. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Bowker, N. (2007). *Academic Writing: A Guide to Tertiary Level Writing*. (1. Baskı) Massey Üniversitesi: PalmerstonNorth.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş.ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Coşkun, E., Balcı, A. ve Özçakmak H. (2013). Trends in writing education: An analysis of post graduate theses written in Turkey. *Procedia– Socialand Behavioral Sciences*, 93, 1526-1530.

Coşkun, E., Özçakmak, H. ve Balcı, A. (2012). *Türkçe eğitiminde eğilimler: 1981- 2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması*. E. Yılmaz, M. Gedizli, E. Özcan ve Y. Koçmar (Ed.), *Türkçenin Eğitimi Öğretimi Üzerine Çalışmalar* (s. 204- 212). Ankara: Pegem Akademi.

Deniz, K. ve Karagöl, E. (2017). Akademik yazma açısından tez yazım kılavuzları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 287-312.

Derrida, J. (1998). *Of grammatology*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Devitt, A. (2004). *Writing genres*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Elbir, B. ve Yıldız, H. (2012). İlköğretim yazma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmalarının değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 1-11.

Göksu, E. (2016). *İlköğretim düzeyi yazma becerileri ile ilgili makalelerin ve lisansüstü tezlerin çok yönlü incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ivanič, Roz. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220-245.

İpşiroğlu, Z. (2007), Türkçe öğretiminde yaratıcılık Almanya'daki yeni öğretmenler: Göçmen kökenli üçüncü kuşak. *Dil Dergisi*, 135, 21-27.

Kan, M.O. (2017). Türkiye'de akademik yazma alanında yapılan lisansüstü tezler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1037-1048.

MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Memiş, E. (2002). *Eski çağda Türkler*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Miller, Carolyn R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151- 167.

Oshima, A. ve Hogue, A. (2007). *Introduction to academic writing*. New York: Pearson-Longman Press.

Örge Yaşar, F. ve Çiftçi, B. (2020). Türkçe eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin yazımı karıştırılan kelimelere yönelik yeterlilikleri. E. Yağmur Şahin (Ed.), *Türkçe eğitimi ve Türk edebiyatı araştırmaları* içinde (ss. 265-286). Çanakkale: Paradigma Akademi.

Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I (3. baskı)*. Ankara: Öncü Kitap.

Paré, A. (2014). Rhetorical genre theory and academic literacy. *Journal of Academic Language & Learning* Vol. 8 (1), A83-A84.

Sözbilir, M., Ö., Gül, Ş. Okçu, B., Yazıcı, F., Kızılaslan, A., Zorluoğlu, S. L., Atilla, G. (2015). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik fen eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 218-241.

Sözbilir, M.ve Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education* [Special issue], 1-22.

Starke-Meyerring, D. (2011). The paradox of writing in doctoral education: Student experiences. In Lynda McAlpine & Cheryl Amundsen (Eds.), *Doctoral education: Research-based strategies for doctoral students, supervisors and administrators*, pp. 75-95. New York: Springer.

Şahin, D., Calp, Ş., Bulut, P. ve Kuşdemir, Y. (2013). Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Kriterlere Göre İncelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 5 (3), 187-205.

Uyar, Y. (2016). Yazma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: Son çeyrek asrın değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11, 2273-2294.

Ünal, E. ve Arık, S. (2016). Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında Yapılan Lisansüstü Tezlere Yönelik Bir Araştırma. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11 (3), 2295-2332.

Üsdiken, B. ve Çetin, D. (1999). Türkiye'de akademik dünyanın yönetme işine yaklaşımında 1950'li yıllarla birlikte ne değişti?. *Amme İdaresi Dergisi*, 32(4): 47- 65.

Varışoğlu, B., Şahin, A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler: trends in Turkish education studies. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767, Jan. 1, ISSN: 13030485.

Yağmur Şahin, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanılgıları. *Tarih Okulu Dergisi*, 6(15), 433-449, DOI No: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh283>

Yağmur Şahin, E., Gürlek, M., ve Kana, F. (2013). Öğretmen adaylarının Türk dilinin sorunları üzerine düşünceleri: bir durum çalışması. *Turkish Studies (Elektronik)*, 8(9 b), 2557-2569.

Yağmur Şahin, E. , Maden, S. , Kardaş, M. & Şahin, A. (2014). Noktalama İşaretlerinin Öğretiminde Grup Araştırması Tekniğinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 257-268. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19555/208670>

Yağmur Şahin, E., Kana, F., & Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## VII. BÖLÜM

### TÜRKÇENİN UZAKTAN EĞİTİMLE YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİ

Memet ABUKAN<sup>1</sup>  
Oğuzhan SEVİM<sup>2</sup>

#### Özet

Dil öğretiminde eğitim teknolojilerinin önemi her geçen gün artmakta ve bu gereksinimi karşılayacak program ve materyaller de hızla yaygınlaşmaktadır. Bireyler için bunlar, kaynak çeşitliliği sağlama, bilgiye hızlıca ulaşma, bilgileri somutlaştırma gibi sürdürülebilir birçok eğitsel kolaylık sağlayabilmektedir. Fakat bu araçlar sadece olağan durumlarda niteliğin artması için değil, olağandışı bir durumla karşılaşıldığında da ders faaliyetlerinin sürdürülmesini sağlamayı ve var olan soruna olası çözüm önerileri geliştirmeyi de amaçlamaktadır. Böylece olumsuzlukların en aza indirgenerek eğitim faaliyetlerinin nitelikli bir şekilde öğretim araçlarıyla devam ettirilmesi sağlanabilecektir. Nitekim bütün dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını bu ihtiyacı doğurmuş ve yüz yüze yapılan eğitim-öğretim faaliyetleri birçok ülkede askıya alınarak ders faaliyetlerinin uzaktan eğitimle devam ettirilmesi zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Gelişen bu durum gerek eğitimcilerin gerek öğrencilerin birçoğunun daha önceden kullanmadıkları ya da eğitim alanında yararlanmadıkları teknolojik programlarla ders faaliyetlerini yürütmelerine neden olmuş veya imkân sağlamıştır. Bunlar aracılığıyla yürütülen faaliyetlerin öğretmenlerin ya da öğrencilerin bilgiyi aktarma ya da alma becerilerine yönelik bazı sorunları ortaya çıkardığı düşünülebilir. Bu çerçevede uzaktan eğitimde birçok

---

<sup>1</sup> Dr. Muş Alparslan Üniversitesi, m.abukan@alparslan.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-73461-0539>.

<sup>2</sup> Prof. Dr. Atatürk Üniversitesi, [o.sevim@atauni.edu.tr](mailto:o.sevim@atauni.edu.tr), ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7533-4724>.

disiplinde uygulanan programların Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de olumlu ya da olumsuzlukları üzerine bir değerlendirme yapma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Nitekim bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türkçe ve Türk Dili derslerinin uzaktan eğitimle yürütüldüğü üniversite, enstitü ve Türkçe dil merkezlerinde ders vermekte olan akademisyen veya öğretmenler aracılığıyla bu yöntemin niteliğine yönelik bazı sorulara cevap aranmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseninden yararlanılmıştır. Çünkü araştırma, uzaktan eğitimin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde nasıl bir etkisi olduğunu birçok boyutuyla derinlemesine ortaya koyma ihtiyacına yönelik ele alınmıştır. Bu bağlamda çalışmanın niceliksel ve niteliksel olarak geliştirilmesi için uzaktan eğitimde çeşitli programlar aracılığıyla teorik ya da uygulamalı olarak yürütülen derslere yönelik hazırlanan ve geneli açık uçlu 20 sorudan oluşan bir anket hazırlanmış ve öğretmenlere sunulmuştur. Elde edilen sonuçlar uzman araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzaktan eğitimin ve bu eğitimde uygulanan programların niteliğinin ne olduğunun belirlenmesine çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin dil öğretiminde en çok kullandıkları programın “Zoom” adlı uygulama olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanında Google Meeting, Skype gibi farklı uygulamaların da kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca uzaktan eğitimin olumlu yanları, sınırlılıkları, öğrenci motivasyonuna etkisi gibi birçok konunun sonuçlarına da bu çalışmayla ulaşılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Uzaktan Eğitim, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Öğretici görüşleri

## 1.Giriş

### Uzaktan Eğitim

İletişim ve eğitim teknolojilerinin imkânlarını kullanarak bireylerin eğitim-öğretim hizmetlerinden faydalanmalarını amaçlayan çağdaş yaklaşıma uzak eğitim denilmektedir. Bu eğitim modeli niteliğin arttırılması, yaşanabilecek olumsuzluklarda alternatif bir çözüm olarak görülmesi gibi birçok durumda kullanılabilecek esnek yapıya sahiptir. Ve günümüzde

hemen hemen bütün ülkelerde yaygın bir şekilde kullanılmakta ve her geçen gün çeşitli programlarla bu eğitim modeli geliştirilmektedir (Özer, 1990, s. 570). Teknoloji alanındaki gelişmelerin uzaktan eğitimi doğrudan etkilemesi ve gerek bireysel gerekse kitlesel öğrenmelerde etkililiğinin sürekli artması bu modele olan ilgiyi sürekli canlı tutmaktadır. Böylece her türlü eğitici faaliyette ya da öğretme-öğrenme süreçlerinde uzaktan eğitimin sağladığı imkânlardan yararlanılmaktadır. Nitekim Aydın (2001, s. 30) çalışmasında, McIsaac ve Gunawardena'dan aktarımla (1996), uzaktan eğitimin bu süreçte bilginin sunulması, performansın değerlendirilmesi, güdülenmenin sağlanması, farklı uygulama imkânlarının tanınması, gibi süreçlerin düzenlenmesini etkilediğini ifade etmektedir. Yine Aydın, Picciano'dan aktarımla (2001), öğretmen-öğrenme süreçlerinin temelinde etkileşimin yattığını ve genellikle öğrenen-öğretici, öğrenen-öğrenen ve öğrenen-içerik olmak üzere üç tür etkileşimden söz edildiğini belirtir. Buna göre öğrenen-öğretici etkileşiminin telefon, televizyon gibi bağlantılarla sağlandığını fakat bunun ihtiyaç duyulan etkileşimi sağlamada yetersiz kaldığı belirtilmektedir. Fakat görüntülü ya da sesli sistemlerin yaygınlık kazanmasıyla bu etkileşimin nispeten daha da iyiye doğru evrildiği görülmekte fakat bunun da zaman, mekân sınırlılıkları, kitleden bireyler arası etkileşime olanak sağlamaması gibi nedenlerle yeterli olmadığı saptanmıştır. Fakat bilgisayar ağlarının kullanılması ve buna yönelik farklı programların ortaya çıkmasıyla zaman ve mekân sınırlılıkları ortadan kalmış ve gerek kitlesel gerek bireysel olarak iki yönlü, eşzamanlı iletişim kurabilme, öğrenenlerin bireysel farklılıklarını dikkate alabilme gibi birçok gereksinimin dikkate alınıp öğrenme öğretme süreçlerine etkisinin güçlü bir şekilde olmasına imkân tanıdığını belirtmiştir (2001, s. 30). Bu çerçevede uzaktan eğitimin bireylere ya da kitlelere sağladığı birçok avantaj vardır. Kullanıcılara farklı bir öğrenme ortamı sağlayan bu eğitimin fırsat eşitsizliklerini en aza indirme, kitleye ulaşabilmeyi kolaylaştırma, maliyeti en aza indirme, bireysel ve bağımsız öğrenmeye imkân tanıma, ilk kaynaktan bilgiye ulaşabilme, kullanıcılara standart sağlama, mekân ve zamana dair kimi olumsuzlukları ortadan kaldırma gibi birçok hususta faydalı olduğu görülmüştür (Kaya, 2002, s. 20).

Uzaktan eğitimin yukarıda sıralanan olumlu yönlerine karşın sınırlılıkları da söz konusudur. Bunun başında yüz yüze eğitime karşın uzaktan eğitimde öğrenenlerle ilişkilerin kolayca oluşturulamaması gelmektedir. Bu durum öğretmen-öğrenci ilişkisini oldukça sınırlandırmakta ve öğrencilerin sosyalleşmesine engel teşkil ettiği gibi onların yetersizliklerinde yeteri kadar, yardım edememe sorununu da beraberinde getirmektedir. Böylece eksik kalınan konularda yeteri dönütlerin verilememesi sınıf ortamında da düzeye dair belirsizlikler ve farklılıklar oluşturabilmektedir. Ayrıca uygulamaya dayalı derslerin yapılamaması, tutum, beceri gibi davranışlara karşı etkili bir eğitim sürecinin oluşturulamaması, sürekli eğitim teknolojilerine bağımlı kalma gibi birçok husus da sıralanabilir (Kaya, 2002, s. 21). Bunun yanında uzaktan eğitim için kullanılan donanımlarla ilgili sorunları çözmede zorluklar yaşanabilir. Ayrıca kullanımı kolay programların temin edilmesinde de zorluklarla karşılaşılabilir. (Geyer, 2007, s. 2).

Yukarıda uzaktan eğitime yönelik ele alınan sınırlılıklar ve avantajlar çerçevesinde denilebilir ki her eğitim sistemi ya da yaklaşımı olumlu ya da olumsuz denilebilecek hususları barındırabilmektedir. Bu çerçevede uzaktan eğitimin imkânlar ölçüsünde ya da zorunlu durumlarda kullanımı günümüz eğitim sisteminin en önemli konularından biri oluşturmaktadır ve gelecekte de buna yönelik uygulamalar ya da çalışmaların her geçen gün artacağı görülmektedir. Bu çerçevede uzaktan eğitime yönelik öğretmen-öğrenci etkileşimini daha da güçlü kılma, gereksinimler çerçevesinde düzey, yaş vb özelliklere göre öğretimi geliştirme, sunulacak konuya göre uygun yöntem veya teknikleri belirleyebilme gibi birçok konuya yönelik çalışmalar yapılmalı veya programlarla bu konu desteklenmelidir. Nitekim tüm dünyada etkili olan Covid-19 salgını, eğitim öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitimle etkili bir şekilde nasıl sürdürüleceği sorununu ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle eğitimciler nitelikli bir öğretimin gerçekleştirilebilmesi adına birçok farklı programdan yararlanma yoluna gitmişlerdir. Yapılan bu çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hangi programların uygulandığı, bunların dil öğretiminde olumlu ya da sınırlılıklarının neler oldukları, karşılaşılan sorunlarda ne gibi çözümler üretildiği gibi birçok husus değerlendirilmiştir. Öğreticilerden gelen veriler doğrultusunda kullanılan

programlar hakkında bilgiler aşağıda verilmiştir. Bunlardan ilki “Zoom Cloud Meetings” adlı web programıdır.

**a. Zoom Programı:** İngilizce bir sözcük olan “zoom” Güncel Türkçe Sözlük’te (2020) züm, zumlama, zumlamak, züm yapmak şeklinde dört farklı şekilde kullanım alanı bulmuştur. Sözcük “bir nesnenin görüntüsünü büyütme için objektifin odak uzaklığını değiştirmek” ve “bir konunun belirli bir noktasına yoğunlaşmak” anlamında iki farklı anlamda kullanılmaktadır. Program ilk olarak Amerikalı mühendisler tarafından birçok meslek gruplarında uygulanabilecek bir video konferans yöntemi olarak geliştirilmiş ve bulut tabanlı (cloud-based) olarak literatüre geçmiştir. Daha sonra bu teknoloji, 2010 yılında Amerikalı bilişim uzmanları tarafından daha da geliştirilmiş ve zoom programı olarak görüntülü bir video uygulamasına dönüştürülmüştür. Program video konferans, mesajlaşma, çevrimiçi toplantı gibi birçok veri paylaşımını olanaklı kılan bir teknolojidir. Kullanıcıların hem görüntülü hem de sesli olarak katılım gösterip bilgilerini hem bu şekilde aktarabilecekleri hem de resim gibi birçok görsel bilgiyi paylaşabilecekleri etkileşimli bir imkân sağlamaktadır. <https://www.softwareadvice.com/video-conferencing/zoom-profile/> (E. T. : 2.04.2020). <https://www.natro.com/blog/bulut-teknolojisi-nedir/> (E. T.: 2.04.2020).

**a.1. Programın Kullanımı:** Zoom programının kullanımı oldukça pratiktir denilebilir. Nitekim uygulamada katılımcılar için öncelikle katılım (join), toplantı oluşturma (meeting), planlama (meetings) gibi bir dersin yürütülebilmesi adına olması gereken pek çok ayrıntı düşünülmüştür. Öncelikle ders yapmak isteyen öğretmen ya da yürütücü, bilgisayar ya da telefon gibi cihazlar aracılığıyla programdaki bazı bilgileri doldurup platforma kaydolduktan sonra açılan ekrandaki bir veya iki sözcükle oluşturulmuş yönergeleri takip ederek dersi oluşturur. Daha sonra katılımcılar da benzer şekilde kayıtlarını yaptıktan sonra yürütücü tarafından katılımcılara bir bağlantı gönderilir ve bu bağlantı üzerinden bütün katılımcılar ortak bir platformda toplanmış olurlar. Daha sonra da yürütücü ya da öğretmen tarafından derse başlanır. Dersin görüntülü yapılıp yapılmaması tamamen isteğe bağlıdır. Görüntülü olarak yapılan ders

esnasında her bir katılımcı ya da öğrencinin söz almasıyla yürütücü ilgili konuşmacının görüntüsünü ekrana yansıtır ya da yansıtabilir. Böylece bütün katılımcılar ilgili konuşmacıyı sadece sesli olarak değil aynı zamanda görüntülü olarak da görebilme imkânına erişir. Yürütücünün, söz hakkı alan öğrencinin görüntüsünü platforma yansıtması konusunda zamanlamaya dikkat etmesi ve görüntüyü hemen ekrana vermesi gerekmektedir. Çünkü dersin etkili ve canlı olarak yürütülmesi adına bu son derece önemlidir. Yapılan dersin kayıtları istenirse kaydedilip tekrar izlenebilir. Programın süresi yürütücü tarafından oluşturulur. Fakat program ücretsiz paket programı üzerinden sağlanıyorsa yapılan dersin süresi sınırlı olabilir ve belirli aralıklarla bağlantı linki yürütücü tarafından tekrar katılımcılara gönderilip derse devam edilir. Programın maliyet, hız, erişim, bilgi paylaşımı ve depolama, interaktif iletişim gibi birçok olumlu özellikleri de bu teknolojinin eğitimde kullanılmasındaki avantajlarından sadece birkaçıdır. Fakat tüm bu imkânlardan yararlanmanın en önemli şartı ise internet bağlantısının yeteri kadar ses ve görüntüde bir duraksama ya da kesinti olmayacak şekilde güçlü olmasıdır. Böyle bir sorun yoksa programa istenilen her yerden bağlanıp derse katılım sağlanabilir. Bu yönüyle oldukça esnek bir sanal teknoloji ürünü olduğunu belirtmekte fayda vardır. <https://www.softwareadvice.com/video-conferencing/zoom-profile/> (E.T.: 2.04.2020).

**b. Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Eğitim Portalı:** 2009 yılında Türkçe öğretiminin yaygınlaşması amacıyla kurulan Yunus Emre Enstitüsü'nün alana yönelik birçok faaliyetinden biri de Türkçe Öğretim Portalı'dır. Bu uygulama, bünyesinde dil ediniminin sağlanması amacıyla birçok etkinliği ya da uygulamayı barındırmaktadır. Nitekim Uzaktan Türkçe Öğretim Projesi de bunlardan sadece biridir. Çağdaş eğitim-öğretim teknolojisiyle hazırlanmış ya da donatılmış bu uygulama Türkçe öğretiminde zaman ya da mekân sınırlamasını kaldırması açısından önemli bir uygulamadır. Bu uygulamanın öğrencilerin düzeylerine, ihtiyaçlarına yönelik birçok öğretici etkinliği barındırdığı görülmektedir. Ayrıca bu uygulama; interaktif öğretim araçları, 7/24 sınırsız erişim, telaffuz geliştirme aracı, video içi etkinlikler, sosyal medya araçları, analiz ve raporlama, video eğitim modülü, dil bilgisi etkinlikleri, dil öğrenimine yönelik etkinlik

şablonları, soru bankası, sınav modülü, farklı beceri alanlarına yönelik etkinlikler gibi birçok şeyi bünyesinde taşıması nedeniyle Türkçe öğretiminde önemli bir işlev görmektedir. <https://turkce.yee.org.tr/tr/Sayfa/Hakkimizda/551> (E.T.: 14.06.2020).

**c. 3 Dakikada Türkçe:** Bu program 2015 yılında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik basit videolarla uygulamaya konulmuştur. 2017 yılında ise T.C. Başbakanlık Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'nın destekleriyle karşılıklı etkileşime dayalı bir –e öğrenme platformuna dönüşmüştür. Uygulamayı düzenleyenler amaç olarak öğretimden çok öğrenenleri motive etmeye yönelik bir uygulama olduğunu ifade etmişlerdir. Bu uygulama öğrenenlere İngilizce, Fransızca, Rusça, Arnavutça gibi ona yakın dilde öğrenenlere Türkçe öğrenme imkânı sunmaktadır. Öğrencilerin kendi anadillerinde dilbilgisi gibi birçok konuyu öğrenebilme ya da pekiştirebilme olanağı sağlar. Ayrıca uygulamada düzeylere göre metin ya da sözlü anlatımların olduğu görülmektedir. Bu çerçevede uygulamanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önemli bir işlev gördüğü söylenebilir. <https://3dakikadaturkce.com/uyelik/hakkimizda> (E.T.: 14.06.2020).

**d. Ametice:** Fransa'da Aix Marseille Üniversitesi tarafından akademisyenlerin uzaktan eğitim etkinliklerini karşılamak amacıyla onlara sunduğu bir iletişim teknolojisi platformudur. Bu platformda öğreticiler belgeleri yükleyebilir, öğrencilerle çevrimiçi etkinlikler yapabilir ve bunları kaydedebilirler. <https://www.univ-amu.fr/en/public/amus-digital-tools> (E.T.: 14.06.2020). Gerek öğrenciler gerek öğreticiler sisteme kaydolduktan sonra karşılımlarına çıkan yönlendirici kutucuklar aracılığıyla programı kendilerine sunmuş olduğu hizmetlerden yararlanabilirler. Bu anlamda kullanımı oldukça pratik olduğu söylenebilir. [https://amupod.univ-amu.fr/video/1895-02-se-reperer-sur-ametice-tutos\\_ametice/](https://amupod.univ-amu.fr/video/1895-02-se-reperer-sur-ametice-tutos_ametice/) (E.T.: 14.06.2020).

### **Benzer Çalışmalar**

Türkçenin uzaktan eğitimle yabancı dil olarak öğretimine yönelik pek çalışma yapılmamış olsa da bütün dünyayı etkileyen Covid-19 salgını nedeniyle eğitim-öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitimle sürdürülmesi

sonucunda son zamanlarda bu yönde alana yönelik çalışmaların ağırlık kazandığı söylenebilir. Şen'in (2016) yaptığı çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzaktan eğitime dair alanda kullanılan programların neler olduğu ve bunların eğiticilere ve öğrencilere yönelik nasıl ve hangi amaçlarla kullanıldığı tespit edilmiştir. Güngör, Çangal ve Demir (2020) tarafından yapılan çalışmada ise Gazi Üniversitesi TÖMER'de 2019-2020 eğitim-öğretim yılında uzaktan eğitimle Türkçe öğrenen 30 yabancı öğrenciye ve bunlara ders veren 10 öğreticiye yönelik bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda öğrenci ve öğretmenlerin kullandıkları programın olumlu ve olumsuz noktaları gibi konularda onların görüşlerine başvurulmuş ve bunlar çeşitli temalar halinde belirtilmiştir. Buna benzer nitelikte bir diğer çalışma da Ustabulut ve Keskin (2020) tarafından yapılan ve Türkiye'de Türkçe öğrenen (Aydın TÖMER) yabancı öğrencilere yönelik bir anket çalışmasıdır. Bu araştırmanın sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alan öğrencilerin doyum ve gereksinimleri bağlamında sosyal medyayı hangi amaçlar için kullandıkları, bunun Türkçe öğrenmelerine etkileri gibi farklı konulara dair görüşleri tespit edilmiştir. Bu çalışmaların yanında gerek Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi gerekse anadil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitime dair programlardan öğretici görüşlerine, dijital okuryazarlıktan, Web araçlarının kullanımına kadar birçok konuda çalışma yapılmıştır (Aslan ve Gürbüz, 2020; Ozan ve Göçmenler, 2018). Alana katkı sunan bu çalışmalarla gerek Türkçe öğretiminde gerekse Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzaktan eğitime yönelik programların en iyi şekilde belirlenmesi, niteliklerinin artırılması, beceri alanına yönelik uygulamaların zenginleştirilmesi gibi birçok konuda yeni araştırmaların yapılması gerektiği sonucuna varılabilir.

### **Araştırmanın Amacı**

Yapılan çalışmada Türkçenin uzaktan eğitimle yabancı dil olarak öğretimini sağlayan öğretmenlerin, uzaktan eğitimde uyguladıkları programların neler olduğu, bunların olumlu ya da olumsuz yönleri gibi birçok konuda görüşlerine başvurmak amaçlanmıştır. Bu amacın ortaya konulmasında Türkçenin uzaktan eğitimle yabancı dil olarak öğretiminde verimliliği arttırmak, yaşanabilecek olumsuzlukları en aza indirmek gibi

genel amaçlar çerçevesinde motivasyon, etkileşim, yeterlilik, materyal gibi özel bazı konularda da öğrencilerin nelere dikkat ettiklerinin açıklığa kavuşturulması amaçlanmıştır. Bu çerçevede yapılan çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- “Uzaktan eğitim için kullanmış olduğunuz program ya da uygulamalar hangileridir?”

- “Uzaktan eğitim ile Türkçe öğretimine alternatif olarak kullandığınız programlar ya da medya ortamları var mı?”

- “Uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan Türkçe öğretiminin olumlu yanları (üstünlükleri/avantajları) nelerdir?”

- “Uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan Türkçe öğretiminin sınırlılıkları (zayıf yönleri) nelerdir?”

- “Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen-öğrenci etkileşiminin sağlanması yönünde neler yapılabilir?”

- “Uzaktan eğitim, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin motivasyonlarını nasıl etkilemektedir?”

- “Uzak eğitim konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz? Niçin?”

- “Uzaktan eğitim sistemi üzerinden Türkçe öğretirken hangi materyalleri kullanıyorsunuz?”

- “Uzaktan eğitim sistemi üzerinden Türkçe öğretirken kullandığınız materyalleri siz mi geliştiriyorsunuz?”

- “Uzaktan eğitim sistemi üzerinden Türkçe öğretirken kurumunuzun sizlere sağladığı materyaller var mı?”

- “Türkçeyi uzaktan eğitimle öğretirken ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini nasıl yapmaktasınız?”

## **2. Yöntem**

Bu çalışmada uzaktan eğitimin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde nasıl bir etkisi olduğunu derinlemesine ortaya koymak

amaçlanmıştır. Bunun için de nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim deseninden yararlanılmıştır. Bu model bir durumun çok yönlü ve derinlemesine bir şekilde betimlenmesini ve bundan bilgi üretilmesini esas alır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 72). Yapılan bu çalışmada da araştırmacılarca, amaca yönelik 20 sorudan oluşan bir anket hazırlanmış ve öğretmenlerden elde edilen bilgiler sonucunda da çalışmanın verileri uzman kişilerce incelenmiştir. Çalışmada soruların büyük bir çoğunluğu incelenmesi amaçlanan olguya yönelik açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Böylece konunun bütün boyutlarıyla derinlemesine analiz edilmesi amaçlanmıştır. Nitekim eğitimcilerden gelen her bir bilgiyle araştırmacıların tam olarak kavrayamadıkları ya da tespit edemedikleri birçok hususa temas edilmiştir. Bu bağlamda araştırmaya destek veren her bir katılımcının uzaktan eğitimle ilgili karşılaştığı sorunların farklılığı ve bunlara yönelik süreç boyunca özel çözümler üretmeleri, çalışmanın çok boyutlu olarak ortaya konulmasına imkân sağlamıştır.

### 2.1. Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2020/2021 eğitim-öğretim yılında yurtdışında Türk dili ve kültürünün tanıtımına yönelik dersleri uzaktan eğitimle veren toplam 19 öğretici oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden sadece biri Türkoloji bölümünde görev yapan yabancı bir hoca, geriye kalan öğretmenler ise MEB ve Yunus Emre Enstitüsü aracılığıyla görevlendirilen okutmanlardır. Çalışma grubuna yönelik cinsiyet, unvan, deneyim ve görevli oldukları üniversite ya da enstitülere dair istatistikî bilgiler aşağıda gösterilmiştir. Buna göre:

**Tablo 1:** Öğreticilerin cinsiyet grubuna göre dağılımı

| Cinsiyet | f  | % |
|----------|----|---|
| Kadın    | 12 |   |
| Erkek    | 7  |   |
| Toplam   | 19 |   |

Tablo 1’de öğretmenlerin cinsiyetine göre yapılan değerlendirmede öğretmenlerin çoğunluğunun bayanlardan oluştuğu görülmektedir. Araştırmada bu kategoriye göre bir tespit yapılmasındaki temel gerekçe

olarak farklı cinsiyetlerdeki öğretmenlerin düzey ya da beceri türlerine yönelik farklı bir algı ya da bir sonuç tespit edilebilir mi sorusuna cevap verebilmektir. Fakat elde edilen sonuçlarda bu farklılığı tam anlamıyla ortaya koymaya yönelik bir sonuç elde edilememiştir. Fakat gerek öğretici gerek öğrencilere yönelik katılım oranının çok daha yüksek olacağı başka araştırmalarda buna yönelik farklı sonuçlara ulaşılabileceği öngörülmektedir.

**Tablo 2:** Öğreticilerin unvanlarına göre dağılımı

| Unvan                     | f  | % |
|---------------------------|----|---|
| Öğretim Görevlisi/Okutman | 10 |   |
| Öğretmen                  | 4  |   |
| Doktor Öğretim Üyesi      | 4  |   |
| Doçent Doktor             | 1  |   |
| Toplam                    | 19 |   |

Tablo 2'ye bakıldığında öğretmenlerin farklı unvan gruplarına göre bir dağılımı görülmektedir. Bu farklılık çalışmanın niteliği açısından son derece önemlidir. Nitekim çalışmada elde edilecek verilerin ne kadar güvenilir olabileceği sorusuna yanıt verebilmenin en önemli ölçütlerinden biri de katılımcıların alana yönelik uzmanlık bilgileriydi. Bu nedenle elde edilen bulguların uzman kişilerce yanıtlanıp yanıtlanmadığının bir göstergesi olarak bu verinin elde edilmesine çalışılmıştır. Bu sonucunda da görülmektedir ki katılımcıların yarısından fazlasının öğretim görevlisi/okutman dördünün öğretmen, dördünün doktor öğretim üyesi ve birinin de doçent doktor oldukları tespit edilmiştir.

**Tablo 3:** Öğreticilerin deneyim sürelerine göre dağılımı

| Deneyim Süresi | f  | % |
|----------------|----|---|
| 1-5 yıl        | 2  |   |
| 6-10 yıl       | 7  |   |
| 11-15 yıl      | 8  |   |
| 16-20 yıl      | 2  |   |
| Toplam         | 19 |   |

Tablo 3'e bakıldığında ise öğretmenlerin alana yönelik deneyim süreleri görülmektedir. Buna göre hocaların hemen hemen tamamının en az beş ve daha fazla yıllık deneyime sahip olmaları elde edilecek olan verilerin

nitelikli olup olmayacağı konusunda önemli bir hususa işaret etmektedir. Öğretici niteliğinin güçlü olması sorulara verilecek cevapların da kapsamlı ve çözüme odaklı olacağından çalışma grubuna yönelik böyle bir başlık açılması ihtiyacı doğmuştur. Nitekim Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi Türkçeye veya Türk kültürüne dair hususları anlayıp kavrayabilen ve bunu dünyanın her yerinde başka bir dile aktarabilen nitelikli insanları yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Nurlu, 2019, s. 5). Bu çerçevede öğretmenlerin alan yönelik deneyim süreleri araştırma için önemli bir durum olarak görülmüştür.

**Tablo 4:** Öğreticilerin görevli oldukları kurumlara göre dağılımı

| Görevli Olunan Kurum                      | <i>f</i> | % |
|-------------------------------------------|----------|---|
| Yunus Emre Enstitüsü                      | 4        |   |
| Alfarabi Kazak Milli Üniversitesi         | 2        |   |
| Batum Şota Rustaveli Devlet Üniversitesi  | 2        |   |
| Aix Marseille Üniversitesi                | 1        |   |
| Alisher Navoiy Üniversitesi               | 1        |   |
| Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi      | 1        |   |
| Ca'foscari Üniversitesi                   | 1        |   |
| Comenius Üniversitesi                     | 1        |   |
| Gazi TÖMER                                | 1        |   |
| Passau Üniversitesi                       | 1        |   |
| Zeytune Üniversitesi                      | 1        |   |
| Cumhuriyet Anadolu Lisesi                 | 1        |   |
| Kocaeli Üniversitesi                      | 1        |   |
| Kutaisi Akaki Tsereli Devlet Üniversitesi | 1        |   |
| Toplam                                    | 19       |   |

Çalışma grubunun çalıştığı kurumlara yönelik bilgi Tablo 4'te gösterilmiştir. Buna göre öğretmenlerin Türkçe, Türk dili ve Türk kültürüne yönelik çok farklı ülkelerde çalıştıkları görülmektedir. Bu ülkeler Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarını da kapsayacak şekilde bir dağılıma sahiptir. Ayrıca Türkiye'de görev yaptıkları kurumları yazan öğretmenler de yurtdışında görev yapan öğretmenlerdir. Dolayısıyla onlardan elde edilen veriler de benzer şekilde yurtdışında görev yaptıkları kurumlarda yürütülen derslere yönelik verilerdir. Dünyanın farklı ülkelerinde Türk dili ve kültürüne yönelik yürütülen derslerde hangi programların uygulandığı bilgisine yönelik ülke çeşitliliği, farklı programları saptamak açısından çalışmanın önemli göstergelerinden birini oluşturmaktadır.

## 2.2. Verilerin toplanması ve analizi

Bu çalışma, Türkçe ve Türkoloji öğretiminin yapıldığı üniversite ve enstitülerde görev yapan ve ders faaliyetlerini uzaktan eğitimle sürdüren öğretmenlere yönelik olarak hazırlanmıştır. Bunun için geneli açık uçlu olmak üzere toplam 20 sorudan oluşan “Türkçenin Uzaktan Eğitimle Yabancı Dil Olarak Öğretimine Dair Öğretici Görüşleri” adlı bir anket düzenlenmiştir. Sorular oluşturulurken alan yazın ayrıntılı bir şekilde taranmış ve uzman kişilere başvurularak hazırlanmıştır. Çalışma uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini yurt dışında sürdüren öğretmenlere uygulamak amaçlanmıştır. Bunun için de MEB Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü yetkilileri tarafından oluşturulan “Okutman 2020” adlı WhatsApp platformu kullanılmıştır. Öncelikle platformu oluşturan MEB yetkilisine ulaşılmış ve konuya dair bilgi verilip kendilerinden bu paylaşım için izin alındıktan sonra öğretmenlerle iletişime geçilmiştir. Ayrıca gerek Yunus Emre Enstitüsü’nde görev yapan gerekse Türkçe ve Türkoloji derslerini uzaktan eğitimle veren yabancı öğretmenlere de ulaşılmış ve çalışmaya destek vermeleri istenmiştir. Gönüllülük esasına göre yaklaşık iki haftanın sonunda bu isteğe olumlu yanıt veren gerek yerli gerek yabancı öğretmenlerden gelen dönütlerle çalışmanın verileri toplanmıştır. Daha sonra da çalışmanın elde edilen verilerinin analizine geçilmiştir. Çeşitli kategorilerde oluşturulan ve önemli bir kısmı açık uçlu sorulardan oluşan anketin içerik analizi uzman kişilerce değerlendirilerek yorumlanmış ve böylece çalışmaya dair bulgular elde edilmiştir.

## 3. Bulgular

Bu araştırma, uzaktan eğitimin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde nasıl bir etkisi olduğunu birçok boyutuyla derinlemesine ortaya koyma ihtiyacına yönelik ele alınmıştır. Bunun için de yurtdışında Türkçe, Türk dili ve Türk kültürüne yönelik uzaktan eğitimle yürütülen derslere yönelik öğretici görüşlerine başvurulmuş ve bu görüşler çerçevesinde elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Buna göre katılımcılara “Uzaktan eğitim için kullanmış olduğunuz program ya da uygulamalar hangileridir?” sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5:** Uzaktan Eğitimde Kullanılan Programlar

|                         | <i>f</i> | %    |
|-------------------------|----------|------|
| Zoom                    | 12       | 52,2 |
| Google meeting hangsout | 2        | 8,7  |
| Microsoft teams         | 2        | 8,7  |
| Skype                   | 2        | 8,7  |
| Adobe Connect           | 2        | 8,7  |
| Ametice                 | 1        | 4,3  |
| Facebook                | 1        | 4,3  |
| EBA                     | 1        | 4,3  |
| Toplam                  | 23       | 100  |

Tablo 5’e bakıldığında katılımcıların uzaktan eğitim aracılığıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğretimde en çok tercih ettikleri programın Zoom (*f*: 12, % 52,2) olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde katılımcıların Zoom programının yanı sıra Google Meeting Hangsout, Microsoft Teams, Skype ve Adobe Connect gibi uzaktan toplantı yapmaya imkân tanıyan uygulamalarla birlikte bir sosyal medya platformu olan Facebook ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen öğretim platformlarını da kullandıkları anlaşılmaktadır.

Katılımcılara “Uzaktan eğitim ile Türkçe öğretimine alternatif olarak kullandığınız program ya da medya ortamları var mı?” sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6:** Alternatif olarak kullanılan program ya da medya ortamları

|                                                 | <i>f</i> | %    |
|-------------------------------------------------|----------|------|
| Zoom                                            | 3        | 15,8 |
| Yunus Emre Türkçe Eğitim Portalı                | 3        | 15,8 |
| Youtube                                         | 2        | 10,5 |
| Turnitin - Yazılı Ödev Gönderme                 | 1        | 5,3  |
| Kahoot                                          | 1        | 5,3  |
| Learn Turkish                                   | 1        | 5,3  |
| YTB'nin 3 dakikada Türkçe projesindeki videolar | 1        | 5,3  |
| Telegram                                        | 1        | 5,3  |
| Blackboard Collaborate                          | 1        | 5,3  |
| Facebook                                        | 1        | 5,3  |
| Microsoft Teams                                 | 1        | 5,3  |
| WhatsApp                                        | 1        | 5,3  |
| Messenger                                       | 1        | 5,3  |
| Skype                                           | 1        | 5,3  |
| Toplam                                          | 19       | 100  |

Tablo 6’ya bakıldığında katılımcıların uzaktan eğitimde kullandıkları programlara alternatif olarak en çok kullandıkları programların yine Zoom ve bunun yanı sıra Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Portalı olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde katılımcıların uzaktan eğitim ile Türkçe öğretiminde çok farklı program ve platformları kullandıkları fark edilmektedir. Bunlar içerisinde anlık mesajlaşmaya olanak tanıyan Telegram, WhatsUpp ve Messenger; videolu toplantılar yapmayı sağlayan Zoom, Blackboard Collaborate, Microsoft Teams ve Skype; öğrencileri ödevlendirme ve kısa sınavlar yapmaya imkân tanıyan Turnitin ve Kahoot; resim, video ve düşüncelerin paylaşıldığı Youtube ve Facebook; yabancılara Türkçe öğretimi için kurulmuş Yunus Emre Türkçe Eğitim Portalı, Learn Turkish ve 3 dakikada Türkçe gibi uygulama, platform ve internet sitelerinin yer aldığı anlaşılmaktadır.

Katılımcılara “Uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan Türkçe öğretiminin olumlu yanları (üstünlükleri/avantajları) nelerdir?” sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7:** Uzaktan Eğitim Sistemi Üzerinden Yapılan Türkçe Öğretiminin Olumlu Yanları

| Olumlu Görülen Hususlar                                           | <i>f</i> | %    |
|-------------------------------------------------------------------|----------|------|
| Dersin kayıt üzerinden tekrar izlenebilmesi                       | 7        | 16,7 |
| Zamandan tasarruf sağlaması                                       | 6        | 14,3 |
| Ders kaynaklarına/materyallerine ulaşım kolaylığı                 | 6        | 14,3 |
| Mekân sınırlılığını ortadan kaldırması                            | 4        | 9,5  |
| Dikkati artırması                                                 | 3        | 7,1  |
| Ekonomik olması                                                   | 3        | 7,1  |
| Bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirmesi          | 2        | 4,8  |
| Öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına göre öğrenmelerini sağlaması | 2        | 4,8  |
| Öğrenen özerliğini sağlaması                                      | 2        | 4,8  |
| Zengin öğrenme ortamı sağlaması                                   | 2        | 4,8  |
| Dil becerilerinde pratik yapma olanağı sağlaması                  | 1        | 2,4  |
| Öğrenci merkezli öğretimi sağlaması                               | 1        | 2,4  |
| Öz güven sağlaması                                                | 1        | 2,4  |
| Fiziksel engeli olan öğrencilerin de katılımını kolaylaştırması   | 1        | 2,4  |
| Derse etkin katılımı sağlaması                                    | 1        | 2,4  |
| Toplam                                                            | 42       | 100  |

Tablo7 incelendiğinde katılımcıların uzaktan eğitim ile Türkçe öğretiminin üstünlükleri hakkında en çok dile getirdikleri ilk üç özelliğin dersin kayıt üzerinden tekrar izlenebilmesi (f: 7, %16,7), zamandan tasarruf sağlaması (f: 6, %14,3) ve ders kaynaklarına/materyallerine ulaşım kolaylığının (f: 6, %14,3) olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca uzaktan eğitimin; mekân sınırlılığını ortadan kaldırması, ekonomik olması, öğrenenlerin bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirmesi, öğrenen özerkliği sağlaması, zengin öğrenme ortamları sağlaması, dikkati artırması, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına göre öğrenmelerine olanak sağlaması da verilen diğer yanıtlar olmuştur. Bu çerçevede uzaktan eğitimin öğreticilere göre Türkçe öğretiminde oldukça faydalı bir kullanım alanı sağladığı söylenebilir.

Katılımcılara “Uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan Türkçe öğretiminin sınırlılıkları (zayıf yönleri) nelerdir?” sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8:** Uzaktan Eğitim Sistemi Üzerinden Yapılan Türkçe Öğretiminin Sınırlılıkları

| Sınırlılıklar                                                                           | f  | %    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|------|
| Yüz yüze iletişimin sağladığı etkiyi oluşturamaması                                     | 11 | 22,9 |
| İnternet bağlantısında yaşanan kopukluklar                                              | 9  | 18,8 |
| Erişim sağlanan cihazdan ya da programlardan kaynaklı bağlantı sorunları                | 7  | 14,6 |
| Öğrencilerin uzaktan eğitim programlarını kullanmadaki yetersizlikleri                  | 3  | 6,3  |
| Yazma ve konuşma becerilerini sınırlandırması                                           | 3  | 6,3  |
| Öğreticinin beden dilini kullanamaması                                                  | 2  | 4,2  |
| Bilgisayar, tablet ve telefon gibi cihazların sağlık sorunlarına yol açması             | 2  | 4,2  |
| Gerekli donanım (bilgisayar, internet vb.) için öğrencilerin ekonomik yetersizlikleri   | 2  | 4,2  |
| Öğreticilerin uzaktan eğitim programlarını kullanmadaki yetersizlikleri                 | 2  | 4,2  |
| Öğrencilerin bulunduğu ortamın derse uygun olmayışı                                     | 2  | 4,2  |
| Uzaktan eğitimin daha fazla hazırlık gerektirmesi                                       | 1  | 2,1  |
| Türkçe öğretiminde kullanılan kitapların çevrimiçi (online) etkileşime yönelik olmaması | 1  | 2,1  |
| Drama ve eğitsel oyunlar gibi yöntem ve tekniklerin uygulanamaması                      | 1  | 2,1  |
| Öğrencinin ilgisini canlı tutmanın zorlaşması                                           | 1  | 2,1  |
| Disiplin sorunlarının yaşanması                                                         | 1  | 2,1  |
| Toplam                                                                                  | 48 |      |

Tablo 8’e bakıldığında katılımcılar tarafından uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan Türkçe öğretiminin sınırlılığı hakkında en çok uzaktan eğitimin yüz yüze iletişimin sağladığı etkiyi oluşturmaması (f: 11, %22,9), internet bağlantısında yaşanan kopukluklar (f: 9, %18,8) ve erişim sağlanan cihazdan ya da programlardan kaynaklı bağlantı sorunlarının (f: 7, %14,6) yaşanması görülmüştür. İnternet ve erişim sağlanan programdan kaynaklanan bağlantı sorunları, “teknik aksaklıklar” kapsamında değerlendirildiğinde ise katılımcılar tarafından uzaktan eğitim ile ilgili en önemli sınırlılık olarak teknik aksaklıkların görüldüğü söylenebilir. Fakat öğrencilerin Türkçe öğretiminin uzaktan eğitimle sürdürülmesinde en büyük sınırlılık olarak bu eğitim modelinin yüz yüze iletişimin sağladığı etkiyi oluşturmadığını ifade etmeleri son derece önemlidir. Nitekim teknik nedenler çeşitli uygulama ya da çabalarla çözülebilecek bir sorunken bu husus ise daha farklı bir durum arz etmektedir. Çünkü hem uzaktan eğitimde hem de yüz yüze eğitimde bir etkileşim olsa da yüz yüze iletişimde ayrıca bir duygulaşım durumu söz konusu olabilmektedir. Bu da uzaktan eğitime yönelik en önemli eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim verilen cevaplardan biri olan “öğrencilerin ilgisinin canlı tutamama” maddesi de kısmen bu çerçevede okunabilir. Nitekim hususlarla alakalı Coşkun’un da ifade ettiği üzere sanal sistematik uygulamalarda eş zamanlı ve gerçekçi etkileşimlerden bahsetmek oldukça zordur (2017, s. 253). Fakat sınırlılık olarak belirtilen diğer maddeler bu duygulaşım ya da etkileşim durumundan farklı değerlendirilebilir.

Katılımcılara “Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen - öğrenci etkileşiminin sağlanması yönünde neler yapılabilir?” sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9:** Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Konusundaki Görüşler

| Öğretmen-öğrenci etkileşimine dair görüşler                                 | f  | %    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|------|
| Öğretmen-öğrenci etkileşimini artıracak farklı yöntemler kullanılmalı       | 10 | 47,6 |
| Öğrencilerin üretimlerine en kısa zamanda geri bildirim verilmeli           | 2  | 9,5  |
| Öğrencilerin iletişim kaygısı yaşamamaları için samimi bir ortam sağlanmalı | 2  | 9,5  |
| Öğrencilerin öğrenme sürecine katılım durumları kontrol edilmeli            | 2  | 9,5  |
| Öğrencinin dikkati sürekli canlı tutulmalı                                  | 2  | 9,5  |
| Öğretmen kullandığı programa hâkim olmalı                                   | 1  | 4,8  |
| Öğretmen iyi bir moderatör olmalı                                           | 1  | 4,8  |
| Öğrencilere uzaktan eğitimle ilgili eğitim verilmeli                        | 1  | 4,8  |
| Toplam                                                                      | 21 |      |

Tablo 9'a bakıldığında katılımcılara göre öğretmen-öğrenci etkileşiminin sağlanması için dikkat edilmesi gereken en önemli hususun öğreticiler tarafından etkileşimi artıracak farklı yöntemlerin kullanılması olarak belirlenmiştir (f: 10, %47,6). Bunun yanı sıra öğrencilerin üretimlerine en kısa zamanda dönütler verilmesi (f: 2, %9,5), kaygının azalması için samimimi bir ortamın sağlanması (f: 2, %9,5), öğrencilerin derse katılma durumlarının sürekli kontrol edilmesi (f: 2, %9,5) ve dikkatin sürekli canlı tutulması (f: 2, % 9,5), öğreticinin kullandığı programa hâkim (f: 1, %4,8) ve iyi bir moderatör olması (f: 1, %4,8) ile öğrencilere uzaktan eğitimle ilgili eğitim verilmesi (f: 1, %4,8) katılımcılar tarafından dile getirilen diğer hususlardır. Bu soru kapsamında denilebilir ki yüz yüze eğitimde önemli görülebilecek hususların birçoğunun uzaktan eğitimde de geçerli olduğudur. Bunlar öğreticilerin derslerine yönelik performans ve motivasyonları gibi öğreticilere yönelik ayırt edici bilgilerdir. Fakat yüz yüze eğitimden farklı olarak uzaktan eğitimde öğreticilerin kullanacakları teknolojiye hâkim olmaları ve bundan faydalanacak öğrencilere yönelik de eğitici çalışmaların yapılması gerektiği son derece önemli görülmüştür.

Katılımcılara sorulan bir diğer soru ise “Uzaktan eğitim, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin motivasyonlarını nasıl etkilemektedir?” sorusudur. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10:** Türkçeyi Uzaktan Eğitimle Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Motivasyonları

| Öğrenci Motivasyonuna Etkisi                           | Nedeni                                                          | f  | %    |
|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|----|------|
| Bu etki öğrenci/öğretici özelliklerine göre değişmekte | Özerk öğrenme becerisi                                          | 1  | 5,3  |
|                                                        | Ön yargı                                                        | 1  | 5,3  |
|                                                        | Öğrenme isteği                                                  | 1  | 5,3  |
|                                                        | Güdülenme sorunları yaşama                                      | 1  | 5,3  |
|                                                        | Öğrenci-öğretici etkileşimi                                     | 1  | 5,3  |
|                                                        | Öğrencinin dil öğrenme düzeyi                                   | 1  | 5,3  |
|                                                        | Öğreticinin kullandığı yöntem                                   | 1  | 5,3  |
| Olumlu etkilemekte                                     | Dersi tekrar etme fırsatı sunması                               | 2  | 10,5 |
|                                                        | Derse erişim imkânlarının kolay olması                          | 2  | 10,5 |
|                                                        | Dikkati artırması                                               | 1  | 5,3  |
|                                                        | Öğrenme zamanının esnek olması                                  | 1  | 5,3  |
|                                                        | Derslerin kesintiye uğramaması                                  | 1  | 5,3  |
|                                                        | Ana dili Türkçe olan öğretici eksikliğini gidermesi             | 1  | 5,3  |
| Olumsuz etkilemekte                                    | Yüz yüze iletişimin olmaması                                    | 3  | 15,8 |
|                                                        | Temel dil becerilerinde uygulamaya yapmanın daha sınırlı olması | 1  | 5,3  |
|                                                        | Toplam                                                          | 19 | 100  |

Tablo 10'a bakıldığında katılımcıların %42,2'sinin uzaktan eğitimle yabancılara Türkçe öğretiminin öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini; %21,1'nin ise bunun olumsuz yönde olduğunu belirtmişlerdir. Tablo incelendiğinde katılımcıların %37,1'inin ise uzaktan eğitimle yabancılara Türkçe öğretiminin öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkisinin öğrenci ya da öğretici özelliklerine göre değiştiği anlaşılmaktadır. Katılımcılar tarafından uzaktan eğitimin; dersi tekrar etmeye fırsat tanınması ve derse erişim imkânlarının kolay olması en çok tekrar eden olumlu etki olarak görülmüştür. Buna karşın yüz yüze iletişimin olmaması da en çok tekrar eden olumsuzluk olarak ifade edilmiştir. Yüz yüze eğitimin öğrenenlere sağladığı katkı ve olmayışında neden olacak sorunlar gerekçeleriyle birlikte Tablo 8'de açıklanmıştır. Uzaktan eğitim sadece imkânlar çerçevesinde öğreticilere ya da öğrenenlere bir fırsat sağlayabilir.

Fakat uzaktan eğitimin temel dil becerilerinde daha fazla uygulama yapmaya olanak sağlamaması sınırlılığı ise geliştirilebilir bir sorun olarak değerlendirilebilir. Bu sorunu olabildiğince sınırlamak ya da etkisiz hale getirmek için alternatif çözüm önerileri ya da çeşitli yöntemler uygulanarak geliştirilebilir. Ayrıca elde edilen verilere bakıldığında katılımcıların önemli bir kısmının özerk öğrenme becerisi, ön yargı, öğrenme isteği, güdülenme sorunları, öğrenci-öğretici etkileşimi, öğrencinin dil öğrenme düzeyi, öğreticinin kullandığı yöntem gibi etkenlerin öğrenenlerin isteklendirme yönünü belirleyeceğini dile getirmişlerdir. Bu bağlamda denilebilir ki öğrencilerin güdülenmelerine etki eden faktörlerin çok çeşitli olduğu ve bunların her birine dair alternatif çözümler geliştirilebilir.

Katılımcılara “Uzak eğitim konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz? Niçin?” sorusu da sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11:** Katılımcıların Uzak Eğitim Konusundaki Yeterlilikleri

| Cevap | Nedeni                                   | f  | %    |
|-------|------------------------------------------|----|------|
| Evet  | Deneyim sahibiyim.                       | 6  | 31,6 |
|       | Sistem kolay öğrenilen bir yapıya sahip  | 2  | 10,5 |
|       | Süreçte sürekli yeni şeyler öğreniyorum. | 1  | 5,3  |
|       | Teknolojiyi iyi kullanırım.              | 1  | 5,3  |
| Hayır | Eğitim eksiklerim var.                   | 4  | 21,1 |
|       | Deneyimsizim.                            | 2  | 10,5 |
|       | Hazırlıksız yakalandım.                  | 2  | 10,5 |
|       | İstekli değilim.                         | 1  | 5,3  |
|       | Toplam                                   | 19 |      |

Tablo 11’e göre katılımların %52,7’si uzaktan eğitim konusunda kendini yeterli görürken, %47, 3’ü ise yetersiz görmektedir. Kendini uzaktan eğitim konusunda yeterli gören katılımcılar tarafından deneyim sahibi olma, sistemin kolay öğrenilen bir yapıya sahip olması, süreçte sürekli yeni bir şeyler öğrenilmesi ve teknolojinin iyi kullanılması gibi özelliklerin dile getirildiği; kendini bu konuda yetersiz olarak değerlendirenler tarafından ise eğitim eksikleri, deneyimsizlik, hazırlıksız yakalanma ve istekli olmama gibi gerekçelerin dile getirildiği anlaşılmaktadır. Bu çerçevede denilebilir ki yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde zorunlu bir durum ortaya çıkmadan

önce öğretmenlerin öğretim teknolojilerini kullanımında kendilerini geliştirmeleri son derece önemlidir. Hazırlıksız yakalanılan bir durum öğretmenleri zor duruma sokabilir. Bu sorun hem onların hem de öğrenenlerin motivasyonunu düşürebilir.

Katılımcılara “Uzaktan eğitim sistemi üzerinden Türkçe öğretirken hangi materyalleri kullanıyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12:** Uzaktan Eğitimle Türkçe Öğretiminde Kullanılan Materyaller

| Derste Kullanılan Materyaller                                                                                                                  | <i>f</i> | %    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|------|
| Ders kitapları (Yedi İklim, Yeni Hitit, İstanbul Dilmer vd.)                                                                                   | 11       | 21,6 |
| Öğretici tarafından hazırlanan ders materyalleri (Slayt, resim, ders notu, çalışma kâğıdı, video vb.)                                          | 11       | 21,6 |
| Dil öğretimi ile ilgili İnternet siteleri (Türkçenin Sesi, Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Portalı, Anadolu Üniversitesi'nin Learnturkish) | 7        | 13,7 |
| Farklı internet sitelerindeki Türkçe kısa videolar                                                                                             | 6        | 11,8 |
| Resimler                                                                                                                                       | 4        | 7,8  |
| Türkçe şarkılar (mp3)                                                                                                                          | 3        | 5,9  |
| Farklı internet sitelerindeki dil öğretimiyle ilgili slaytlar                                                                                  | 3        | 5,9  |
| Z kitaplar                                                                                                                                     | 3        | 5,9  |
| Youtube videoları                                                                                                                              | 1        | 2,0  |
| Türkçe Filmler                                                                                                                                 | 1        | 2,0  |
| Oyunlar                                                                                                                                        | 1        | 2,0  |
| Toplam                                                                                                                                         | 51       | 100  |

Tablo 12’ye bakıldığında uzaktan eğitimle yabancılara Türkçe öğretimi derslerinde en çok kullanılan ilk üç materyalin ders kitapları (*f*: 11, %21,6), öğretici tarafından hazırlanan ders materyalleri (*f*: 11, %21,6) ve dil öğretimi ile ilgili internet siteleri (*f*: 7, %13,7) olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde katılımcıların bu materyallerin yanı sıra farklı internet sitelerindeki Türkçe kısa videoları, resimleri, Türkçe şarkıları, farklı internet sitelerindeki dil öğretimiyle ilgili slaytları, Z kitapları, Youtube videolarını, Türkçe filmleri ve oyunları öğretim materyali olarak kullandıkları anlaşılmaktadır. Bilindiği üzere öğretim materyalleri öğrencilere zengin bir öğrenme ortamı sunar. Bu durum onlara ihtiyaç ve öğrenme biçimine göre faydalanabilecekleri ve böylece öğrenmelerini zenginleştirebilecekleri ya da

hatırlayabilecekleri, somutlaştırabilecekleri vb. birçok imkân sağlar (Baki & Karakuş, 2012). Bu çerçevede uzaktan eğitim sürecinde öğreticilerin çok farklı ve zengin materyaller kullanması öğrencilerin dil edinimini sağlaması açısından oldukça önemlidir. Ayrıca ders kitaplarının da öğreticiler açısından vazgeçilmez bir kaynak oluşu da bu çalışmadan elde edilen verilerle tekrar anlaşılmaktadır.

Katılımcılara “Uzaktan eğitim sistemi üzerinden Türkçe öğretirken kullandığınız materyalleri siz mi geliştiriyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 13’te sunulmuştur.

**Tablo 13:** Materyallerin Geliştirilme Şekli

| Materyal Geliştirme                                                                 | <i>f</i> | %    |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------|------|
| Hem mevcut ders materyallerini hem de kendi hazırladığım materyalleri kullanıyorum. | 14       | 73,7 |
| Mevcut ders materyallerini kendi dersime uyarlıyorum.                               | 2        | 10,5 |
| Kendi hazırladığım materyalleri kullanıyorum.                                       | 2        | 10,5 |
| Mevcut ders materyallerini kullanıyorum.                                            | 1        | 5,3  |
| Toplam                                                                              | 19       | 100  |

Tablo 13’e bakıldığında katılımcıların %73,7’sinin hem mevcut ders materyallerini hem de kendi geliştirdikleri materyalleri kullandıkları, geri kalanların ise mevcut ders materyallerini kendi derslerine uyarladıkları, kendi hazırladıkları ya da mevcut ders materyallerini kullandıkları anlaşılmaktadır. Her derste belirlenmiş hedeflere yönelik öğretim materyallerinin hazırlanması öğrenenlerin dil edinimi açısından son derece önemlidir (Nuhoğlu, Özsoy & Aydın, 2014, s. 22). Bu bağlamda öğreticilerin gerek mevcut kaynaklardan faydalanması gerekse bu kaynakların yetersiz geldiği durumlarda kendilerinin hazırlamış oldukları materyallerle dersin motivasyonlarını üst düzeyde tutmayı amaçlamaları, öğretimin etkililiği açısından önemli görülmektedir. Çünkü konulara ve bunların öğretimine yönelik öğreticiler tarafından geliştirilen materyallerdeki esneklik öğrencilerin düzey, yöntem gibi birçok farklılığını dikkate alabilecek ve böylece dil ediniminin sağlanmasından önemli bir işlevi görebilecektir (Tarakçıoğlu, 2012, s. 15).

Katılımcılara “Uzaktan eğitim sistemi üzerinden Türkçe öğretirken kurumunuzun sizlere sağladığı materyaller var mı?” sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 14’te sunulmuştur.

**Tablo 14:** Materyal Konusundaki Kurum Desteği

|                                          | <i>f</i> | %     |
|------------------------------------------|----------|-------|
| Kurumun bana sağladığı bir materyal yok. | 7        | 26,9  |
| Ders kitabı                              | 5        | 19,2  |
| Çevrimiçi uygulamalar                    | 5        | 19,2  |
| Z Kitap                                  | 4        | 15,4  |
| Bilgisayar/Tablet                        | 3        | 11,5  |
| Program                                  | 2        | 7,7   |
| Toplam                                   | 26       | 100,0 |

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların %26,9’unun kurumun kendisine sağladığı bir materyalin olmadığını dile getirdiği anlaşılmaktadır. Kurum tarafından sağlanan materyaller içerisinde ise ders kitabı, çevrimiçi uygulamalar, Z kitap, bilgisayar/tablet gibi elektronik cihazlar ve program olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcılara “Türkçeyi uzaktan eğitimle öğretirken ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini nasıl yapmaktasınız?” sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

**Tablo 15:** Ölçme-Değerlendirme Faaliyetleri

| Ölçme-Değerlendirme            | <i>f</i> | %     |
|--------------------------------|----------|-------|
| Ödev                           | 7        | 22,6  |
| Sözlü sınav                    | 6        | 19,4  |
| Henüz yapmadım, araştırıyorum. | 5        | 16,1  |
| Yazılı sınav                   | 5        | 16,1  |
| Çevrimiçi (online) test        | 4        | 12,9  |
| Soru-cevap tekniği             | 2        | 6,5   |
| Çalışma kâğıtları              | 2        | 6,5   |
| Toplam                         | 31       | 100,0 |

Tablo 15’e bakıldığında uzaktan eğitimle yabancılara Türkçe öğretim sürecinde katılımcıların ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin büyük bir kısmını ödevlendirme ve sözlü sınav şeklinde yaptıkları; bunun yanı sıra yazılı sınav, çevrimiçi (online) test, soru-cevap ve çalışma kâğıtları gibi araçlara da başvurdukları görülmektedir. Katılımcıların %16,1’inin ise bu

süreçte henüz ölçme-değerlendirme işlemi yapmadığı anlaşılmaktadır. Bunun nedeni çalışmanın yürütüldüğü tarihte bazı kurumlarda henüz sınavların yapılmamış olması görülebilir. Çünkü Covid-19 salgını nedeniyle bazı ülkelerde eğitim öğretim faaliyetlerinin geç başlaması ve bazı ülkelerde ise çalışmaya yönelik verilerin toplandığı tarihlerde uzaktan eğitim derslerinin başlamasına rağmen sınavların başlamamış olması görülebilir. Fakat elde edilen sonuçların geneline bakıldığında ödev gibi yazılı materyallerin sıklıkla kullanıldığı, bunun yanı sıra sözlü sınavların da yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu farklılığın yürütülen dersin içeriğine göre değişebildiği de gözden kaçırılmamalıdır.

#### **4. Sonuç ve Öneriler**

##### **4.1. Sonuç**

Bu araştırma uzaktan eğitimin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde nasıl bir etkisi olduğunun birçok boyutuyla derinlemesine ortaya koyma ihtiyacına yönelik ele alınmış ve buna yönelik hususlar alan uzmanı araştırmacılar tarafından etraflıca değerlendirilmiştir. Alanda uzaktan eğitimde hangi programların kullanıldığı ve bunların kullanımında ne gibi hususlara dikkat edileceği, karşılaşılan sorunların nasıl çözülebildiği ya da uzaktan eğitimde niteliğin daha da artmasına nasıl katkı sağlanabileceği gibi birçok soruya cevap aranmış ve buna yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bu bağlamda dünyanın farklı ülkelerinde görev yapan ve çalışmaya katkı sunan öğretmenlerden elde edilen bilgiler doğrultusunda Zoom adlı programın en çok kullanılan ya da tercih edilen öğretim teknolojisi olduğu görülmüştür. Bu platformun kullanımının oldukça pratik oluşu, derse katılım gösterenler için çoklu görüntü ortamı sağlaması ve çeşitli materyallerin paylaşımına olanak sağlaması gibi etkenler önemli olmuştur. Bunun yanında katılımcıların Google Meeting Hangsout, Microsoft Teams, Skype, Yunus Emre Türkçe Eğitim Portalı, Learning Turkish, 3 Dakikada Türkçe gibi uzaktan toplantı yapmaya imkân tanıyan uygulamalar gibi farklı öğretim teknolojilerinden de yararlandıkları ya da bunları alternatif olarak kullandıkları saptanmıştır. Fakat bu uygulamalar içerisinde Yunus Emre Türkçe Eğitim Portalı, 3 Dakikada Türkçe, Learning Turkish gibi platformların Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde

düzeyle göre eğitici bilgileri ya da sunumları belirtmenin faydalı olduğu söylenebilir. Fakat her ne kadar bu platformlardan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılsa da henüz dil ediniminin bütün boyutlarıyla öğretimini sağlamaktan uzak oldukları kısmen söylenebilir. Bu çerçevede uzaktan eğitimde uygulanacak programlara özel önem vermek gerekmektedir. Nitekim Türker ve Demir (2014, s. 252) de çalışmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde web tabanlı ortamlarda uzaktan öğretim konusunda sınırlı çalışma olduğunu belirtmişlerdir. Bunun üzerine odaklanılması, içerik standartlarının geliştirilmesi, görsel materyallerin iyi seçilmesi ve tasarlanması gibi hususlara ağırlık verilmesi gerektiğine değinmişlerdir.

Çalışmanın önemli bulgularından biri de uzaktan eğitimle derslerin yürütülmesinin sağladığı avantajlarla olan kısmıdır. Katılımcıların bu eğitim yaklaşımında derslerin tekrar izlenebilmesine olanak sağlama, zamandan tasarruf, ders materyallerine ulaşım kolaylığı, mekân sınırlılığını ortadan kaldırma, ekonomiklik, bilgi teknolojilerini kullanma becerisini geliştirme, öğrenen özerkliği sağlama, zengin/çoklu öğrenme ortamı sağlama, dikkati arttırma, bireysel gelişime imkân sağlama gibi farklı yanıtlar verdikleri saptanmıştır. Bu çerçevede uzaktan eğitimin öğrencilere göre Türkçe öğretiminde oldukça faydalı bir kullanım alanı sağladığı söylenebilir. Bu eğitim yaklaşımına yönelik çalışmaların sadece ortaya çıkabilecek zorunlu durumlar için değil, aynı zamanda belirtilen hususlar çerçevesinde de ele alınıp geliştirilmesinin Türkçe öğretimine oldukça fazla katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede teknolojik materyallere ya da araçlara ağırlık verilmelidir. Nitekim Şengül (2014) çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknolojinin getirmiş olduğu yeniliklerle daha etkin bir öğretimin sağlanabileceğine ve bu araçlar aracılığıyla yeni iletişim ortamları oluşturulabileceğini ifade eder. Ayrıca öğrencilerin dile getirmiş olduğu üstünlüklere ek olarak teknolojik araçlarla yapılan ya da desteklenen öğretimin yaşantı zenginliği oluşturduğu, çok boyutlu öğrenmeler sağladığı, soyut içeriklerin somutlaştırdığı gibi önemli hususlara da değinir (s. 227). Bu çerçevede uzaktan eğitime ve bunu sağlayan teknolojik araç ya da materyallere özel önem verilmeli ve bunlar her anlamda geliştirilmelidir.

Araştırmada uzaktan eğitimin sınırlılığına dair bulgulara bakıldığında ise öğretmenler en çok uzaktan eğitimin yüz yüze iletişimin sağladığı etkiyi oluşturamadığını dile getirmişlerdir. Bu hususla alakalı denilebilir ki uzaktan eğitimde yüz yüze eğitim kadar bir duygulaşım durumu söz konusu olamamaktadır. Bu da zorunlu veya bireysel nedenler olmaksızın uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime karşı bir tercih olamayacağını göstermektedir. Nitekim öğretmenlerin sınırlılık olarak ifade ettikleri bazı hususları da bu çerçevede değerlendirmek mümkündür. Bunlar beden dilinin kullanılamaması, öğrencinin ilgisinin canlı tutulamaması gibi sorunlardır. Fakat belirtilen bu problemlere karşın oluşabilecek zorunlu durumlar, uzaktan eğitimi alternatifsiz kılmaktadır. Bu durum da uzaktan öğretim yaklaşımına özel önem verilmesi gerçeğini doğrulamaktadır. Yine araştırmacılar, internet bağlantısında yaşanan aksaklıkların en büyük ikinci problem olduğunu dile getirmişlerdir. Bu sorun öğretmenlerin tam olarak halledebileceği bir durum olmadığı için internet kullanımının yoğun olmadığı saatlerde ders faaliyetlerinin yürütülmesi bir nebze de olsa bu sorunu çözmekte faydalı olabilir. Öğreticilerin belirttikleri bir diğer sınırlılık da öğrencilerin uzaktan eğitime dair araçları kullanmadaki yetersizlikleridir. Bu sorun için öğretmenler tarafından ders faaliyetlerinden önce bir seminer, sunum ya da deneme faaliyetleri yapılarak ilgili sorun aşılabılır. Drama ve eğitsel oyunlar gibi yöntem ve tekniklerin uygulanamaması, yazma ve konuşma becerilerini sınırlandırması da öğretmenlerin belirttikleri sınırlılıklardır. Bu sorunlar için alternatif çözüm önerileri geliştirilebilir. Çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak ya da farklı materyallerle bu sınırlılıkların çözümüne katkı sunulabilir. Örneğin eğitsel oyunlar için öğrencilerin katılımını sağlamak ve ya dersi canlı tutmak amacıyla yarışmalar düzenlenebilir. Yazma ve konuşma becerilerini gelişimi için de öncelikle öğretmenlerin ön hazırlık yapmaları ve dersten önce mutlaka hazırlanan ders içeriklerinin öğrencilerle paylaşmaları gerekmektedir. Çünkü ders esnasında bu içerikler öğrenciler üzerinde bir motivasyon sağlayacaktır. Bu bağlamda güçlü bir iletişim için yazma ve konuşma becerilerine özel önem verilmelidir. Nitekim öğretmenlerin sınırlılık olarak bu iki beceriye dair saptamaları son derece önemli görülmelidir. Çünkü bu beceriler iletişimsel yetilerin kazanılması ve güçlendirilmesinde birbirini tamamlar niteliktedir.

(Abukan, 2018, s. 9). Ayrıca sınırlılık olarak elde edilen diğer bulgulara bakıldığında “Türkçe öğretiminde kullanılan kitapların çevrimiçi (online) etkileşime yönelik olmaması” gibi bir ifadeyle karşılaşmaktadır. Bu sorun için kurumların oluşturdukları ders kitabı gibi materyallerin farklı durumlar da kullanılabilir şekilde oluşturulmaları ya da uzaktan eğitime yönelik alternatif kaynaklar üretmeleri gerekmektedir. Son olarak sınırlılıklarla ilgili “Öğrencilerin bulunduğu ortamın derse uygun olmayışı” da dile getirilen sorunlardan biri olmuştur. Bunun için öğreticilerin öğrencilerle bu problemi konuşup onlardan çeşitli çözümler üretmeleri istenebilir.

Araştırmaya dair başka bir bulgu da öğretmen-öğrenci etkileşiminin sağlanmasıyla ilgilidir. Buna göre öğrencilerin üretimlerine en kısa zamanda dönüt verilmesi, kaygının azalması için samimimi bir ortamın sağlanması, öğrencilerin derse katılma durumlarının sürekli kontrol edilmesi, dikkatin sürekli canlı tutulması, öğreticinin kullandığı programa hâkim ve iyi bir moderatör olması ile öğrencilere uzaktan eğitimle ilgili eğitim verilmesi katılımcılar tarafından dile getirilen hususlar olmuştur. Alanında uzman öğreticilerin saptadığı bu özelliklerden anlaşılıyor ki öğretmen-öğrenci etkileşiminde öne çıkan en temel husus öğreticinin bilgi, tecrübe gibi bir ders faaliyeti için önemli olacak yeterliliğidir. Nitekim Şahin ve Koçer (2014) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenenlerin nasıl motive edileceğine dair yaptıkları çalışmada, öğreticilerin yeterliliğinin ne denli önemli olduğuna değinerek öğrencilerin güdülenmesinde çeşitli stratejilerin kullanılması gerektiğini belirtirler. Bunun için de sosyo-kültürel içeriklerin derse dâhil edilmesi, onların öz yeterliliklerinin desteklenmesi, düzeye, hedefe, ihtiyaca yönelik çalışmaların yapılması, ders içeriklerinin ilgi çekici kılınması, materyallerin seçiminde öğrenenlerle fikir alışverişinde bulunulması gibi birçok etkenin üzerinde önemle durulması gerektiğini ifade ederler. Tüm bunların yapılması için de öğreticilerin uyumlu, düşünceli, öğrencilere güdüsel dönütler verebilen ve onların içsel isteklendirmelerini tetikleyici bir tarzda ders faaliyetlerini yürütebilen niteliklere sahip olmaları çok önemlidir (ss. 43-44-45).

Araştırmanın diğer bir bulgusu “uzaktan eğitimin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin motivasyonlarını nasıl etkilediğiyle ilgilidir. Elde

edilen bulgulara bakıldığında katılımcıların bir kısmı uzaktan eğitimle yabancılara Türkçe öğretiminin öğrencilerin güdülenmelerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Buna gerekçe olarak da uzaktan eğitimin dersi tekrar etmeye fırsat tanınması ve derse erişim imkânlarını kolaylaştırması, dikkati artırması, öğrenme zamanının esnek olması, derslerin kesintiye uğramaması, ana dili Türkçe olan öğretici eksikliğini gidermesi gibi hususları ifade etmişlerdir. Özellikle uzaktan eğitimde dersin tekrar etmeye fırsat tanınması öğretmenler tarafından en çok isteklendirme kaynağı olarak görülen madde olmuştur. Öğrencilerin farklı bir dili öğrenirken o dile ait dilsel özellikleri, telaffuz gibi söylemsel yetilerin geliştirilmesinde önemli görülen hususların tekrarı veya pekiştirilmesi gibi birçok konuda ders kayıtlarının geri dönütler vermesi onların dil edinimine katkı sağlamaktadır. Nitekim Tarcan (2004, s. 76) da yabancı dil öğretimine yönelik yaptığı çalışmasında kelime ve cümle yapıları gibi birçok dilsel yapının tam olarak anlaşılabilmesi veya kalıcı olabilmesi için tekrarların kullanılması ya da yapılması gerektiğinin üzerinde durur. Çünkü tekrarı yapılmayan bir dilin öğrenilmesi güçtür. Çalışmada uzaktan eğitimin öğrenenlerin güdülenmesini olumsuz etkilediğini belirten öğretmenler ise yüz yüze iletişimin olmaması ve temel dil becerilerinde uygulama yapmanın daha sınırlı olmasını bu durumun gerekçesi olarak ifade etmişlerdir. Basit iki madde gibi görünen ama uzaktan eğitim yaklaşımına dair bütün hususları kapsayan bu iki madde yüz yüze eğitimle uzaktan eğitim arasındaki farkın da temelini oluşturmaktadır. Ayrıca motivasyonla alakalı olarak özerk öğrenme becerisi, önyargı, güdülenme sorunu yaşama, öğrenci-öğretici etkileşimi, öğrenenlerin düzey ve gereksinimleri, kullanılan teknik gibi birçok faktörün de öğrenci ya da öğreticiye göre etkili olduğu elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır. Bu bağlamda denilebilir ki Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzaktan eğitimin, öğrencilerin isteklendirilmesine etkisi çok çeşitlidir ve bunların her birine dair alternatif çözümler geliştirilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitimle yapılan bir öğretimde kendilerini ne denli yeterli bulduklarına dair elde edilen bulgulara bakıldığında ise öğretmenlerden kendini yeterli görenlerle görmeyenlerin oranının birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda kendini yeterli gören katılımcıların deneyim sahibi olma, sistemin kolay öğrenilen bir

yapıya sahip olması, süreçte sürekli yeni bir şeyler öğrenilmesi ve teknolojinin iyi kullanılması gibi özelliklerin dile getirildiği; yetersiz görenlerin ise eğitim eksikleri, deneyimsizlik, hazırlıksız yakalanma ve istekli olmama gibi gerekçeleri sıraladıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda denilebilir ki yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde zorunlu bir durum ortaya çıkmadan önce öğretmenlerin öğretim teknolojilerini kullanmada kendilerini geliştirmeleri ve olağandışı durumlara hazırlıksız yakalanmamaları dil öğretimi açısından son derece önemlidir. Çünkü hazırlıksız yakalanılan bir durum öğretmenleri ve doğal olarak öğrencileri zor duruma sokabilir. Bu sorun hem onların hem de yabancı dil öğrenenlerin motivasyonunu düşürebilir, hatta kesintiye uğratabilir. Nitekim Ammar ve İnce (2018, s. 6) yaptıkları çalışmada öğrencilerde sağlam bir dil zeminini oluşturulması gerektiğinden hareketle dil öğretiminde isteklendirmenin arttırılması adına özellikle ilk zamanlarda sorun teşkil edebilecek şeylerden kaçınılmasının zorunluluğuna ve kaygının giderilmesine işaret etmekte. Dellal (2011) de yabancı dil öğretiminde motivasyona dair yaptığı çalışmada, motivasyonun yabancı dil eğitimi alanında öğrenenleri başarıya sevk edecek en önemli itici güç olduğuna değinerek öğretmenlerin bunu anlamlı ve değerli kılacak çalışmalar yapmaları gerektiğini ifade eder. Motive edilmiş bir öğrencinin de enerjisinin her zaman yüksek olacağını belirtir (s. 85). Bu çerçevede öğretmenlerin yabancı dil öğrenenlerin güdülenmesine olumsuz etki edecek her şeyden kaçınmaları gereklidir. Bunun için de gerekli veya zorunlu durumlarda kullanılacak teknolojik araçların öğretmenler tarafından iyi bir şekilde öğrenilmesi gerekir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin en önemli konularından biri de materyallerdir. Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hususunda, katılımcıların en çok yararlandıkları materyalin ders kitapları olduğu belirtilmiştir. Ders kitapları bütün bilim dallarında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de yüzyıllardır temel başvuru kaynağı olarak kullanılmaktadır. Bu materyallerin dil öğretiminde birçok işlevi taşıması, içeriğin tutarlı bir birim olarak sunması, düzeylerin belirginleştirilmesinde önemli bir işlev görmesi gibi birçok konuda fayda sağlayan önemli bir öğretim gerecidir (Coşkun, 2017, s. 244). Nitekim yapılan çalışmadan elde edilen bulgularda da ders kitaplarının en çok başvurulacak materyal olması, bu

kaynakların uzaktan eğitimde yararlanılacak şekilde düzenlenmesi ihtiyacını ya da düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu husus öğretmenler tarafından belirtilen internet siteleri, Z kitapları, videolar, çeşitli işitsel ve görsel kaynaklar gibi materyaller için de geçerlidir. Bu çerçevede uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin çok farklı ve zengin materyaller kullanması öğrencilerin dil edinimini sağlaması açısından oldukça önemlidir.

Çalışmanın diğer bir bulgusu öğretmenlerin eğitimde kullandıkları materyalleri kendilerinin geliştirip geliştirmedikleriyle ilgilidir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlara bakıldığında bazı öğretmenlerin mevcut kaynakları kullandıkları bazılarının ise hazırladıkları materyalleri kullandıkları tespit edilmiştir. Fakat her iki materyali kullanan öğretmenlerin de olduğu görülmektedir. Bu bulgular çerçevesinde denilebilir ki Türkçenin yabancı dil olarak eğitiminde gerek yüz yüze gerekse uzaktan eğitimde öğrencilerin ihtiyaç, düzey, yaş, hazır bulunuşluk, motivasyon, algı gibi durumlarına göre kullanılacak materyallerin de esneklik kazanabileceği anlaşılabılır. Güzel ve Barın'ın da (2013, s. 234) dil öğretimi sürecinde öğrencilerin ihtiyaç analizlerinin doğru tespit edilmesinin ve buna yönelik önlemlerin alınmasının önemine değinir. Bu kapsamda eğitim sürecinde kullanılacak her türlü materyallerin ihtiyaca göre uyarlanabilmesi ya da bu esnekliği verebilmesi gerekir. Eğer materyaller bu esnekliği sağlamıyorsa öğretmenlerin kendi hazırladıkları materyallerle bunu giderebilmeleri sağlıklı bir dil eğitiminin olmasını sağlayacaktır.

Çalışmada kurumların öğretmenlere ve öğrencilere sağladığı imkânların neler olduğunun tespitine de çalışılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin %26,9'unun kurumlarının kendilerine sağladığı bir materyalin olmadığını dile getirmişlerdir. Bu hususla alakalı öğretmenlerin bulundukları ülkelerde gerekli birim amirleriyle ihtiyaç duyulan materyallerin temin edilmesi için azimli olmaları faydalı olacaktır. Eğer sorun çözülmiyorsa bunun için farklı alternatifler üretilmesi konusunda gayret sarf edilmelidir. Yunus Emre Enstitüsü gibi kurumlarla iletişime geçilip sorunlara bir nebze de olsa çözüm üretmenin yolları aranmalıdır. Diğer yandan öğretmenlerin kurumları tarafından kendilerine sağladığı materyaller konusunda ise ders kitapları,

çevrimiçi uygulamalar, Z kitap, bilgisayar/tablet gibi elektronik cihazlar ve program olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın son bulgusu ölçme ve değerlendirmeye ilgili olmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme faaliyetleri; öğrenenlerin belirlenen hedeflere ulaşp ulaşamadıklarının tespiti ve uygulanan faaliyetlerin ve ölçme araçlarının etki boyutunun neler ve nasıl olduğunun belirlenmesi bakımından son derece önemlidir. Bu çerçevede elde edilen bulgulara bakıldığında katılımcıların ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin büyük bir kısmını ödevlendirme ve sözlü sınav şeklinde yaptıkları; bunun yanı sıra yazılı sınav, çevrimiçi (online) test, soru-cevap ve çalışma kâğıtları gibi araçlara da başvurdukları görülmektedir. Bu ölçme araçlarının öğrencilerin belirlenen hedeflere ne denli ulaştıklarını düzeylere göre tespit etmeleri açısından öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Nitekim Kurnaz (2019, s. 246) çalışmasında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye ilgili uygulamaların Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde belirlenen ölçütlere göre ve öğretim süreci boyunca devamlı olarak yapılması gerektiğini ifade eder. Göçer (2014, s. 330-331) de ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde farklı ölçme araçlarına başvurulabileceğini, bunların düzeylere ve ihtiyaçlara göre geliştirilebileceğini ve teknolojiyen yararlanarak yeni yaklaşım yöntemlerinin değerlendirilmesi gerektiğini, gözlem formu, çalışma dosyası gibi birden fazla ölçme aracının kullanılarak geçerli ve güvenilir bir ölçme ve değerlendirme yapılmasının önemine değinir. Bu çerçevede yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimde de ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin titizlikle yürütülmesi öğrenenlerin dil edinimi açısından son derece önemli görülmelidir. Buna yönelik tespit için de birden fazla ölçme aracı kullanılabilir.

#### **4.2. Öneriler**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzaktan eğitime yönelik uygulamalara ağırlık verilmelidir. Bu çerçevede Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Portalı, 3 Dakikada Türkçe gibi uygulamaların daha da işlevsel, pratik, düzey ve ihtiyaca yönelik, zengin kaynaklarla destekli vb.

birçok hususa dikkatlice eğilmeli ve bu uygulamalar her alanda geliştirilmelidir.

Öğreticilerin Zoom gibi oldukça pratik uygulamalar konusunda deneyimli olmaları önem arz etmektedir. Bu nedenle uzaktan öğretim uygulamalarına geçmeden öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmeleri gerekmekte ve gerekirse bu platformları kullanacak olanlara destek verebilecek nitelikte kendilerini donatmalılar. Daha sonra ise gerekirse öğrenenlere ders faaliyetlerinden önce bu platformun kullanımı konusunda bilgilendirici sunumlar yapabilmeliler.

Uzaktan eğitimde uygulanacak her platforma ilişkin eksiklik ya da sınırlılığın olacağı düşünülmektedir. Öğreticilerin kullanacakları portalın sınırlılıklarını bilmeleri ve sorun ya da kısıtlamaları en aza indirebilecek çözümleri üretebilmelidirler. Bunun için de uygulama programlarına hâkim olmaları ve hangi yöntemlerle katılımcıların motivasyonunun artırılacağı konularında dersten önce hazırlık yapmalılar.

Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan en önemli sorunlar biri de internet kesintileri ya da başka bir deyişle bağlantı kopuklukları veya zayıflıklarıdır. Bu sorunu en aza indirmek için bulunulan ülkelerde internet kullanımının çok yüksek olmadığı saatler tercih edilmelidir. Bunun için de öğrencilerin derse katılım sağlayabilecekleri uygun saatlere bakılmalı ve buna göre dersler ayarlanmalıdır.

Uzaktan eğitim süresince öğretene-öğrenen etkileşiminin sürekli canlı tutulmasına dikkat edilmelidir. Bunun için soru cevap gibi tekniklerle öğrencilerin güdülenmesinin güçlü kılınmasına çalışılmalıdır.

Uzaktan eğitim süresince farklı öğrenme alanlarına hitap edecek şekilde dersler işlenebilmelidir. Bunun için zengin kaynak ya da etkinliklerle bu sorunun aşılmasına çalışılmalıdır. Aksi takdirde beceri alanlarında düzey farklılıkları oluşabilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzaktan eğitimle ders faaliyetlerinin sürdürülmesi birçok alanda katkı sağlamaktadır. Bu nedenle teknolojinin tüm imkânlarından yararlanılarak bu platformlara daha fazla

ağırlık verilmelidir. Ve bu platformların her anlamda güçlendirilmesine ya da zenginleştirilmesine çalışılmalıdır.

Uzaktan eğitime yönelik çeşitli ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilebilir. Bu konuda son yıllarda olumlu gelişmeler yaşansa da henüz yeterli bir düzeye ulaşıldığını söylemek zor olacaktır. Bunun için de hedeflere, düzeylere, ihtiyaçlara yönelik ölçme araçları geliştirilmelidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine dair hazırlanan kitapların ve diğer multimedya araç ve materyallerin uzaktan eğitime uyum sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Günday, 2005, s. 294). Nitekim son yıllarda Yunus Emre Enstitüsü'nün geliştirmiş olduğu Z programı gibi uygulamaların oldukça faydalı olduğu görülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik faaliyetler yürüten kurum ve kuruluşların da bu konuda ivme kazanmaları faydalı olacaktır.

## 5. KAYNAKÇA

Abukan, M. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde 'yazmak için konuş' modelinin üretici becerilere etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Ammar, J. R.; İnce, B. (2018). "Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hazırlık aşamasının gerekliliği," *Turkophone* , vol. 5, no.1, pp. 6-23.

Aslan, C.; Çalışkan, G. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe eğitimi, (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, C. H. (2001). Uzaktan eğitimin geleceğine ilişkin eğilimler. *Elektrik mühendisliği*, 41(419), 28-36. [http://www.emo.org.tr/ekler/7e8f8e5982b3298\\_ek.pdf?dergi=327](http://www.emo.org.tr/ekler/7e8f8e5982b3298_ek.pdf?dergi=327) (E.T.: 14.06.2020).

Baki, Y.; Karakuş, N. (2012). Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, O. (2017). Ders araç ve gereçleri, materyal tasarımı, dil eğitimi ve bilişim teknolojileri ve sosyal medya kullanımı. H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin, & D. Melanlıoğlu (ed.), *Uygulamalı Türkçenin*

*yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* içinde (1. baskı), ss. 237-324. İstanbul: Kesit Yayınları.

Dellal, A. N. (2011). Çocuklara yabancı dil eğitimi ve dil edinimi (1. baskı). Çanakkale: Çanakkale Kitaplığı.

Geyer, C. (2007). *Distance learning - advantages and disadvantages of take-home hardware*. <https://ti.tuwien.ac.at/ecs/teaching/courses/dinf-ws07/papers/geyer.pdf> (E.T.: 1.01.2021).

Göçer, A. (2014). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Güncel Türkçe Sözlük (2020). Türk Dil Kurumu Yayınları. <https://sozluk.gov.tr/>

Günday, R. (2015). Yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar, yöntemler, teknikler ve multimedya araç ve materyalleri (1. baskı). Ankara: Favori Yayınları.

Güngör, H., Çangal, Ö.; Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenici ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), ss. 1163-1191.

Güzel, A.; Barın, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (1. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Kaya, Z. (2002). Uzaktan eğitim (1. baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.

Kurnaz, H. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme. İ. Erdem, B. Doğan, & H. Altunkaya (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* içinde (1. baskı), ss. 241-276. Ankara: Pegem Akademi.

McIsaac, S. M. & Gunawardena, S. L. (1996). Distance education. In Jonassen, D. (Ed.). *Handbook of research in educational communication and technology*. New York: Simon & Shuster Macmillan.

Nuhoğlu, M. M., Özsoy, T., & Aydın, A. (2014). Türkçe öğretiminde materyal tasarımı (3. baskı). Ankara: Nobel.

Nurlu, M. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi: görüşler-projeler-etkinlikler-öneriler. Ankara: KalemKitap Yayıncılık.

Ozan Ö.; Göçmenler, H. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan farklılaştırılmış öğretimi projesi. Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan farklılaştırılmış öğretimi projesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(Özel sayı), 129-134.

Özer, B. (1990). *Uzaktan eğitim sisteminin evrensel yapısı, kurgu: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İletişim Bilimleri Dergisi*, 8, ss. 569-594. [https://staff.emu.edu.tr/bekirozer/documents/bilimsel-calismalar/\(1990\)%20uzaktan.pdf](https://staff.emu.edu.tr/bekirozer/documents/bilimsel-calismalar/(1990)%20uzaktan.pdf) (E.T.: 14.06.2020).

Picciano, A. G. (2001). Distance learning: Making connections across virtual space and time. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Şahin, A., Koçer, Ö. (2014). Yabancı dil öğretiminde motivasyon ve stratejileri. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* içinde (1. baskı), ss. 33-45. Ankara: Pegem Akademi.

Şen, Ü. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim programları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), ss. 411- 428.

Şengül, M. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* içinde (1. baskı), ss. 227-250. Ankara: Pegem Akademi.

Tarakçıoğlu, Ö. A. (2012). Yabancı dil öğretiminde materyal geliştirme, materyal uyarlama ve materyal kullanımının önemi. A. Sarıçoban ve Tavil, M. Z. (Ed.), *Yabancı dil öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (1. baskı), ss. 1-18. Ankara: Anı Yayıncılık.

Türker, M. F.; Demir, E. (2014). Yabancı dil olarak web tabanlı uzaktan Türkçe öğretiminde görsel materyaller. A. Şahin (ed.), *Yabancı dil*

olarak Türkçe öğretimi: kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde (1. baskı), ss. 251-270. Ankara: Pegem Akademi.

Tarcan, A. (2004). Yabancı dil öğretimi teknikleri (1. baskı). Ankara: Nobel.

Ustabulut, M. Y.; Keskin, S. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alan uluslararası öğrencilerin öğrenme etkinliğini geliştirme amaçlı sosyal medya kullanım-doyum motivasyonları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 155-173.

Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayınları.

<https://www.softwareadvice.com/video-conferencing/zoom-profile/>  
(E.T.: 2.04.2020).

<https://www.natro.com/blog/bulut-teknolojisi-nedir/> (E.T.: 2.04.2020).

<https://sozluk.gov.tr/> (E.T.: 2.04.2020).

<https://www.univ-amu.fr/en/public/amus-digital-tools> (E.T.: 16.04.2020).

<https://3dakikadaturkce.com/uyelik/hakkimizda> (E.T.: 14.06.2020).

<https://turkce.yee.org.tr/tr/Sayfa/Hakkimizda/551> (E.T.: 14.06.2020).

## VIII. BÖLÜM

### BEŞİNCİ VE ALTINCI SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ DİL BİLGİSİ ETKİNLİKLERİNİN YERİ VE METİNLE İLİŞKİSİNE ELEŞTİREL BİR BAKIŞ Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU<sup>1</sup>

#### 1. Giriş

Dil bilgisi öğretiminde kavramların tanımlanması ve açıklanması ile ilgili yaklaşımlar bu kavramların öğretimi sürecinde etkili olmaktadır. Dil bilgisi, genellikle iletişimi sağlayan bir araç olan dilin doğru işleyişini ve korunmasını sağlayan kurallar bütünü olarak görüldüğünde dil bilgisi öğretiminde genellikle farklı yöntemlerden yararlanılarak kuralı sezdirmeyi/kurala varmayı/kuralı pekiştirmeyi veya kuralı doğrudan göstermeyi önceleyen bir tutum sergilenmektedir. Dil bilgisine “kendi içerisinde ve kendisi için (Saussure, 2001)” incelenmesi gereken dil dizgesinin yapısını ve işleyişini ele alan bir kavram olarak yaklaşıldığında ise dil bilgisi öğretiminde dildeki birimlerin birbirleri ile kurdukları ilişkileri ve bu ilişkilerin çözümlenmesi hedeflenmektedir. Dil bilgisi öğretimi sürecinde genellikle birinci yaklaşım yaygın olmakla birlikte bu yaklaşımın birtakım sorunları da beraberinde getirdiği bilinmektedir. Okullarda öğrencilerimizin ana dilleriyle düşünme, düşünce üretme ve iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Sözü edilen yeteneklerin gelişmesi doğrudan dili kullanım becerisine bağlıdır. Dili kullanım becerisinin gelişmesi doğrudan dili tanımakla mümkündür. Dilin öğrenci tarafından tanınması ise tutarlı bir biçimde betimlenmiş olmasına bağlıdır. Dil bilgisi derslerinden de bu betimlemeyi öğrencilere sunması

---

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, [esra.ekinci@erdogan.edu.tr](mailto:esra.ekinci@erdogan.edu.tr), Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1080-4593>

beklenmektedir. Çünkü iyi bir şekilde betimlenmemiş bir şeyin öğretilmesinin mümkün olmayacağı açıktır (Sezer, 1994: 123).

Dil bilgisinin sorun olarak kabul edilen ve tartışılan konularına açıklık getirmek için dil bilim yaklaşım ve yöntemlerinden yararlanılabilir. Terimlerin kullanılmasında, kavramların tanımlanmasında, sınıflandırılmasında ve çözümleme uygulamalarında dil bilimsel yöntemlerle tutarlı betimlemeler yapılabilir (Börekçi, 2015: 360). Öğrencilerin dil kullanım becerilerini destekleyecek dil bilgisi öğretimini işlevsel yaklaşımla temellendirmek dilin öğretimi ile ilgili sorunların çözümünde önemli bir adım olarak düşünülebilir. Dil bilgisi işlevsel olup kullanılabilir bilgi ürettiğinde temel dil becerilerinin kazandırılmasında etkili olur. Dil bilgisinde işlev, dilin, dil birimlerinin dış dünya, düşünce, konuşan bireyler açısından yerine getirdiği iş ve/veya dilin, dil birimlerinin belli amaçlarla nasıl kullanıldığı, hangi diğer dil birimleri ile ilişkilendirildiğine yönelik bir kavramdır (Vardar, 2002: 122). Dil bilgisi, dilin yapısı ve bu yapının incelenmesini içerdiğinden bütünü oluşturan parçaların işlevleri ve aralarındaki ilişkiler göz önünde bulundurulmalıdır (Lefstein, 2009: 379).

İşlevsel yaklaşımla dildeki bütün birimlerin betimlenmesi dil kullanıcıları açısından dilsel ilişkilerin çözümlemesini kolaylaştıracaktır. Dil her ne kadar soyut bir olgu olsa da sözün üretimi ve çözümlemesi aşamasında dil kullanıcıları nesnel gerçeklik/dış dünya ile ilişki kurmaktadır. Başka bir deyişle dil kullanıcısının kendisi ve/veya çevresi ile ilgili olarak zihninde ürettiği anlamın oluşmasında ve dille somutlaştırılmasında dış dünya gerçekliği/gönderge olarak adlandırılan bağlamın etkisi göz ardı edilemez. Bağlam, anlamın hangi durumlarda hangi dil birimleri ile üretileceğine karar vermede, dilsel biçimlerin seçimi ve birleştirilmesi noktasında dil kullanıcısına sınırlar koyar. Bağlamın belirlediği sınırlar çerçevesinde üretilen anlamın çözümlemesinde de yine aynı bağlamın dışına çıkılamaz. O hâlde öğrencilerin dil bilgisel yapıları anlamlandırabilmeleri ve çözümleyebilmeleri için dilsel birimlerin/biçimlerin bulundukları bağlam ile birlikte sunulması ve aynı bütün içerisinde ele alınmaları gerekir. Geleneksel dil bilgisi öğretimine dayalı ders kitabı etkinliklerinde tam tersi bir tutum yansıtılmakta,

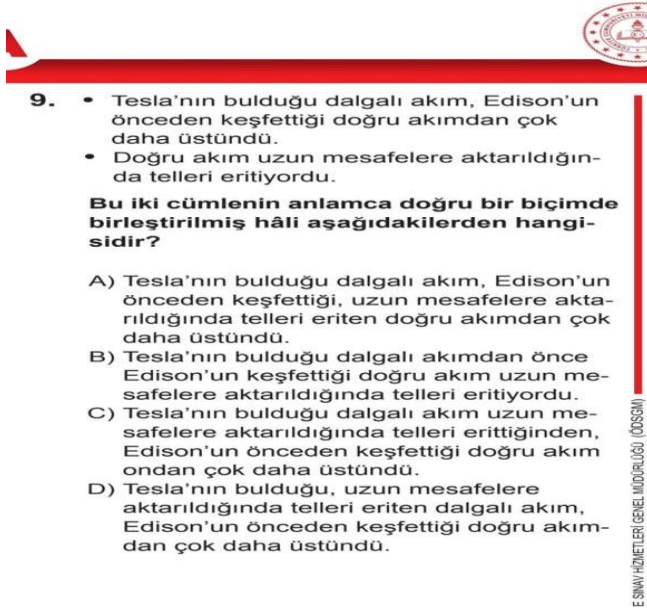
kavramların adlandırılmasında, açıklanmasında, yapıların anlamlandırılması ve işlevlerin betimlenmesi konusunda karmaşa yaşanmaktadır. Örneğin dillere özgü bir dil bilgisel kategori olan *durum*, ders kitaplarındaki etkinliklerde yalın hâl, belirtme/yükleme hâli, yönelme/yaklaşma hâli, bulunma/kalma hâli ve ayrılma/çıkma hâli şeklinde adlandırmalarla (Demirel, 2018: 47) öğretilmekte ve bu adlandırma bu durum/hâl eklerinin öğretiminde belirleyici olmaktadır. Aynı ders kitabında “*Şehri değişik yollardan terk ediyorlardı.*” ve “*Aralık ayının ortasında çiçek açmıştı.*” tümcelerindeki /+DAn/ eki ayrılma/çıkma, /+DA/ eki bulunma/kalma durum eki olarak gösterilmektedir. Oysaki ilk tümcedeki /+DAn/ ayrılma, ikinci tümcedeki /+DA/ ise eklendiği sözcük/sözcük grubuna bulunma anlamı yüklememiştir. Başka bir deyişle bu eklerin eklendiği sözcük/sözcük grupları tümcedeki diğer sözcüklerle ayrılma/bulunma ilişkisi kurmamıştır. Böyle bir çözümleme, dilsel biçimlerin adını öğretmeye yönelik olup işlevini/anlamını sezdirmekten ve dil-gerçeklik ilişkisine dayalı bir çözümleme becerisi kazandırmaktan uzaktır.

Benzer şekilde kip olgusu da sayısı sınırlı olan ve “zaman ekleri” olarak adlandırılan kavramlarla öğretime hapsedilmiş durumdadır. Sadece eke indirgenen ve bulunduğu bağlamdan soyutlanan kipin öğretiminde işlevsel olmayan yaklaşım birtakım sorunlar doğurmaktadır. Holly (2001)’nin intrakültürel örneği (Akt. Yücel, 2009: 517) bu durumu örnekler niteliktedir:

“*Bir masada kahvaltı yapmak için oturuyorsunuz ve şekere ulaşamadığınız için şöyle diyorsunuz: “Şekeri uzatabilir misiniz?” Bu tümce doğru kurulmuş bir soru tümcesidir. Ancak konu bütünlüğü içerisinde olaya yaklaştığımızda bunun aslında bir rica (istek) tümcesi olduğunu anlamaktayız. Yani bu sorunuza muhatap olan kişi, size cevaben “Evet, uzatabilirim” deyip, şekeri size uzatmazsa, bir hayal kırıklığı yaşayacağınız kesindir. Bu bağlamda, “Şekeri uzatabilir misiniz?” tümcesine, salt grameri bir boyutta yaklaşmak iletişimin sekteye uğramasına sebebiyet verecektir.*”

İletişimin sekteye uğraması yapının ve anlamın doğru çözümlenememesine bağlıdır. Böyle bir örnekte yüklem olan eyleme eklenen /-Ir/ biçimbirimi tek başına değerlendirilerek geniş zaman eki olarak

öğretilmekte, biçimin adı işlevinin önüne geçmektedir. Oysa Türkçedeki kip olgusu bu şekilde bir dar kalıba sığdırılamayacak kadar geniş ve işlevseldir. Çünkü bu özellik Türkçe düşünüşün bir parçasıdır. Herder, “çalışkan milletlerin dillerinde bol miktarda fiil kipi vardır, daha gelişmiş milletlerin dillerindeyse pek çok isim soyut kavrama dönüşmüştür. Bir milletin düşünce yapısını en iyi yansıtan şey, dilinin fizyonomisidir” (Deutscher, 2013: 11) ifadeleriyle aynı özelliği vurgulamaktadır. Dilin yapısının o dili kullanan bireylerin düşünme biçimlerindeki çeşitliliği yansıttığı gerçeği her fırsatta dilsel biçimlerin öğretimine yansıtılmalıdır. 2021 Liselere Giriş Sınavı Türkçe (meb.gov.tr) testinde sorulan bir soru dil bilgisi öğretiminde böyle bir gerekliliği ortaya koyar niteliktedir.



The image shows a screenshot of a 2021 LGS (Liseler Giriş Sınavı) Turkish Test Question. The question is numbered 9 and asks for the correct form of a sentence where two clauses are combined. The sentence describes Tesla's discovery of alternating current and Edison's discovery of long-distance transmission. The options are A, B, C, and D, each showing a different way to combine the two clauses. The correct answer is D, which uses a comma to separate the two clauses.

9. • Tesla'nın bulduğu dalgali akim, Edison'un önceden keşfettiği doğru akimdan çok daha üstündü.  
• Doğru akim uzun mesafelere aktarıldığında telleri eritiyordu.

**Bu iki cümlelerin anlamca doğru bir biçimde birleştirilmiş hâli aşağıdakilerden hangisidir?**

A) Tesla'nın bulduğu dalgali akim, Edison'un önceden keşfettiği, uzun mesafelere aktarıldığında telleri eriten doğru akimdan çok daha üstündü.  
B) Tesla'nın bulduğu dalgali akimdan önce Edison'un keşfettiği doğru akim uzun mesafelere aktarıldığında telleri eritiyordu.  
C) Tesla'nın bulduğu dalgali akim uzun mesafelere aktarıldığında telleri erittiğinden, Edison'un önceden keşfettiği doğru akim ondan çok daha üstündü.  
D) Tesla'nın bulduğu, uzun mesafelere aktarıldığında telleri eriten dalgali akim, Edison'un önceden keşfettiği doğru akimdan çok daha üstündü.

E SINAV HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ (ÖSSGM)

Şekil 1. 2021 LGS Türkçe Testi Sorusu

Testteki Türkçe sorularına bakıldığında herhangi bir dil bilgisel biçimin hedeflenmediğini ve dil bilgisi sorusu olarak değerlendirilebilecek bir sorunun bulunmadığını söylemek mümkündür. Ancak belirtilen soru tam olarak sıfat-fiil sorusudur fakat eylemin/eylem öbeğinin aldığı sıfat-fiil ekleri sorulmadığı için dil bilgisi sorusu olarak kabul edilmemektedir. Soruda sıfat-fiilin işlevi vurgulanmıştır. Soru metnindeki ikinci tümce, ilk tümcedeki

*doğru akım*’ın bir niteliğini açıklamaktadır. Türkçede sıfat-fiilli yapılar genellikle ana tümcedeki bir unsuru/ögeyi, gerçekleştirdiği eylemi ile niteleme amacıyla kullanılır. Örneğin, “Adam çok bilir.” tümcesindeki özneyi *çok bilme* eylemi ile nitelemek istediğimizde yapıyı “çok bilen adam” yapısına dönüştürürüz. Dolayısıyla bu soruyu doğru yanıtlayabilmek için sıfat-fiilin bu işlevini bilmek gerekir. Sıfat-fiilin işlevini bilen dil kullanıcısı sıfat-fiilli yapıları doğru bir biçimde kullanır ve çözümler. Bu becerinin kazanımı aynı zamanda dil bilgisel kavramların bu tür işlevsel yaklaşımla ele alınıp öğretilmesini gerekli kılar. Öyleyse dilsel birimler/biçimbirimler bulundukları bütün içerisinde diğer birimler/biçimbirimlerle kurdukları ilişkiler çerçevesinde değerlendirilmeli ve işlenen metinden/metin üretiminden bağımsız örnekler üzerinden öğretilmemelidir.

Ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin diğer beceri alanları ile ilişkili olacak şekilde gerçekleştirilmesi gerektiği 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda açık bir şekilde belirtilmiş, sonrasındaki öğretim programları ve nihayetinde 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ise kazanımlar aracılığıyla bu özellik vurgulanmıştır. Örneğin, 6. sınıf *Söz Varlığı* kazanımlarından *T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.* kazanımında ilgili dil bilgisel kavramların metnin anlamına olan katkısı üzerinde durulacağı ifade edilmiş, bu kavramların metinle ilişkilendirilerek açıklanması/öğretilmesi belirtilmiştir.

Metinler, iletişimsel amaç taşıyan yapılardır (Dilidüzgün, 2017: 42) ve metnin yapısını oluşturan her biçim bu amaç doğrultusunda belirli işlevler üstlenir. Metnin dil bilgisel yapılar aracılığıyla anlamlandırılması bu yapıların çözümlenmesini gerektirir. Öğretilecek dil bilgisel biçimlerin işlevlerinin betimlenmesinde metin araca dönüşürken asıl amaç, diğer biçimlerle kurdukları ilişkilerin doğru çözümlenmesiyle işlevleri betimlenen yapılar sayesinde metinden anlam üretmektir. Ancak bu şekilde sonraki aşamalarda metnin yeniden üretimine geçilebilecektir. Çünkü incelenen dilsel biçimler “*gösterge veya anlam değerleriyle vardır ve bu nedenle bir dil birimi üzerinde çözümleme yapmak, o birimi anlamlandırmak demektir ve dil bilgisel çözümlemelerin ana amacı, yapıdan anlam çıkarmak, diğer bir*

*deyişle iletişim sürecindeki sözcü, söz dizimini, metni ve bağlamı anlamaktır” (Karaağaç, 2015: 10).*

Dil bilgisel yapıların öğretiminde sunulan örneklerin işlenen metinden seçilmiş olması, metne dayalı dil bilgisi öğretimi demek değildir. Metne dayalı dil bilgisi öğretiminde, belirlenen dil bilgisel yapıların çözümlenmesinde metin bütünlüğü göz ardı edilmez. Bu yapıların belirli bir anlamı somutlaştırmak/iletmek amacıyla hangi yollarla bir araya geldiklerini çözümlmeye odaklanılır. Örneğin, isim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısının çözümlenmesi amacıyla söz varlığı alanında anlamı bilinmeyen sözcüklerle ilgili etkinlikten sonra şu aşamalar takip edilebilir:

- Yapısı ve işlevi betimlenecek dil bilgisel kavramı belirleme (*Gerçek dünyada çeşitli varlıklar/kavramlar vardır. Bizler dil kullanıcıları olarak bu varlıklarla ilgili söz ürettiğimizde/tümce kurduğumuzda onları bazı sözcüklerle dile aktarırız. Sizce bu metinde nesnel gerçeklikteki varlıkları/kavramları hangi sözcüklerle dile aktarmışız?-İsim kavramına yaklaşma*),
- Belirlenen dil bilgisel kavramla ilgili bir problem oluşturma (*Gerçek dünyada var olan varlıkları/kavramları bu metnin dünyasına taşıyan sözcükler olmasaydı ne olurdu? Şimdi bu sözcükleri metinden çıkaralım, acaba ne olacak?-Nesnel gerçeklikteki varlıkların/kavramların, dilin dünyasında isimler sayesinde adlandırılmasını/anlamlandırılmasını keşfetme*)
- Probleme çözüm üretme (*Şimdi bu sözcükler yerine başka sözcükler üretelim ve metne yerleştirelim. Bakalım metnin anlamında ne tür değişiklik olacak? Metindeki isimlerin keyfi olarak değiştirilemeyeceğini ve isimlerin, anlamı ve biçimi (sesbirimlerin dizimi) olan göstergeler ya da sözlüksel öğeler olduğunu fark ettirme*)
- Dil bilgisel kavramın işlevini sezdirme (*Metindeki isimler hangi sözcük/sözcüklerle ilişki kurmuş? Örneğin “Küçük mavi bulut bize gülümsüyordu.” tümcesindeki bulut nasıl bir bulut? Bulutu diğer bulutlardan ayıran bir özelliği/niteliği var. Bu özelliği/niteliği hangi*

*sözcükle/sözcüklerle dile aktarmışız? Biz varlıkların çeşitli özelliklerini/niteliklerini anlatmak istediğimizde bazı sözcükler kullanırız.-Sıfatı keşfetme- Bulutun özelliğini/niteliğini aktaran bu sözcüğü/sözcükleri bulut sözcüğü olmadan kullanabilir miyiz? Metinde bahsedilen varlıkların isimlerini, bu varlıkların özelliğini/niteliğini aktaran sözcüklerden ayıralım ve bu sözcükleri tek başına kullanalım. Metinde hangi değişiklikler meydana geldi? O hâlde varlığın/kavramın ismi ile o varlığın/kavramın özelliğini/niteliğini anlatan sözcükler metinde genellikle birlikte yer alır. Tümcedeki anlamın sözcükler arasındaki ilişkiler sayesinde ortaya çıktığını keşfetme)*

- Sezdirilen işlemlere yönelik farklı bağlamlar üretme
- Farklı bağlamlar üreterek dil bilgisel yapıyı ve işlevini öğrenme/öğrenmenin kalıcılığını sağlama

İsim ve sıfat kavramlarının ve diğer dil bilgisel kavramların bu şekilde öğretilmesi, anlamdan soyutlanmış biçimi odaklaştırmayan, dil olgusunu ve onun yapı özelliklerini düşünmeye dayalı etkinliklerle çözümlemeye, tanımaya ve öğrencileri özgün bireysel üretimlerde bulunmaya yönlendirici bir içeriğe sahiptir. Benzer görüşü savunan Ellis'e (2006: 84) göre dil bilgisi öğretimi öğrencilerin belirli bir dil bilgisel biçimi üst dil olarak anlamalarına ve/veya içselleştirmelerine ve üretimde bulunmalarına yardımcı olacak şekilde düzenlenen içeriği iletmelidir. Böyle bir içeriğin iletilmesi, öğrencilerin aynı zamanda dil ile anlam oluşturma ve somutlaştırma kaynaklarını genişletme yeteneği sunar (Coffin, 2010: 4).

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) dil bilgisi öğretimi sürecine hangi dil bilgisel kavramların dâhil edileceğine yönelik içeriği belirlemektedir. Ancak içeriğin nasıl öğretileceğine ilişkin belirsizlik devam etmektedir. Ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinlikleri bu yöndeki belirsizliği giderebilecek nitelikte olmasına rağmen etkinliklerin içeriğinde, metinle ilişkisinde ve sırasında tutarsızlıklar mevcuttur. Bu araştırmanın temel problemi, 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan dil bilgisi

etkinliklerini bu dikkatle incelemektir. Araştırmanın alt amaçları ise şu şekildedir:

1. Özel yayınevi ve Millî Eğitim Bakanlığı yayınlarına ait beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinlikleri işlenen metinle ilişkili midir, hangi öğrenme alanında ve kaçınıcı sırada yer almaktadır?
2. Özel yayınevi ve Millî Eğitim Bakanlığı yayınlarına ait altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinlikleri işlenen metinle ilişkili midir, hangi öğrenme alanında ve kaçınıcı sırada yer almaktadır?

## 2. Yöntem

Betimsel modelin benimsendiği araştırma doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Dil ile ilgili çalışmalarda tercih edilen bir yöntem olan doküman analizi hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). Doküman analizi, araştırmacının müdahalesi olmadan kaydedilmiş metin (kelimeler) ve görüntüler içermektedir. Nitel araştırmalarda doğrudan gözlem ve mülakat yoluyla veri toplamanın mümkün olmadığı durumlarda dokümanlar zengin bir veri kaynağı sunarak gözlenemeyen birçok durumla ilgili araştırmacıya bilgi sağlamaktadır (Patton, 2014: 293). Çoğunlukla diğer araştırma yöntemlerinin tamamlayıcısı olmasının yanı sıra araştırma katılımcılarının faaliyet gösterdiği bağlam hakkında veri sağlayabilmesi, araştırmanın bir parçası olarak sorulması gereken bazı sorular ve gözlemlenmesi gereken durumlar önerebilmesi, bir bilgi tabanına değerli katkılar sağlayabilmesi ve bulguları doğrulaması veya diğer kaynaklardan gelen kanıtları destekleyebilmesi gibi nedenlerle tek başına bir yöntem olarak da kullanılmaktadır (Bowen, 2009: 30).

Genellikle görülmeyeni ortaya çıkarmayı hedefleyen doküman analizinde hangi dokümanların inceleneceğine araştırmanın amacı ya da araştırma sorusu doğrultusunda karar verilir (Cansız Aktaş, 2014: 364). Eğitim alanında yapılan bir araştırmada ders kitapları, müfredat programları, ders planları, öğrenci ödevleri, yazılıları, öğrenciler hakkında tutulan

bireysel dosyalar vb. eğitimle ilgili tüm resmi ve özel kaynaklar zengin bir veri kaynağı sunabilir (Bogdan & Biklen, 2006). Nitel ya da nicel araştırmalarda kullanılan ve eğitimle ilgili kamu dokümanları/arşivsel belgeler olarak değerlendirilen (Berg ve Lune, 2015; Creswell, 2014; Merriam, 2013; Taşdemir, 2019) ders kitapları bu araştırmanın temel dokümanlarıdır. Araştırmanın temel problemine bağlı olarak incelenen dokümanlar, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dijital ortamda (EBA) paylaşılan ve 2019-2020, 2020-2021 öğretim yıllarında ortaokullarda kullanılan 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarıdır. Dokümanlar seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen ders kitapları, 5 ve 6. sınıf düzeyinde hâli hazırda ortaokullarda kullanılma ve Millî Eğitim Bakanlığı veya herhangi bir özel yayınevine ait olma ölçütlerine göre belirlenmiştir. Araştırmada hem özel yayınevi hem de Millî Eğitim Bakanlığı yayınlarına ait iki beşinci sınıf, iki altıncı sınıf ders kitabı incelenmiştir.

Araştırmanın verileri betimsel analiz yaklaşımına göre analiz edilmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256). Veriler, önceden oluşturulmuş temalara göre yorumlanmış ve sonuçlar yazılırken doğrudan alıntılarda bulunulmuştur. Analiz birimi olarak içerik (Baş ve Akturan, 2013: 122) seçilmiştir. Ders kitaplarında yer alan bütün temalardaki okuma ve dinleme metinlerinin işlenişinde yer alan dil bilgisi etkinlikleri, ilgili kazanım, tema adı, metin adı, etkinliğin içeriği, işlenen metinle ilişkisi, etkinliğin sırası, etkinlikten önce ve sonra bulunan etkinliğin öğrenme alanı olmak üzere sekiz tema açısından ele alınmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) 5 ve 6. sınıf dil bilgisi kazanımlarına ilişkin 59 etkinlik incelenmiştir. Araştırmanın geçerliliğini (aktarılabirliği) sağlamak için elde edilen verilerden doğrudan alıntılar yapılmış ve bu şekilde ayrıntılı betimleme gerçekleştirilmiştir (Cansız Aktaş, 2014: 364).

### **3. Bulgular**

Bu bölümde incelenen ders kitaplarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### 3.1. Beşinci Sınıf Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular

Özel yayınevine ait beşinci sınıf Türkçe ders kitabına ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Beşinci Sınıf Özel Yayınevine Ait Ders Kitabındaki Dil Bilgisi Etkinliklerine İlişkin Bulgular

| Kazanım   | Tema               | Metin                       | İçerik                                          | Metinle ilişki | Etkinlik Sırası | Önceki etkinlik alanı | Sonraki etkinlik alanı | Toplam etkinlik sayısı |
|-----------|--------------------|-----------------------------|-------------------------------------------------|----------------|-----------------|-----------------------|------------------------|------------------------|
| T.5.3.10. | Doğa ve Evren      | Bu Nehir Bizim              | Sözcüğün en küçük anlamlı parçasını bulma       | İlişkili       | 10              | Okuma-Anlama          | Yazım ve noktalama     | 12                     |
| T.5.3.10. | Doğa ve Evren      | Okland Adası                | Sözcüklerin kökünü bulma                        | İlişkisiz      | 8               | Okuma-Anlama          | Yazma                  | 10                     |
| T.5.3.11. | Doğa ve Evren      | Deprem                      | Kök ve ek birleştirerek yeni sözcük oluşturma   | İlişkisiz      | 8               | Konuşma               | Yazım ve noktalama     | 11                     |
| T.5.3.11. | Millî Kültürümüz   | Kilim                       | Sözcüklerin kökünü bulma, yeni sözcük oluşturma | İlişkisiz      | 5               | Okuma-Anlama          | Yazma                  | 10                     |
| T.5.4.11. | Sağlık ve Spor     | Karagöz Kibarlık Öğreniyor  | Ünsüz benzeşmesi                                | İlişkisiz      | 9               | Yazım ve noktalama    | Dil bilgisi            | 11                     |
| T.5.4.11. | Sağlık ve Spor     | Karagöz Kibarlık Öğreniyor  | Ünsüz benzeşmesi                                | İlişkisiz      | 10              | Dil bilgisi           | Yazma                  | 11                     |
| T.5.4.11. | Sağlık ve Spor     | Çitlembik                   | Ünsüz türemesi                                  | İlişkisiz      | 7               | Konuşma               | Dil bilgisi            | 9                      |
| T.5.4.11. | Sağlık ve Spor     | Çitlembik                   | Ünsüz türemesi                                  | İlişkisiz      | 8               | Dil bilgisi           | Yazma                  | 9                      |
| T.5.4.11. | Sağlık ve Spor     | Spor ve Bedenimiz           | Ünsüz yumuşaması                                | İlişkisiz      | 8               | Konuşma               | Dil bilgisi            | 10                     |
| T.5.4.11. | Sağlık ve Spor     | Spor ve Bedenimiz           | Ünsüz yumuşaması                                | İlişkisiz      | 9               | Dil bilgisi           | Yazma                  | 10                     |
| T.5.4.11. | Sağlık ve Spor     | Tavşan ile Kaplumbağa       | Ünlü daralması                                  | İlişkisiz      | 9               | Konuşma               | Dil bilgisi            | 12                     |
| T.5.4.11. | Sağlık ve Spor     | Tavşan ile Kaplumbağa       | Ünlü daralması                                  | İlişkisiz      | 10              | Dil bilgisi           | Yazım ve noktalama     | 12                     |
| T.5.4.11. | Erdemler           | İyiliğin Değerini Bilen Kim | Ünlü düşmesi                                    | İlişkisiz      | 10              | Konuşma               | Dil bilgisi            | 12                     |
| T.5.4.11. | Erdemler           | İyiliğin Değerini Bilen Kim | Ünlü düşmesi                                    | İlişkisiz      | 11              | Dil bilgisi           | Yazım ve noktalama     | 12                     |
| T.5.4.11. | Bilim ve Teknoloji | Barkod                      | Ses olaylarını belirleme                        | İlişkili       | 8               | Konuşma               | Yazma                  | 9                      |

Özel yayınevine ait beşinci sınıf Türkçe ders kitabında 10 metnin işlenişinde yer verilmek üzere toplam 15 etkinlik incelenmiştir. “T.5.3.10. Kökleri ve ekleri ayırt eder.” kazanımına ait 2 etkinlik aynı tema içerisinde iki farklı metinde yer almaktadır. Etkinliklerin içeriği sözcüklerdeki en küçük anlamlı parçayı (kökü) kavramaya yöneliktir. Etkinliklerin biri işlenen metinle ilgilidir ancak diğeri ilgili değildir. Sıraları bakımından ele alındıklarında her ikisinin de sondan iki önceki etkinlik olduğu görülmektedir. İlgili kazanımın söz varlığı alanında olmasına rağmen etkinlikler yazma alanının içinde sunulmuştur.

“T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar.” kazanımına yönelik etkinliklere iki farklı temada birer metnin işlenişinde yer verilmiştir. Yapım eki kavramını ve işlevini öğretmeyle ilgili olan bu etkinliklerde sözcüklerin kök ve ekleri bulunarak yeni eklerle yeni sözcükler türetilmesi amaçlanmıştır. Her iki etkinlik de işlenen metinle ilgili değildir. Tek tek örnekler üzerinden konuyu ele almaktadır. Biri 11 etkinlik içerisinde 8., diğeri 5. sıradadır. 5. sırada yer alan etkinlik okuma-anlama alanı ile yazma alanı arasındadır. Metni kazanım çerçevesinde anlamlandırmaya daha elverişli bir yerde bulunmasına rağmen konu farklı örnekler üzerinden ele alınmıştır.

Ders kitabında yer alan diğeri 11 dil bilgisi etkinliği, “T.5.4.11. Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.” kazanımına yöneliktir. 6 farklı metinde kazanımla ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Etkinliklerin içeriği öğrencilerin ünsüz benzeşmesi, ünsüz türemesi, ünsüz yumuşaması, ünlü daralması ve ünlü düşmesi olarak adlandırılan ses olaylarını kavramalarına ve yazılarını bu ses olaylarına dikkat ederek doğru yazmalarına ilişkindir. Genellikle aynı metinde konu ile ilgili iki etkinlik bulunmaktadır. Bilim ve Teknoloji temasında yer alan Barkod adlı metnin etkinliği hariç diğerleri işlenen metinle ilgili değildir. Etkinlik sıraları ise 7, 8, 9, 10 ve 11’dir.

Millî Eğitim Bakanlığı yayınlarına ait beşinci sınıf Türkçe ders kitabına ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2:** Beşinci Sınıf MEB Yayınlarına Ait Ders Kitabındaki Dil Bilgisi Etkinliklerine İlişkin Bulgular

| Kazanım   | Tema             | Metin                      | İçerik                                        | Metinle ilişki | Etkinlik Sırası | Önceki etkinlik alanı | Sonraki etkinlik alanı | Toplam etkinlik sayısı |
|-----------|------------------|----------------------------|-----------------------------------------------|----------------|-----------------|-----------------------|------------------------|------------------------|
| T.5.3.10. | Millî Kültürümüz | Anadolu Sevgisi            | Sözcüğün anlamlı en küçük parçasını bulma     | İlişkisiz      | 3               | Okuma-Anlama          | Okuma-Anlama           | 7                      |
| T.5.3.11. | Okuma Kültürü    | Okuma Kitaplarım           | Kök ve ek birleştirerek yeni sözcük oluşturma | İlişkisiz      | 4               | Okuma-Anlama          | Konuşma                | 9                      |
| T.5.4.11. | Sağlık ve Spor   | Anadolu'nun Cirit Oyunları | Ünsüz benzeşmesi                              | İlişkili       | 7               | Yazım ve noktalama    | Dil bilgisi            | 9                      |
| T.5.4.11. | Sağlık ve Spor   | Anadolu'nun Cirit Oyunları | Ünsüz yumuşaması                              | İlişkili       | 8               | Dil bilgisi           | Yazma                  | 9                      |
| T.5.4.11. | Sağlık ve Spor   | Sağlıklı Yaşıyorum         | Ünlü daralması                                | İlişkisiz      | 8               | Konuşma               | Yazma                  | 9                      |
| T.5.4.11. | Sağlık ve Spor   | Cazgır                     | Ünlü düşmesi-Ünlü türemesi                    | İlişkisiz      | 8               | Yazma                 | Yok                    | 8                      |
| T.5.4.11. | Sağlık ve Spor   | Bilinçsiz İlaç Kullanımı   | Ses olaylarını çözümleme                      | İlişkisiz      | 9               | Yazma                 | Yok                    | 9                      |
| T.5.4.11. | Doğa ve Evren    | Reçete                     | Ses olaylarını çözümleme                      | İlişkili       | 6               | Konuşma               | Yazma                  | 7                      |

Millî Eğitim Bakanlığına ait beşinci sınıf Türkçe ders kitabında, “T.5.3.10. Kökleri ve ekleri ayırt eder.” ve “T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar.” kazanımına ait birer etkinlik yer almaktadır. Etkinliklerin metnin her yönüyle ele alındığı okuma-anlama alanı içerisinde yer alması ve 3. ve 4. etkinlik olmaları dikkate değerdir, ancak her iki etkinlik de işlenen metinle ilgili değildir.

Aynı ders kitabında “T.5.4.11. Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.” kazanımına yönelik 7 etkinlik yer almaktadır. 3 farklı temada 6 metnin işlenişinde yer verilen etkinliklerden 3’ünün metinle ilişkili olmasına rağmen 3’ü metinle ilişkisizdir. Özellikle söyleyişte meydana gelen değişikliklerin yazıya doğru bir şekilde aktarılması becerisini kazandırmayla ilgili olan bu etkinliklerin işlenen metin üzerinden gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Öğrenciler metnin işlendiği hafta boyunca en çok okudukları metinle ilgilendikleri için kendilerine sunulan

bütün dilsel özellikler en iyi bildikleri ve en detaylı biçimde inceledikleri metinle ilişkilendirilmelidir. Bu yaklaşım aynı zamanda öğrencilerin metni anlamlandırma ve dilsel özellikler açısından keşfetme süreçlerine önemli katkı sağlayacaktır. Ses olayları ile ilgili ilk etkinlik son etkinlikten iki önceki etkinliktir. Diğer metinlerin işlenişinde yer alan etkinliklerden 4’ü sondan bir önceki, 2’si ise sonuncu etkinliktir.

### 3.2. Altıncı Sınıf Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular

Özel yayınevine ait altıncı sınıf Türkçe ders kitabına ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3:** Altıncı Sınıf Özel Yayınevine Ait Ders Kitabındaki Dil Bilgisi Etkinliklerine İlişkin Bulgular

| Kazanım   | Tema                      | Metin                 | İçerik                                                    | Metinle ilişki | Etkinlik Sırası | Önceki etkinlik alanı | Sonraki etkinlik alanı | Toplam etkinlik sayısı |
|-----------|---------------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------|----------------|-----------------|-----------------------|------------------------|------------------------|
| T.6.3.7.  | Millî Mücadele ve Atatürk | Kuşların Çektiği Kağı | Çekim eki kavramını anlama                                | İlişkisiz      | 5               | Okuma-Anlama          | Konuşma                | 7                      |
| T.6.3.7.  | Millî Mücadele ve Atatürk | Çanakkale             | Hâl eklerini ve işlevlerini belirleme                     | İlişkili       | 6               | Yazma                 | Konuşma                | 8                      |
| T.6.3.7.  | Millî Mücadele ve Atatürk | Anadolu İmeci         | Sözcük ve sözcük gruplarındaki eklerin işlevini belirleme | İlişkisiz      | 6               | Yazma                 | Konuşma                | 8                      |
| T.6.3.8.  | Çocuk Dünyası             | Kanatların Çocuklar   | İsim ve sıfatları tanıma                                  | İlişkili       | 5               | Yazma                 | Dil bilgisi            | 8                      |
| T.6.3.8.  | Çocuk Dünyası             | Kanatların Çocuklar   | İsim ve sıfatların metnin anlamına katkısını kavrama      | İlişkisiz      | 6               | Dil bilgisi           | Konuşma                | 8                      |
| T.6.3.9.  | Erdemler                  | İyilik Üzerine...     | İsim tamlaması oluşturma                                  | İlişkisiz      | 4               | Okuma-Anlama          | Dil bilgisi            | 9                      |
| T.6.3.9.  | Erdemler                  | İyilik Üzerine...     | Sıfat tamlamalarını kavrama                               | İlişkisiz      | 5               | Dil bilgisi           | Konuşma                | 9                      |
| T.6.3.10. | Millî Kültürümüz          | Gazlı Göl             | Edatların işlevini kavrama                                | İlişkisiz      | 5               | Konuşma               | Dil bilgisi            | 10                     |
| T.6.3.10. | Millî Kültürümüz          | Gazlı Göl             | Bağlaçların işlevini kavrama                              | İlişkisiz      | 6               | Dil bilgisi           | Dil bilgisi            | 10                     |
| T.6.3.10. | Millî Kültürümüz          | Gazlı Göl             | Ünlemlerin işlevini kavrama                               | İlişkisiz      | 7               | Dil bilgisi           | Dil bilgisi            | 10                     |
| T.6.3.10. | Millî                     | Gazlı Göl             | Edat, bağlaç                                              | İlişkisiz      | 8               | Dil                   | Konuşma                | 10                     |

|           |                    |                     |                                                 |           |   |              |         |    |
|-----------|--------------------|---------------------|-------------------------------------------------|-----------|---|--------------|---------|----|
|           | Kültürümüz         |                     | ve ünlemleri belirleme                          |           |   | bilgisi      |         |    |
| T.6.3.10. | Milli Kültürümüz   | Forsa               | Edat, bağlaç ve ünlemlerin işlevini belirleme   | İlişkili  | 8 | Konuşma      | Konuşma | 11 |
| T.6.3.11. | Bilim ve Teknoloji | Buldum... Buldum... | Sözcüğün kök ve eklerini ayırma                 | İlişkisiz | 4 | Okuma-Anlama | Konuşma | 6  |
| T.6.3.11. | Sanat              | Çocuk ve Resim      | Sözcükleri yapısına göre sınıflama              | İlişkili  | 5 | Okuma-Anlama | Konuşma | 7  |
| T.6.3.12. | Sanat              | Yaz Sinemaları      | Zamirin anlamını kavrama                        | İlişkisiz | 6 | Okuma-Anlama | Konuşma | 8  |
| T.6.3.12. | Vatandaşlık        | Nazilli Hatırası    | Metindeki zamirleri belirleme anlamını açıklama | İlişkili  | 4 | Okuma-Anlama | Konuşma | 6  |

Özel yayınevine ait altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki dil bilgisi etkinliklerinde öncelikle “T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” kazanımı ele alınmıştır. İlk etkinlik çekim eki kavramının öğretilmesine yöneliktir. Kazanıma yönelik etkinlikler 5. ve 6. etkinlikler olup konuşma ve yazma alanlarının arasında yer almaktadır. Etkinlikler işlenen metinle ilgili değildir. Örneğin, Kuşların Çektiği Kağıt metninin 5. etkinliğinde metinden alınmayan örnekler üzerinden çekim ekleri sezdirilmeye çalışılmıştır. Etkinliğin a maddesinde verilen sözcüklerden tümce oluşturulması istenmektedir. Öğrenciler ana dil kullanıcısı olarak bu sözcükleri tümceye nasıl dönüştüreceklerine yönelik sezgisel bilgiye sahiptir. Etkinliğin bu maddesi ve sonrasında yapılan açıklama sayesinde sezgisel bilgi bilinçli bilgiye dönüştürülmeye çalışılacaktır. Etkinliğin b maddesinde ise tümceden yoksun tek başına verilen örneklerden hareketle kavram ilişkisi kuran eklerin kurduğu bu kavram ilişkilerinin öğretilmesi amaçlanmaktadır. Örneklerin ardından sorulan sorulara tek tek örneklerden hareketle yanıt verilerek çekim/işletme eklerinin işlevleri sezdirilmektedir. Asıl işlevi çeşitli dizimlerde kavram ilişkisi kuran bu ekler niçin tümceden bağımsız örneklerle öğretilmektedir? Öğrenciler çekim/işletme eklerinin işlevini bağlamdan kopuk olsa da en küçük düzeyde tümceden hareketle öğrenmeli, özellikle işledikleri metindeki kavramlar arasındaki ilişkilerin bu ekler sayesinde nasıl somutlaştırıldığını çözümlmeye yönlendirilmelidir.



a. Aşağıda yan yana dizilmiş kelime ve kelime gruplarını örnekteki gibi cümle hâline getiriniz.

kedi fare yakala-  
**Kedim fareyi yakaladı.**

leylek her sene güney doğru göç et-  
 \_\_\_\_\_

ev çıkma çıkma anne izin iste-  
 \_\_\_\_\_

çocuk balon sen mi al- ?  
 \_\_\_\_\_

kapı ön duran araba gör- mü ?  
 \_\_\_\_\_

Yukarıdaki kelime ve kelime gruplarını birbirleriyle ilişkili hâle getirip cümle kurmanızı sağlayan ekler çekim ekleridir. Çekim ekleri hem isimlere hem de fiillere getirilir. İsimlere getirilen ekler isim çekim ekleridir. Kurduğunuz cümlelerdeki ek almış isimleri ekleriyle birlikte örnekteki gibi aşağıya yazınız.

## Şekil 2. Altıncı sınıf dil bilgisi etkinliği I (Demirel, 2018: 46).

b. Aşağıdaki kelime ve kelime gruplarındaki renkli yazılmış isim çekim eklerine dikkat ediniz. Soruların cevaplarını karşılıklarına yazınız.

Tekin'i Mersin'e evde köylerden taşlar  
(onun) kaşlarına (onun) devesi evlerin bacasını  
adamın elinde Çok mu beklediniz? Az mıydı bunlar?

1. Hangi renkte yazılmış ekler, eklendikleri isimlere belirtme, yönelme, bulunma, ayrılma gibi anlamlar katmıştır? \_\_\_\_\_
2. Hangi renkte yazılmış ekler, eklendikleri isimlerin karşılaştığı nesnenin kişiye veya bir başka varlığa bağlı ve ait olduğunu göstermektedir? \_\_\_\_\_
3. Hangi renkte yazılmış ekler, eklendikleri isimlerin karşılaştığı nesnenin sayısının birden fazla olduğunu belirtmektedir? \_\_\_\_\_
4. Hangi renkte yazılmış ekler, kendisinden önceki isimden ayrı yazılmış ve soru anlamı oluşturmuştur? \_\_\_\_\_
5. Hangi renkte yazılmış ekler, bir ismin başka bir isimle ilgili olma durumunu belirtmektedir? \_\_\_\_\_

## Şekil 3. Altıncı sınıf dil bilgisi etkinliği II (Demirel, 2018: 47).

Aynı ders kitabında “T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımına yönelik etkinliğe Kanatların Çocuklar adlı metnin işlenişinde yer verilmiştir. 5. etkinlik metinle ilişkili, 6. etkinlik ise ilişkisizdir. Etkinliklere yazma ve konuşma alanlarında yer verilmiştir. İsim ve sıfat tamlamalarını kavrama ve yeni tamlama oluşturmaya dayanan etkinlikler İyilik Üzerine... adlı metnin 4. ve 5. etkinlikleridir. Etkinlikler okuma-anlama alanında bulunmasına rağmen metinle ilişkili değildir. Bu durum yine öğrencilerin okudukları metni isim ve sıfat tamlamaları ve tamlamaları oluşturan çekim/işletme eklerinin işlevleri açısından çözümleyemediklerinin göstergesi olarak düşünülebilir.

“T.6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımına yönelik etkinliklerin 4’ü aynı metnin işleniş içerisindedir. 5, 6, 7 ve 8. sırada yer alan etkinliklerde sırasıyla edat, bağlaç, ünlemleri kavrama ve son olarak hepsinin işlevini belirlemeye yer verilmiştir. Etkinlikler aynı metnin etkinlikleri olmalarına rağmen işlenen metinle ilişkili değildir. Etkinliklerin öncesinde ve sonrasında konuşma etkinliği bulunmaktadır.

Ders kitabının iki farklı temasında birer metnin işlenişinde “T.6.3.11. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.” kazanımına yönelik etkinlik yer almaktadır. 4 ve 5. sırada yer alan etkinlikler, okuma-anlama etkinliklerinden sonra, konuşma etkinliklerinden öncedir. İlk etkinlik işlenen metinle ilişkisiz, ikincisi ilişkilidir.

Ders kitabının Sanat ve Vatandaşlık temalarının birer metnin işlenişinde “T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımına yönelik etkinliğe yer verilmiştir. İlk etkinlik 6. etkinliktir ve metinle ilişkisizdir. İşlenen metindeki zamirleri belirleyerek metnin anlamına katkılarını açıklamaya dayanan ikinci etkinlik 4. sıradadır. Etkinlikler okuma-anlama etkinliklerinden sonra gelmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı yayınlarına ait altıncı sınıf Türkçe ders kitabına ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4:** Altıncı Sınıf MEB Yayınlarına Ait Ders Kitabındaki Dil Bilgisi Etkinliklerine İlişkin Bulgular

| Kazanım   | Tema               | Metin                                 | İçerik                                              | Metinle ilişki | Etkinlik Sırası | Önceki etkinlik alanı | Sonraki etkinlik alanı | Toplam etkinlik sayısı |
|-----------|--------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------------------|----------------|-----------------|-----------------------|------------------------|------------------------|
| T.6.3.8.  | Okuma Kültürü      | Bu da Benim Öyküm                     | Varlıkları karşılayan sözcükleri belirleyerek yazma | İlişkisiz      | 6               | Konuşma               | Yazma                  | 8                      |
| T.6.3.7.  | Okuma Kültürü      | Heykeli Dikilen Eşek                  | Sayılarına göre isimler                             | İlişkisiz      | 5               | Konuşma               | Dil bilgisi            | 7                      |
| T.6.3.7.  | Okuma Kültürü      | Heykeli Dikilen Eşek                  | Çekim eklerinin anlam özelliğini kavrama            | İlişkisiz      | 6               | Dil bilgisi           | Konuşma                | 7                      |
| T.6.3.12. | Bilim ve Teknoloji | Aziz Sancar                           | Zamirlerin anlamını kavrama                         | İlişkisiz      | 6               | Konuşma               | Yok                    | 6                      |
| T.6.3.12. | Bilim ve Teknoloji | İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi | Kişi zamirlerini belirleme                          | İlişkisiz      | 8               | Yazma                 | Yok                    | 8                      |
| T.6.3.12. | Bilim ve Teknoloji | Teknoloji Bağımlılığı                 | Zamirleri ve temsil ettikleri varlıkları belirleme  | İlişkisiz      | 7               | Yazma                 | Yok                    | 7                      |
| T.6.3.12. | Bilim ve Teknoloji | Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor     | Zamirleri belirleme ve tümcede kullanma             | İlişkisiz      | 7               | Yazma                 | Yazma                  | 8                      |
| T.6.3.8.  | Erdemler           | Vermek Çoğalmaktır                    | Metni uygun sıfatlarla tamamlama                    | İlişkisiz      | 5               | Yazma                 | Konuşma                | 6                      |
| T.6.3.8.  | Erdemler           | Sevgi Diyen Çağlar Aşar               | Sıfatların işlevini kavrama                         | İlişkisiz      | 5               | Yazma                 | Yok                    | 5                      |
| T.6.3.8.  | Erdemler           | Gümüş Kanat                           | İşaret sıfatlarının işlevini kavrama                | İlişkili       | 4               | Yazma                 | Yazma                  | 6                      |
| T.6.3.8.  | Erdemler           | Balıkçıl                              | Tümceye uygun sıfat kullanma                        | İlişkisiz      | 8               | Yazma                 | Konuşma                | 10                     |
| T.6.3.9.  | Doğa ve Evren      | Merak Ettiklerimiz                    | İsim tamlamasını kavrama                            | İlişkili       | 6               | Yazma                 | Yok                    | 6                      |
| T.6.3.9.  | Doğa ve Evren      | Afyon                                 | Sıfat tamlamalarını kavrama                         | İlişkisiz      | 7               | Yazma                 | Yok                    | 7                      |
| T.6.3.9.  | Milli Kültürümüz   | Anadolu                               | Uygun çekim eki ile tümce kurma                     | İlişkisiz      | 8               | Yazma                 | Yok                    | 8                      |
| T.6.3.11. | Milli Kültürümüz   | Tarhananın Öyküsü                     | Sözcüğün yapısını kavrama                           | İlişkisiz      | 6               | Yazma                 | Yok                    | 6                      |
| T.6.3.11. | Milli              | Kara Tren                             | Sözcükleri                                          | İlişkisiz      | 6               | Yazma                 | Konuşma                | 7                      |

|           |                 |                           |                              |           |   |       |       |   |
|-----------|-----------------|---------------------------|------------------------------|-----------|---|-------|-------|---|
|           | Kültürümüz      |                           | yapısına göre sınıflama      |           |   |       |       |   |
| T.6.3.10. | Sağlık ve Spor  | Bisiklet Zamanı           | Edatların işlevini kavrama   | İlişkisiz | 6 | Yazma | Yazma | 8 |
| T.6.3.10. | Sağlık ve Spor  | Yemek, İçmek ve Sindirmek | Bağlaçların işlevini kavrama | İlişkisiz | 7 | Yazma | Yazma | 8 |
| T.6.3.10. | Birey ve Toplum | Evet Efendim              | Ünlemlerin işlevini kavrama  | İlişkisiz | 6 | Yazma | Yazma | 7 |
| T.6.3.10. | Birey ve Toplum | Dostluğa Dair             | Ünlem tümcelerini tamamlama  | İlişkisiz | 6 | Yazma | Yazma | 8 |

Millî Eğitim Bakanlığına ait altıncı sınıf ders kitabının ilk etkinliği “T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımına yöneliktir. Etkinlikte, işlenen metinden farklı bir metinde varlıkları karşılayan sözcüklerin yazılması istenmektedir. “isim” kavramı etkinlikte kullanılmamaktadır. Bu yaklaşım, dil bilgisel kavramın önce işlevinin sezdirilmesi bakımından dikkate değerdir. Etkinlik konuşma ve yazma etkinliklerinin arasındadır ve metnin işlenişinin 6. etkinliğidir. Aynı temanın Heykeli Dikilen Eşek adlı metnin işlenişinde “T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” kazanımıyla ilgili iki etkinlik bulunmaktadır. Etkinliklerin sırası 5 ve 6’dır. Konuşma etkinliklerinin arasında yer alan etkinlikler, işlenen metinle ilişkili değildir, çekim eklerinin işlevleri farklı metin üzerinden sezdirilmektedir. Ders kitabının ilk dil bilgisi etkinliğinin isim kavramına yönelik olması öğrencilerin öncelikle çekim/işletme eklerinin eklendiği ve aralarında ilişki kurduğu sözcüklerin öğretilmesine vurgu yapıldığını düşündürmektedir. Bu anlamda etkinlikler öğretim programındaki kazanımların sırasına göre düzenlenmemiş, dilin temel işlevi ile paralellik göstermiştir.

Ders kitabının “Bilim ve Teknoloji” temasının 4 farklı metninde “T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımı ile ilgili etkinlikler bulunmaktadır. 6, 7 ve 8. sıraya sahip olan etkinlikler aynı zamanda ilgili metinlerin işlenişinin son etkinlikleridir. Başka bir deyişle bu etkinliklerden sonra herhangi bir etkinliğe yer verilmemiştir. Kazanımın söz varlığı ile ilgili olmasına karşın etkinliklerin konuşma veya yazma etkinliklerinden sonra bulunması dikkat çekicidir. Aynı zamanda işlenen metinle ilişkili değildirler. Zamirleri belirleyerek farklı bir tümcede kullanma

etkinliği ise yine işlenen metinle ilişkili olmayıp sondan bir önceki sırada yer almaktadır.

“Erdemler” temasının 4 farklı metninde “T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımına ilişkin etkinliklere yer verilmiştir. Etkinlikler sıfat kavramını, türlerini ve işlevlerini kavramaya ve sıfat kullanmaya dayalı etkinliklerdir. İlgili kazanım söz varlığı alanına aittir, ancak Sevgi Diyen Çağlar Aşar metninin işlenişinde dil bilgisi etkinliği 5. ve sonuncu etkinliktir. Metni anlamlandırmaya yönelik etkinliklerden uzaktadır. Aynı zamanda işlenen metinle ilişkili değildir. Yine metinle ilişkili olmayan etkinliklerden biri 5 diğeri 8. sırada yer almaktadır. Etkinlikler yazma ve konuşma alanına ait etkinliklerden önce ve/veya sonradır. Gümüş Kanat adlı metnin işlenişinin etkinliği ise metinle ilişkilidir ve 4. sıraya sahiptir. Kazanımların sıralamasında değişiklik yaparak sıfatlardan önce zamir kavramına ilişkin etkinliklere yer verilmesi yine bakış açısının dilin temel işlevi ile paralellik gösterdiğini düşündürmektedir.

İsim, zamir ve sıfat kavramına yönelik etkinliklerden sonra “T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımı ile ilgili etkinlikler yer almaktadır. 1’i işlenen metinle ilişkili, 2’si ilişkisiz olan etkinlikler söz varlığı kazanımına ilişkin olmasına rağmen metnin işlenişinin yazma etkinliklerinden sonraki son etkinlikleridir. “T.6.3.11. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.” kazanımına ait iki etkinlik bulunmaktadır. İşlenen metinle ilişkili olmayan bu etkinliklerin biri son etkinlik olup yazma etkinliğinden sonradır, diğeri sondan bir önceki etkinliktir. Etkinliğin öncesinde ve sonrasında yazma etkinliği yer almaktadır.

Ders kitabının “Sağlık ve Spor” ve “Birey ve Toplum” temalarının ikiye bölünmüş metninin işlenişinde “T.6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımı ile ilgili etkinlikler bulunmaktadır. Etkinlikler işlenen metinle ilişkisiz olup en sonda bulunan yazma etkinliklerinden bir önceki sırada yer almaktadır.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada 5 ve 6.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan toplam 59 dil bilgisi etkinliği incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1.Özel yayınevine ait beşinci sınıf Türkçe ders kitabında 15 dil bilgisi etkinliği bulunmaktadır. Etkinliklerin 13'ü işlenen metinle ilişkisiz, 2'si ilişkilidir. Etkinlikler genellikle son sırada ve yazma alanından önce veya sonra yer almıştır. MEB yayınlarına ait beşinci sınıf ders kitabında ise 8 etkinlik bulunmaktadır. Etkinliklerin 5'i metinle ilişkisiz, 3'ü ilişkilidir. Kök ve ek kavramına ilişkin etkinlikler *Okuma-Anlama* alanı içerisinde yer almasına rağmen metinle ilgisi olmayan örnekler üzerinden ele alınmıştır. Sözcüğün en küçük anlamlı parçasını bulmaya ve yapım ekleri ile yeni sözcük türetmeye ilişkin etkinliklerde Türkçenin varlıkları adlandırmada tercih ettiği yollardan biri olan ve eklemeli yapısını da açıklayan bu özelliği, işlenen metindeki sözcükler üzerinden ve tümce esas alınarak öğretilir. Bu sayede öğrenciler okudukları ve detaylı biçimde inceledikleri metnin söz varlığını, yapım ekleri ile türetilmiş sözcükleri açısından değerlendirerek sözcük dünyalarını bilinçle zenginleştirebilirler.

Ses olayları ile ilgili etkinlikler *Yazma* alanı içerisinde ve metinle ilişkisiz biçimde verilmiştir. Sözleyişi kolay, etkili/güzel kılmak ve anlaşılabilirliğini sağlamak gibi ilkeler doğrultusunda aynı sözcük içerisinde ses tellerinin titreşimi, boğumlanma/eklemelenme yerleri ve boğumlanma/eklemelenme biçimleri açısından birbirine benzeyen sesler art arda gelir. Bu durum her düzeyde eklemeliliği tercih eden Türkçenin ses dizilim ilkelerinden biridir. Özellikle ekler hem ünlüleri hem de ünsüzleri bakımından eklendikleri sözcüğün son sesine benzer. Bu değişiklik öncelikle söyleyişte meydana gelir, daha sonra yazıya yansır. Üstelik söyleyişte ortaya çıkan her değişiklik, yazı dilinin kuralları gereğince yazıya aktarılmaz. Öyleyse bu konuya yönelik etkinliklere ilgili kazanım yazma alanında yer alsa dahi öncelikle işlenen metnin seslendirilmesi esnasında yer verilmelidir. Öğretmen ilk okumayı yaparken ses olayının gerçekleştiği yerde dikkatleri çekebilir. Ses olayının olduğu sözcüklerde sesi değiştirmez ve metni bu hâliyle öğrencilere vererek değişiklik yapmadan okumalarını isteyebilir. Öğrenciler metni bu şekilde seslendirirken zorlanacaklardır. Seslendirme

aşamasında yaşadıkları zorluk onlara ses değişiminin nedenini keşfetmelerinde yardımcı olabilir. Konu öğretilirken Türkçenin seslerinin oluşum özelliklerinden ve ses dizilimi ilkelerinden bahsedilmeli, öğrenciler ses olayını ezberlemeye yönlendirilmemelidir. Ana dil kullanıcıları olarak gerçekleşen olayın nedenini tutarlı bilgi ile açıklayabilmeli, konuşurken ve/veya yazarken bu bilgilerini beceriye dönüştürebilmelidirler.

2. Özel yayınevine ait altıncı sınıf Türkçe ders kitabında öğretim programındaki kazanımlara ilişkin 16 etkinlik yer almıştır. Etkinliklerin 11'i işlenen metinle ilişkili değildir. MEB'e ait ders kitabında ise 20 etkinlik bulunmaktadır. 18 etkinlik metinle ilişkisizdir. İki ders kitabı arasında etkinliklerin sıralanışı açısından farklılık vardır. Özel yayınevine ait kitapta öğretim programındaki kazanım sıralaması takip edilirken MEB yayınlarına ait kitapta isim ve isimlerle ilgili çekim/işletme eklerinden sonra zamir, sonrasında sıfat kavramı ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Dil-gerçeklik ilişkisi açısından bakıldığında sınıf düzeyine ait kazanımlar varlıkların ve niteleyenlerinin adlandırılması, aldıkları çekim/işletme ekleri ve anlamlı/görevli sözcükler ile aralarında kavram ilişkisi kurulması ve ileti/anlatı içerisinde belirli sözcüklerle temsil edilmesi bilgisinin başka bir deyişle sözcük türlerinin öğrenilmesine yöneliktir. Börekçi (2009: 22) sözcük türleri ile ilgili sınıflamanın dilin temel işlevi esas alınarak yapılmasını belirtmiş, gerçek dünya ile dilin dünyası karşıtlığından hareketle sınıflamasını şu şekilde oluşturmuştur:

| Şeyler<br>Dünyası<br>(Gerçek<br>Dünya) | Nesneler/Kavramlar | Nesnelerin<br>Nitelikleri | Nesnelerin<br>İlişkileri            | Nesnelerin<br>Oluş/kılışları |
|----------------------------------------|--------------------|---------------------------|-------------------------------------|------------------------------|
| Sözcükler<br>Dünyası<br>(Dil)          | Adlar<br>Zamirler  | Sıfatlar<br>zarflar       | Ek/Edatlar<br>Bağlaçlar<br>Ünlemler | Eylemler                     |

Nesneler, nesnelerin nitelikleri ve ilişkileri ile nesnelerin oluş/kılışları arasında kalın bir çizgi bulunmaktadır. Bu kalın çizgi dilde temel kabul edilen isim (ad) ve fiil (eylem) karşıtlığını belirtmektedir. İsim (ad) ve fiil (eylem) kavramının ve bu kavramlarla ilgili diğer dilsel öğelerin öğretimine ilişkin kazanımların sınıf düzeyi açısından ayrıldığı görülmektedir. İsimlerle

ilgili ulamlar altıncı sınıfta, fiillerle ilgili ulamlar yedinci sınıfta öğretilmektedir. Kazanımlar, hem tür bilgisi hem de türlerle ilgili söz dizimsel ilişkilere ilişkin içeriğe sahiptir. Bu içerik ilgili etkinliklerde işlenen metinden hareket edilmesini, metinlerin hem sözcük türü hem de söz dizimsel ilişkileri bakımından çözümlenmesini gerekli kılmaktadır. Ancak etkinliklerin genellikle metinle ilişkisiz olması kazanımlara ulaşılamayacağının bir göstergesi niteliğindedir. Örneğin, özel yayınevine ait altıncı sınıf ders kitabında (Demirel, 2018: 47) isimlerle ilgili çekim/işletme eklerinin öğretimine yönelik şöyle bir etkinliğe yer verilmiş sonrasında ise isim durum eklerinin açıklandığı bir tablo eklenmiştir.

c. Aşağıdaki cümlelerde numaralandırılmış kelimeleri ve arka sayfadaki tabloyu inceleyiniz. Numaralı kelimelerde hangi eklerin kullanıldığına dikkat ediniz. Bu kelimelerin numarasını tabloda ilgili olduğu yere yazınız. Bir kelimenin birden fazla yere yazılabileceğini unutmayınız. Öğretmeninizden yardım alınız.

|                                                                |                                                                       |
|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Sen de <u>mi</u> buradaydın İrem?<br>1                         | Aralık ayının <u>ortasında</u> <u>çiçek</u> açmıştı.<br>9 10 11 12    |
| Ağabeyinin <u>arkadaşı</u> da oradaydı.<br>2 3                 | <u>Çiçekler</u> tüm <u>çarşığı</u> güzelleştiriyordu.<br>13 14        |
| <u>Şehri</u> değişik <u>yollardan</u> terk ediyorlardı.<br>4 5 | Haydi koş <u>Şerif</u> , <u>görevinin</u> <u>başına</u> !<br>15 16 17 |
| <u>Mektubu</u> <u>Hüseyin'e</u> <u>yolda</u> vermiş.<br>6 7 8  | Onu mu görmek istiyormuş?<br>18                                       |

**Şekil 4.** Altıncı sınıf dil bilgisi etkinliği III (Demirel, 2018: 47).

Görüldüğü üzere, örnekte yer alan tümcelerde tamlayan-tamlanan ilişkisi, özne hâli, nesne hâli eki, zaman tümleci, vasıta tümleci, seslenme tümleci yapan hâl ekleri bulunmaktadır. Tabloda ise yalın hâl, belirtme (yükleme) hâli, yönelme hâli, bulunma hâli ve ayrılma hâli ekleri biçiminde açıklanmış, örneklerin tablodaki açıklamalarla ilişkilendirilmesi istenmiştir. Bu anlamda etkinliğin işlevsel olduğu düşünülebilir. Ancak, eklerin tümcede hangi öğeler arasında ilişki kurduğuna yönelik açıklama bulunmamaktadır. Üstelik okunan metnin bu dikkatle incelenmesine yönelik bir etkinlik yer almamaktadır. Söz dizimsel işlevler üstlenen bu biçimbirimlerin ve işlevlerinin tümce ile ilgili kavramların öğretildiği sınıf düzeyinin kazanımları arasında yer alması gerekmektedir. Öğrencilerin dil bilgisel

biçimlerin adlarını olduğu kadar işlevlerini de öğrenerek okudukları metinleri anlamlandırmaları ve bilinçli bilgiyi kullanım becerisine dönüştürmeleri, etkinliğin yazma alanından önce ya da sonra değil, söz varlığı etkinliğinden hemen sonra yer almasıyla ve metinle ilişkilendirilmesi ile doğrudan ilgilidir.

İleti oluşturma dilsel birimler arasında doğru ilişkiler kurmaya, iletinin doğru anlamlandırılması ise dilsel birimler arasında kurulan ilişkileri doğru biçimde çözümlemeye bağlıdır. Bu iki eylem birbirinin tersi olarak nitelendirilen birleştirme ve ayırıştırma eylemleridir. Dil bilgisi öğretiminin amacı, çeşitli yüzey yapılarla somutlaştırılan derin yapıdaki ilişkilerin doğru çözümlenmesini sağlamaktır. Diğer bir deyişle dilin sisteminin/yapısının ve işleyişinin doğru anlaşılacak doğru biçimde kullanılması probleme dayalı ve çözüm odaklı bir dil bilgisi öğretimini gerekli kılar. Öyleyse dil bilgisi etkinlikleri düzenlenirken temel kaynak olarak kullanılan ders kitaplarındaki metinlerden uzak kalınmamalıdır. Dil bilgisi etkinliğini metinden seçilen örnekler üzerinden bilgi aktarımına dayalı biçimde düzenlemek etkinliği metinle ilişkilendirmek demek değildir. İşlenen metin, öğretilecek dil bilgisel kavram açısından yeniden ele alınmalı ve ilgili dil bilgisel biçimin metindeki kullanım biçimleri bir probleme dönüştürülerek çözüm üretilmelidir. Bu eylem aynı zamanda üst düzey bilişsel becerilerle ilgilidir ve bu sayede öğrenciler çözüm sunduğu problem aracılığıyla dil bilgisel soyut bilgiyi gündelik hayatlarına aktararak kullanım becerisine dönüştürebileceklerdir. Dil bilgisine/dilin yapısına ve işleyişine yönelik kazanım öğretim programında hangi öğrenme alanda olursa olsun dil bilgisi etkinliğine metnin ayrıntılı biçimde çözümlendiği *Okuma-Anlama* alanında, metni anlama sorularından önce söz varlığı çalışmalarında yer verilmelidir. Metnin söz varlığının anlamlandırılmasında öncelikle yapıyı oluşturan dil bilgisel biçimlerin işlevi çözümlenmelidir. Metnin söz varlığı ancak bu uygulama ile anlaşılabilir, çünkü sözcüklerin metin içerisinde üstlendikleri anlam ve yüklendikleri değerin belirlenmesinde diğer sözcüklerle ve dilsel biçimlerle kurdukları ilişki önemli bir unsurdur. Böylelikle ilk adımı *metinle öğrenme* olan dil bilgisi öğretiminin son adımı *metni öğrenmeye* dönüşür.

### Kaynakça

Ağın Haykır, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakçı, R. ve Üstün, E. (2018). *Türkçe ders kitabı 5*. Birinci Baskı. Ankara: MEB Devlet Kitapları.

Baş, T. ve Akturan, U. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Berg, L. B. ve Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Çev. Ed: Hasan Aydın). Konya: Eğitim Kitabevi.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2006). Qualitative research in (validation) and qualitative (inquiry) studies. It is a method-appropriate education: An introduction to theory and methods.

Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method, *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40.

Börekçi, M. (2009). *Türkiye Türkçesinde yapı ve işlev bakımından sözcükler*. Erzurum.

Börekçi, M., (2015). Söz dizim kuramları bağlamında Türkçe söz dizimi, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 1308-2140.

Cansız Aktaş, M. (2014). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.) Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde (ss. 337-371). Ankara: Pegem Akademik.

Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2019). *Türkçe 6 ders kitabı*. İkinci Baskı. Ankara: MEB Devlet Kitapları.

Creswell, J. W. (2014). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (4. Baskıdan çeviri) (çeviri ed: Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Coffin, C. (2010). Language support in EAL contexts. Why systemic functional linguistics? (Special Issue of NALDIC Quarterly). NALDIC, Reading, UK.

Çapraz Baran, Ş. ve Diren, E. (2019). *Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.

Demirel, T. (2018). *Türkçe 6. Sınıf ders kitabı*. Ankara: EKOYAY Eğitim Yayıncılık Matbaacılık.

Deutscher, G. (2013). *Dilin Aynasından*. (Çev: Cemal Yardımcı). İstanbul: Metis Bilim.

Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective, *TESOL QUARTERLY*, 40(1), 83-107.

Karaağaç, G. (2015). *Dil bilgisi ve anlam bilgisi çözümlemeleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Lefstein, A. (2009). Rhetorical grammar and the grammar of schooling: Teaching “powerful verbs” in the English National Literacy Strategy, *Linguistics and Education*, 20, 378–400.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma, Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Çev. Ed. Turan, S.) Ankara: Nobel yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). LGS Sözel Bölüm Soru Kitapçığı ve Cevap Anahtarı. <https://www.meb.gov.tr/06062021-tarihinde-uygulanan-sinavla-ogrenci-alacak-ortaogretim-kurumlarina-iliskin-merkezi-sinavin-soru-kitapciklari-sayisal-ve-sozel-ve-cevap-anahtarları/haber/23363/tr>. 01.07.2021 tarihinde erişilmiştir.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün, S. B. Demir çev. edt.). Ankara: Pegem Akademi.

Saussure, F. (2001). *Genel dilbilim dersleri* (Çev: B. Vardar). İstanbul: Multilingual.

Sezer, A. (1994) “Anadili Öğretiminde Dilbilgisinin Yeri” *Uygulamalı Dilbilim Açısından Türkçenin Görünümü* (içinde, 113-128). Ankara: Dil Derneği Yayınları.

Taşdemir, F. (2019). *Verilerin toplanması*. (Ed: Kürşat Yılmaz ve Recep Serkan Arık) Eğitimde araştırma yöntemleri içinde (128-158). Ankara: Pegem Akademi.

Vardar, B. (2002). Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Genişletilmiş Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yücel, E. (2009). Günlük iletişimde dil-davranış ilişkisi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 515-518.