

**TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARI VE  
TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ  
ÜZERİNE ARAŞTIRMALAR**

**Editör**

**Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN**

Paradigma Akademi



TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARI VE TÜRKÇENİN  
YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ ÜZERİNE  
ARAŞTIRMALAR

Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN

ISBN: 978-605-72172-0-2  
Paradigma Akademi Yayınları  
Sertifika No: 69606

Paradigma Akademi Basın Yayın Dağıtım  
Fetvane Sokak No: 29/A  
ÇANAKKALE  
e-mail: fahrigoker@gmail.com

Yayın Sorumlusu  
Nevin SUR

Dizgi&Kapak  
Himmet AKSOY

Matbaa  
Meydan Baskı Fotokopi  
Sertifika No: 70835

Kitaptaki bilgilerin her türlü sorumluluğu yazarlarına aittir.

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

Aralık 2022  
Paradigma Akademi



## ÖN SÖZ

Türkçenin en kısa yoldan, sistemli bir şekilde öğretilmesini sağlayan, öğretmen için en önemli yardımcı kaynak ders kitaplarıdır. Ders kitapları öğrenmeyi yapılandırır, ölçmeye yardımcı olur, öğretmene ve öğrenciye yol gösterir, kendi kendine ve öğretmenle öğrenmeye aracılık yapar. Türkiye’de ve dünyada Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretimine yönelik kitaplar hazırlanmaktadır. Günümüzde Türkçe öğretimi ders kitapları hem nicelik hem nitelik olarak sürekli gelişmektedir. Basılı kitapların yanı sıra dijital olarak sunulan, uzaktan öğretimde de kullanılabilen e-kitap ve z-kitaplar da Türkçenin öğretimine katkı sağlamaktadır. Hatta basılı ve dijital kitaplarla entegre çalışabilen artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik uygulamaları da çoğalmaya başlamıştır. Bu kitapların güncelliğini koruması, çağdaş yaklaşım ve yöntemlerle zenginleştirilmesi için kitaplar üzerine incelemeler ve değerlendirmeler yapan araştırmacılara ihtiyaç vardır. Her değerlendirme, Türkçe dersi öğretim programı üzerine çalışanlara, yayinevlerine ve ders kitabı yazarlarına ışık tutacak ve bu ışık, kitabın bir sonraki baskısının kalitesine yansımaktır.

Kitapta, Başak KASA AYTEN, Erhan YEŞİLYURT, Esin YAĞMUR ŞAHİN, Furkan CAN, İbrahim ÇİMEN, Lile TANDİLAVA, Mahmud KARABEY, Memet ABUKAN, Metin BOZKURT, Muhammed Fatih SAYIR, Raşit KOÇ, Tuğba YEŞİLYURT adlı bilim insanları tarafından hazırlanmış toplam 9 bölüm bulunmaktadır. Bu 9 bölümden 5’i Türkçe öğretimine yönelik ders kitapları üzerine, 2’si Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan ve WEB 2.0 araçlarıyla öğretimine yönelik, 2’si Türkçenin Pakistan’da ve Gürcistan’da öğretimine yönelik araştırma yazılarıdır.

Büyük bir titizlik ve emekle hazırlanan “**Türkçe Öğretimi Ders Kitapları ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Üzerine Araştırmalar**” adlı kitabımızın hazırlanmasına katkı sağlayan yazarlarımıza ve Paradigma Akademi Yayınları yönetimi ve çalışanlarına çok teşekkür ederim.

Aralık, 2022  
Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN



## **BÖLÜMLER VE YAZARLARI**

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

### **1. BÖLÜM:**

#### **TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN ETKİNLİKLERİN ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

**Doç. Dr. Raşit KOÇ**

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

[rasitkoc@yyu.edu.tr](mailto:rasitkoc@yyu.edu.tr)

<https://orcid.org/0000-0002-5994-6197>

**Furkan CAN**

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

[furkancanyyu@gmail.com](mailto:furkancanyyu@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-3093-554X>

### **2. BÖLÜM:**

#### **UZAKTAN TÜRKÇE ÖĞRENEN BAŞLANGIÇ SEVİYESİNDEKİ TÜRKİYE BURSLUSU ÖĞRENCİLERİN YAZMA SORUNLARI**

**Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN**

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

[yagmursahin@comu.edu.tr](mailto:yagmursahin@comu.edu.tr)

<https://orcid.org/0000-0002-9730-3280>

**İbrahim ÇİMEN**

Türkçe Öğretmeni, Türkiye Maarif Vakfı

[ibrahimcimen19@gmail.com](mailto:ibrahimcimen19@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-6898-3977>

### **3. BÖLÜM:**

## **ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERDE BULUNAN NOKTALAMA VE YAZIM YANLIŞLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME**

**Furkan CAN**

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

[furkancanyyu@gmail.com](mailto:furkancanyyu@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-3093-554X>

**Doç. Dr. Raşit KOÇ**

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi

[rasitkoc@yyu.edu.tr](mailto:rasitkoc@yyu.edu.tr)

<https://orcid.org/0000-0002-5994-6197>

### **4. BÖLÜM:**

## **YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE WEB 2.0 ARAÇLARININ KULLANIMI**

**Mahmud KARABEY**

İnönü üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Bilim  
Dalı, Doktora Öğrencisi

[mkarabey18@gmail.com](mailto:mkarabey18@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-4403-8743>

**Doç. Dr. Başak KASA AYTEN**

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü

[basak.kasa@inonu.edu.tr](mailto:basak.kasa@inonu.edu.tr)

<https://orcid.org/0000-0001-5926-3380>

## 5. BÖLÜM:

### 6. SINIF ATA YAYINCILIK TÜRKÇE DERS KİTABI DİNLEME METİNLERİN DEĞERLER EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Erhan YEŞİLYURT

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi  
[erhanyesilyurt@beun.edu.tr](mailto:erhanyesilyurt@beun.edu.tr)  
<https://orcid.org/0000-0002-9537-7040>

Tuğba YEŞİLYURT

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim  
Yüksek Lisans Programı  
[tugbayesilyurt@outlook.com.tr](mailto:tugbayesilyurt@outlook.com.tr)  
<https://orcid.org/0000-0003-1266-7032>

## 6. BÖLÜM:

### İLKOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ ENGELLİ BİREYLERİ KONU EDİNMESİ YÖNÜNDE İRDELENMESİ

Dr. Metin BOZKURT

MEB, Zonguldak Ereğli Halk Eğitimi Merkezi  
[metinefebozkurt@gmail.com](mailto:metinefebozkurt@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-7988-1685>

## 7. BÖLÜM:

### PAKİSTAN'DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE PAKİSTANLI BİR ÖĞRENCİNİN TÜRKİYE DIŞINDA TÜRKOLOJİ ÖĞRENCİSİ OLMA DENEYİMİ: BİR ANLATI ARAŞTIRMASI

Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
[yagmursahin@comu.edu.tr](mailto:yagmursahin@comu.edu.tr)  
<https://orcid.org/0000-0002-9730-3280>

## **İbrahim ÇİMEN**

Türkçe Öğretmeni, Türkiye Maarif Vakfı

[ibrahimcimen19@gmail.com](mailto:ibrahimcimen19@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-6898-3977>

## **8. BÖLÜM:**

### **TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA 21. YÜZYIL BECERİLERİ**

**Dr. Öğretim Üyesi Muhammed Fatih SAYIR**

Muş Alparslan Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü,

[f.sayir@alparslan.edu.tr](mailto:f.sayir@alparslan.edu.tr)

<https://orcid.org/0000-0002-6347-8760>

## **9. BÖLÜM:**

### **TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ZARF-FİİL EKLERİ ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇALIŞMA (GÜRCÜCE ÖRNEĞİ)**

**Dr. Öğretim Üyesi Memet ABUKAN**

Muş Alparslan Üniversitesi

[m.abukan@alparslan.edu.tr](mailto:m.abukan@alparslan.edu.tr)

<https://orcid.org/0000-0003-3461-0539>

**Doç. Dr. Lile TANDİLAVA**

Batumi Shota Rustaveli State University,

[lile.tandilava@bsu.edu.ge](mailto:lile.tandilava@bsu.edu.ge)

<https://orcid.org/0000-0002-0118-2075>



# İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iii
BÖLÜMLER VE YAZARLARI.....	v
İÇİNDEKİLER.....	ix

## 1. BÖLÜM

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN ETKİNLİKLERİN ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ.....	1
---	---

Doç. Dr. Raşit KOÇ - Furkan CAN

## 2. BÖLÜM

UZAKTAN TÜRKÇE ÖĞRENEN BAŞLANGIÇ SEVİYESİNDEKİ TÜRKİYE BURSLUSU ÖĞRENCİLERİN YAZMA SORUNLARI.....	27
--	----

Esin YAĞMUR ŞAHİN - İbrahim ÇİMEN

## 3. BÖLÜM

ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERDE BULUNAN NOKTALAMA VE YAZIM YANLIŞLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME.....	85
--	----

Furkan CAN - Doç. Dr. Raşit KOÇ

## 4. BÖLÜM

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE WEB 2.0 ARAÇLARININ KULLANIMI.....	107
---	-----

Mahmud KARABEY - Doç. Dr. Başak KASA AYTEN

## 5. BÖLÜM

6. SINIF ATA YAYINCILIK TÜRKÇE DERS KİTABI DİNLEME  
METİNLERİN DEĞERLER EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ . 157

Erhan YEŞİLYURT - Tuğba YEŞİLYURT

## 6. BÖLÜM

İLKOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ ENGELLİ BİREYLERİ  
KONU EDİNMESİ YÖNÜNDEN İRDELENMESİ ..... 185

Metin BOZKURT

## 7. BÖLÜM

PAKİSTAN'DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE PAKİSTANLI BİR  
ÖĞRENCİNİN TÜRKİYE DIŞINDA TÜRKOLOJİ ÖĞRENCİSİ OLMA  
DENEYİMİ: BİR ANLATI ARAŞTIRMASI..... 203

Esin YAĞMUR ŞAHİN - İbrahim ÇİMEN

## 8. BÖLÜM

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA 21. YÜZYIL BECERİLERİ ..... 237

Dr. Öğretim Üyesi Muhammed Fatih SAYIR

## 9. BÖLÜM

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ZARF-FİİL  
EKLERİ ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇALIŞMA (GÜRCÜCE  
ÖRNEĞİ)..... 263

Memet ABUKAN - Lile TANDILAVA

# 1. BÖLÜM

## TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN ETKİNLİKLERİN ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ<sup>1</sup>

---

Doç. Dr. Raşit KOÇ<sup>2</sup>

Furkan CAN<sup>3</sup>

### Giriş

Günümüzde ders kitapları, ilgili dersin öğretim programını en iyi yansıtan materyal olmanın yanında öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenlerin en önemli yardımcılarıdır. Ders kitabının içeriği, biçimsel ve anlamsal özellikleri oldukça önemlidir. Ders kitaplarında yer alan etkinlikler de bu bakımdan değerlendirildiğinde büyük önem taşımaktadır. Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin etkili ve amaca uygun olması, öğrencinin temel dil becerilerini geliştirmesine katkı sağlaması ve ön bilgilerini harekete geçirmesi beklenmektedir.

Ders kitapları, öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri belirli bir plan ve düzen içerisinde inceleyip açıklayan, bilgi kaynağı olarak öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten temel bir öğretim aracıdır (İşcan ve Karadağ, 2021). Eğitim araçlarından en önemlisi kabul edilen ders kitaplarının hazırlanması, incelenmesi ve değerlendirilmesinde bazı noktalara dikkat edilmesi gerektiğini belirten Demirel ve Kıroğlu (2021:9), bir ders kitabında bulunması gereken niteliklerden bazılarını şöyle özetlemektedir:

Öğrencilerin fiziksel, sosyo-ekonomik ve duyuşsal özelliklerini göz önünde bulundurur ve bireyin çok yönlü gelişimine destek olur.

---

<sup>1</sup> Bu çalışmanın ilk hali, 12-14 Mayıs 2022'de Van YYÜ 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Lisansüstü Öğrenci Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, ORCID No: 0000-0002-5994-6197

<sup>3</sup> Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, ORCID No: 0000-0002-3093-554X

Öğrenme süreci içerisinde, aktif öğrenci katılımını sağlamada öğretmene yardımcı olur.

Öğrencilerin dikkatini çekerek, öğrenmeye motivasyon sağlar.

Yeni kavramların öğrenilmesinde öğrencilere gerekli rehberliği sağlar.

Düşünme becerilerini teşvik eden etkili sorgulama teknikleri barındırır.

Öğrencilerin yaşama hazırlanmasında yardımcı olur. (Öğrencilerin öğrendiklerini, yaşamları ile ilişkilendirecek olanaklar sunar.)

İşlenen konuyu önceki ve sonraki konularla ilişkilendirir. Ayrıca aynı sınıf seviyesindeki diğer derslerle de ilişkilendirerek disiplinler arası öğretime destek olur ve öğrenmenin bir bütün halinde gerçekleşmesini sağlar.

Eleştirel düşünmeyi ve kendi kendine öğrenmeyi teşvik eder.

Öğrencilerin yaşamları ve deneyimlerine ilişkin konuları ele alarak, onların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur.

Dili anlaşılırdır ve dil bilgisi ve imla kuralları açısından doğrudur. Ayrıca bireylerin söz varlığını geliştirici niteliktedir.

Ülkede benimsenen eğitim felsefesine, eğitimin genel amaçlarına ve verilmesi hedeflenen kazanımlara uygundur.

Görsellik ve içerik açısından ilgi çekici ve hitap ettiği yaş seviyesinin ihtiyaçlarına uygundur.

Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini istendik düzeyde geliştirmek amacıyla çeşitli materyaller kullanılır. Kullanılan materyaller içerisinde temel olan ve gelişen teknolojiye rağmen önemini koruyan en önemli araç, ders kitaplarındaki metinlerdir (Kaya, 2020: 348). Nitekim Türkçe öğretiminde öğrenciler için kaynak konumunda bulunan ders kitaplarında iki önemli unsur bulunmaktadır. Bunlar; ders kitaplarındaki metinler ve onlara bağlı etkinliklerdir. Bu yüzden

Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin seçiminde, başta öğrenciye görelilik olmak üzere birçok hususa dikkat etmek gerekir. Bu metinlere bağlı etkinliklerin de öğrencileri geliştirmesi ve hedeflenen kazanımlara hitap etmesi beklenir (Sarıkaya, 2019). Ders kitapları, öğretim programlarının temel aldığı ilkeler doğrultusunda hazırlanan, öğrencinin yaş ve bilgi düzeyine uygun olarak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerle donatılmış etkinlik ve metinlerden oluşmaktadır. Bu yönleriyle de öğretmen ve öğrenciler için eğitim ve öğretim sürecinde hem kaynak hem de kılavuz bağlamında önemli olduğu görülmektedir (İlhan ve Yazar, 2021).

### **1. Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Etkililiği**

Çevik ve Güneş (2017), ders kitaplarında yer alan etkinliklerin; konuşma, yazma, dinleme, okuma, anlama gibi aynı anda dilin bütün becerilerini kullanma ve geliştirme fırsatı verdiğini vurgulamıştır. Sarıkaya (2019), Türkçe Eğitim Programında etkinliklerin öncelikle öğrenme alanlarıyla; okuma etkinlikleri, yazma etkinlikleri, sözlü iletişim etkinlikleriyle ilişkilendirildiğini belirtmiş, etkinliklerin temel amaçlarından birinin de dil becerilerini geliştirmek olduğunu ifade etmiştir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler, Türkçe Öğretim Programına uygun olarak ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu kararları doğrultusunda hazırlanmaktadır. Etkinliklerin öğrenciye görelilik ilkesine uygun olarak hazırlanması, anadili öğretimini doğru ve yeterli düzeyde yapması, öğrencinin kendi yaşamıyla ilişki kurmasına olanak sağlayacak nitelikler barındırması, gerçekte yapılacak olan öğrenme ve öğretme sürecine katkı sağlayacak düzeyde olması önem taşımaktadır.

21. asırda bilgi ve teknolojiye yaşanan hızlı değişmeler öğretim programlarının da güncellenmesi ve yenilenmesini zorunlu kılmaktadır. 2005 yılında yapılandırıcılık doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018 yılında güncellenmiş ve yenilenen program gözden geçirilerek kullanılmaya devam

edilmektedir. Günümüzde okutulmakta olan Türkçe ders kitapları da bu program doğrultusunda hazırlanmaktadır (Türkben, 2019).

2005 yılında uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programında yapılandırıcı yaklaşım çerçevesinde etkinlik temelli öğrenme esas alınmıştır. Buna paralel olarak ders kitapları da değişmiştir. Günümüzde ders kitapları, güncel Türkçe Dersi Öğretim Programı esas alınarak MEB komisyonları ve MEB tarafından belirlenen özel yayınevleri tarafından hazırlanmaktadır. Ders kitaplarında yer verilen etkinliklerin isabetli ve nitelikli seçimi, titiz bir değerlendirme sonucu hazırlanması ayrı bir öneme sahiptir. Bu şekilde hazırlanmış ders kitapları öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak, öğretmenlere de büyük katkı sunacaktır. Bu süreçte öğretmenlerin ders kitaplarındaki en önemli materyalleri metinler ve etkinliklerdir. Ders kitaplarında yer alan metinler ve etkinlikler öğrenme alanlarına bağlı olarak farklı nitelikler taşımaktadır. Her öğrenme alanının farklı metin ve etkinlikleri olduğundan, bu öğrenme alanları için farklı amaç ve kazanımlar belirlenmiştir. Belirlenen kazanımların gerçekleşmesi ise metinlerle ilişkili olarak hazırlanan etkinliklerin nicelik-niteliğine bağlıdır. Bu bakımdan etkinliklerin metinlerle birlikte ders kitaplarının en önemli unsurları olduğu söylenebilir. Ders kitaplarında yer alan etkinlikleri oluşturan soruların niteliği de ayrı bir öneme sahiptir. Alan yazındaki ilgili çalışmalar incelendiğinde araştırmaların çoğunlukla araştırmacı tarafından doğrudan etkinlikler ele alınarak incelendiği görülmektedir. Bu bakımdan alan yazında Türkçe ders kitaplarını aktif olarak kullanan ve öğretme-öğrenme sürecinde en önemli yardımcıları olan ders kitabındaki etkinlikler konusunda öğretmen görüşlerine yer veren bir araştırmaya rastlanmamıştır. Mazlum ve Mazlum (2016), eğitimin temel unsurlarından olan öğretmenlerin, eğitim öğretimin belirlenen amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesinde ve başarıya ulaşmada önemli görevleri olduğuna dikkat çekerek öğrenciyle iç içe olan ve eğitimin uygulayıcısı rolündeki öğretmenlerin; sınıfta bizzat kullandıkları ders

kitapları konusundaki görüşlerini almanın, nitelikli ders kitaplarının hazırlanmasında yol göstereceğini vurgulamıştır.

Ders kitapları ve kitaplarda yer alan etkinliklerle ilgili alan yazında yapılmış çalışmalar mevcuttur. Alan yazın incelendiğinde Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler üzerine yapılan araştırmalardan bazıları ve meseleyi ele alış biçimleri şöyledir: Çevik, Güneş (2017) ve Sarıkaya (2019), Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin genel bir değerlendirmesini yaparken Bayrak Özmutlu ve Uysal (2021), Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikleri düşünme becerisi açısından incelemiştir. Karagöz ve Oryaşın (2014), Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin metinlerle olan ilişkisini incelerken, Karacaoğlu, Dağ ve Uzun (2021) araştırma alanını daraltarak Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerini incelemiştir. Kaplan (2021), Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme becerisini ölçmeye yönelik soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelerken Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularını ele almış, Şakiroğlu (2020) ise konuya değerler aktarımı açısından yaklaşmıştır. Bu çalışmaların dışında Türkçe ders kitabı (Çerçi, 2016), Türkçe ders kitabında yer alan metinler (Kardaş ve Kaya, 2019; Çeçen ve Çiftçi, 2007) ve etkinlikler ile ilgili farklı çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmaların sayısı artırılabilir.

**Çalışmanın Önemi:** Alan yazında Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerle ilgili Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine başvurulmuş araştırmalar mevcuttur (Kardaş ve Kaya, 2019). Buna karşın Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerle ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvuran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile Türkçe ders kitaplarının uygulayıcıları olan Türkçe öğretmenlerinin ders kitabında yer alan etkinlikler konusunda karşılaştığı zorlukları, gözlemledikleri sorunları veya öğrencide fark ettikleri öğrenme güçlükleri belirlenmeye çalışılacaktır. Bunun yanında öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler ile ilgili görüşlerine yer verilerek Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerle ilgili tespitler,

eksiklikler, etkiler ve öneriler konusunda öğretmenlerin de görüşlerine yer verilecektir.

**Çalışmanın Amacı:** Bu çalışmanın genel amacı Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin etkililiği ile ilgili görüşlerine başvurmaktır.

Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır:

Türkçe ders kitaplarında dört temel becerinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ve dil bilgisi öğretiminin geliştirilmesine yönelik verilen etkinlikler ve yönergeler yeterli midir?

Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler disiplinler arası öğrenmeyi desteklemekte midir?

Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin esnekliği ve öğrenci yaşantısına uygunluğu nasıldır?

Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerde bulunması gereken özellikler nelerdir?

Etkinlikler, sözel muhakeme, grafik yorumlama ve görsel okuma becerilerinin geliştirilmesi için yeterli midir?

Etkinliklerin amaç-kazanımlarla uyumu nasıldır?

Etkinliklerin uygulanabilirliği (zaman, öğrenci hazır bulunuşluğuna uygunluk, fiziksel ortam, görsel-işitsel araçlar vb.) hakkındaki görüşler nelerdir?

## 2. Çalışmanın Yöntemi

Çalışma, nitel araştırma yöntemine göre yapılmıştır. Çalışma kapsamında nitel durum çalışması deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre; durum çalışmaları, nitel veya nicel yaklaşımlarla yapılabilir. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır.



**Çalışma Grubu:** Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” yöntemine göre seçilmiş ve oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek’e (2021) göre bu örnekleme yöntemi, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan durumu seçer. Çalışma grubuna ait demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcı Demografik Özellikleri*

N	Erkek	Kadın
<b>Türkçe Öğretmeni</b> 8	4	4

Tablo 1’de çalışma grubuna ait cinsiyet bilgileri görülmektedir. Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin kıdemleriyle ilgili bilgiler şu şekildedir: Türkçe öğretmenlerinin 4’ü mesleklerinde 1-5 yıl arasında, 3’ü 5-10 yıl arasında, 1’i ise 10-15 yıl arasında iş tecrübesine (kıdemine) sahiptir.

**Veri Toplama Aracı:** Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüş Bildirme Formu” kullanılmıştır. YYGBF hazırlanırken ilgili literatür taranmıştır. Literatür taraması sonucunda elde edilen verilerle bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzunda yer alan sorular, Türkçe öğretimi alanında uzman bir öğretim üyesine, nitel araştırma alanında uzman bir öğretim üyesine, yüksek lisans yapmakta olan bir Türkçe öğretmenine sunulmuştur. Sunulan sorulardan hareketle sorulardan bir kısmı ayıklanmış, bir kısmına ise son şekli verilmiştir. Soruların son şeklini almasıyla YYGBF hazır hale gelmiş ve çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere hazırlanan sorular yöneltilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüş Bildirme Formunda şu sorulara yer verilmiştir:

Sizce Türkçe ders kitaplarında dört temel becerinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ve dil bilgisi öğretiminin geliştirilmesine yönelik verilen etkinlikler ve yönergeler yeterli midir?

Sizce Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler disiplinler arası öğrenmeyi desteklemekte midir?

Sizce Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin esnekliği ve öğrenci yaşantısına uygunluğu nasıldır?

Sizce Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerde bulunması gereken özellikler nelerdir?

Sizce etkinlikler, sözel muhakeme, grafik yorumlama ve görsel okuma becerilerinin geliştirilmesi için yeterli midir?

Sizce etkinliklerin amaç-kazanımlarla uyumu nasıldır?

Etkinliklerin uygulanabilirliği (zaman, öğrenci hazır bulunuşluğuna uygunluk, fiziksel ortam, görsel-işitsel araçlar vb.) hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

**Verilerin Çözümlemesi:** Araştırmada nitel veri çözümleme tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir. Bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir. İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunur (Büyüköztürk, 2021:259). Bu tür araştırmalarda araştırmacı, verileri satır satır okur ve araştırmanın genel amacı, genel sorusu çerçevesinde önemli olan boyutları

saptamaya çalışır. Ortaya çıkan anlama göre araştırmacı, bu veri birimini tanımlayacak belirli kodlar üretir ya da doğrudan verilerden yola çıkarak kodlar oluşturur. Bu şekilde kod listesi oluşur ve tüm verilerin işlenmesi için bu liste, kavramsal bir yapı oluşturur (Şimşek ve Yıldırım, 2021). Bu aşamada kodlar belirlenmiş ve temalar oluşturulmuştur. Oluşan temalar çalışmaya katılan öğretmenlerin ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak açıklanmış ve temalarda katılım frekansları çıkarılmıştır. Frekansların hesaplanmasıyla veriler nicelleştirilmiş ve ögeler önem sırasına göre düzenlenmiştir. Bu işlem güvenilirliği artırmak, yanlılığı azaltmak ve temalar arasında karşılaştırmalar yapmak amacıyla yapılmıştır. Veri çözümlemede her katılımcıya ayrı ayrı kodlar verilmiş bu sayede katılımcıların ifadelerinden yapılan doğrudan alıntılarının kime ait olduğunun anlaşılması sağlanmıştır. Yapılan doğrudan alıntılarının sonuna parantez içinde katılımcının kodu verilmiştir. Verilerinin çözümlenmesi sürecinde öğretmenlerin cevapları “Ö1, Ö2, Ö3...” şeklinde kodlanarak verilmiştir.

### **3. Çalışmanın Bulguları**

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin etkililiğine ilişkin görüşlerine uzman görüşleri alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüş bildirme formu aracılığıyla başvurulmuştur. Öğretmen görüşlerinin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular şu şekildedir:

#### **3.1. Dört Temel Beceri ve Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Etkinliklerin ve Yönergelerin Yeterliliği**

*“Türkçe ders kitabında dört temel becerinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ve dil bilgisi öğretiminin geliştirilmesine yönelik verilen etkinliklerin ve yönergelerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz, bu etkinliklerin geliştirilmesi için neler yapılabilir?”* sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Dört Temel Beceri ve Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Etkinliklerin ve Yönergelerin Yeterliliği Temasına İlişkin Kod ve Frekans Dağılımı*

TEMA	ALT TEMA	KOD	f
ETKİNLİKLERİN ETKİLİLİĞİ	Dil bilgisi Etkinlikleri	Ek kaynak gerekli	8
		Yetersiz	7
	Dinleme Becerisi Etkinlikleri	Yönergeler açık ve anlaşılır	5
		Yönergeler açık ve anlaşılır	7
	Okuma Becerisi Etkinlikleri	Etkinlikler yetersiz	6
		Seviyeye uygun	1
	Yazma Becerisi Etkinlikleri	Yönergeler açık ve anlaşılır	6
		En fazla yer verilen beceri	5
	Konuşma Becerisi Etkinlikleri	Seviyeye uygun değil	4
		Benzer etkinlikler	5
	Öneriler	Yönergeler açık ve anlaşılır	5
		Etkinlikler yetersiz	3
	Öneriler	Yetersiz	4
		Seviyeye uygun değil	4
		Yönergeler açık ve anlaşılır	3
		Etkinlikler çeşitlendirilebilir.	5
	Öneriler	Öğrencinin daha fazla işe koşulduğu etkinliklere yer verilebilir.	3
		LGS ile uyumlu ve paralel etkinliklere daha fazla yer verilebilir.	3
		Etkinlikler oyunlaştırılabilir.	3

Bu temaya ilişkin 19 kod, 87 görüş ortaya çıkmıştır. *Etkinliklerin Etkililiği* temasına ilişkin alt temalar Dil Bilgisi

Etkinlikleri, Dinleme Becerisi Etkinlikleri, Okuma Becerisi Etkinlikleri, Yazma Becerisi Etkinlikleri, Konuşma Becerisi Etkinlikleri ve Önerilerdir. Çalışmaya katılan öğretmenler dört temel beceri ve dilbilgisi öğretimi ile ilgili verilen etkinliklerin genel olarak yetersiz kaldığını buna karşın yönergelerin açık ve anlaşılır olduğunu belirtmişlerdir. Genel olarak benzer tür ve sorulara yer verildiğini ifade eden öğretmenler, etkinliklerin çeşitlendirilmesinin (f=5), oyunlaştırılmasının (f=3), Liseye Geçiş Sınavı ile uyumlu ve paralel olmasının (f=3) öğrenci başarısını doğrudan olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

*“Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler, bursluluk sınavı ve LGS ile hiç örtüşmüyor. Sınavda daha zor sorular çıkıyor. Etkinlikler bu anlamda LGS’ye yönelik hazırlanmıyor. Etkinliklerde yer alan sorular daha kolay ve basit. Bu durum öğrencilerin sınavda başarısızlık yaşamasına sebep oluyor. Bu nedenle biz ek kaynaklar kullanarak etkinliklerde yer verilmeyen sorular üzerinde de çalışıyoruz.” (Ö2)*

*“Etkinlikler, aynı şeylerin tekrarı gibi. Genel olarak baktığımızda metinde ne anlatıldığı, siz olsaydınız ne yapardınız, nasıl çözümler ürettirdiniz veya ana fikri nedir, konusu nedir gibi tekrar sorulara yer veriliyor.” (Ö3)*

### **3.2. Etkinliklerin Amaç-Kazanımlara Uygunluğu**

*“Etkinliklerin amaç-kazanımlara uygunluğu hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.*

Tablo 3. *Etkinliklerin Amaç ve Kazanımlara Uygunluğu Temasına İlişkin Kod ve Frekans Dağılımı*

TEMA	KOD	f
Kazanım ve Amaçlara Uygunluk	Kısmen uygun	6
	Kazanımlar, çoğunlukla etkinliklere yansımıştır.	6
	Tekrara düşmektedir	4
	Uygun	2
	Etkinlikler, kazanımları sınırlandırmaktadır.	1
	Amaç-kazanımlara uygun olmayan etkinliklere de yer verilmiştir.	1

Bu temaya ilişkin 6 kod, 20 görüş ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f=6) Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin bütün amaç ve kazanımları kapsamadığını belirtmiştir. Bunun yanında aynı çoğunlukla öğretmenler (f=6) kazanımların büyük oranda etkinliklere yansıtıldığını ifade etmişlerdir. Dört öğretmen, etkinliklerin aynı amaç ve kazanımlar etrafında döndüğünü, bu durumun tekrara düşmeye sebep olduğunu belirtirken, iki öğretmen etkinliklerin amaç ve kazanımları tamamen karşıladığını belirtmiştir. Bir öğretmen, etkinliklerin kazanımları sınırlandırdığını ifade ederken bir öğretmen de amaç ve kazanımlara uygun olmayan etkinliklere yer verildiğini ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

*“Etkinliklerde kimi kazanımlara aşırı derecede yer verildiğini, kimi kazanımların daha doğrusu çoğu kazanımın ise ihmal edildiğini söyleyebilirim. Bunun yanında etkinlikler, kazanımlara tamamen uygun olmakla birlikte etkinliklerin bütün kazanımları içerdiğini söyleyemem.”* (Ö3)

*“Etkinlikler, amaç-kazanımları tam manada karşılamıyor, hatta bazen sınırlıyor. Biz başka kazanımları, müfredatı ve programı yetiştirme endişemizden dolayı sorun yaşıyoruz ve konuları*

yetiştiremiyoruz. Bu durum bazı kazanımları ihmal etmemize sebep oluyor.” (Ö1)

### Etkinliklerin Disiplinler-arası Öğrenmeye Etkisi

“Etkinlikler, disiplinler-arası öğrenmeyi desteklemekte midir, bu etkinliklerin artırılması için neler yapılabilir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Etkinliklerin Disiplinler ile İlişkisi Temasına İlişkin Kod ve Frekans Dağılımı

TEMA .f		KOD	
DİS İPL İNL ER	İlişkisi	Edebiyat, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Fen Bilimleri ile kısmen bir ilişki söz konusudur.	6
		En fazla Sosyal Bilgiler dersiyle ilişkisi vardır.	5
		Kısmen desteklemektedir.	3
		Desteklememektedir.	3
İLE		Diğer disiplinleri merak ettirecek, dikkat çekici etkinliklere yer verilebilir.	4
İLİ ŞKİ Sİ	Öneriler	Tarihi şahsiyetlere ve olaylara daha fazla yer verilebilir.	3
		Kültürel değerlere ve unsurlara yer verilebilir.	2
		Çeşitli spor dallarına yer verilebilir.	2
		Toplumsal konulara yer verilebilir.	2
		Edebi eserlere yer verilebilir.	1
		Uzay ve teknoloji ile ilgili etkinliklere yer verilebilir.	1

Bu temaya ilişkin 11 kod ve 32 görüş ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu (f=6) etkinliklerin; Edebiyat, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Fen Bilimleri ile kısmen ilişkili olduğunu belirtmiştir. Yine öğretmenlerin çoğu (f=5) Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin en fazla Sosyal Bilgiler dersiyle ilişkisi olduğunu ifade etmiştir. Üç öğretmen, etkinliklerin disiplinler arası öğrenmeyi yeteri kadar desteklediğini belirtirken üçü

ise yeteri kadar desteklemediğini ifade etmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısı (f=4), Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerde diğer disiplinleri merak ettirecek, dikkat ve ilgi çekici etkinliklere yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Tarihi şahsiyetlere ve olaylara (f=3), toplumsal konulara (f=2), edebi eserlere (f=1), kültürel değerlere ve unsurlara (f=2) yer verilmesi gerektiğini ifade eden öğretmenler de vardır. Öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

*“Çok fazla desteklediğini düşünmüyorum. Belki bir resim ile Görsel Sanatlar dersi ile ilişki kurulabilir ama misal Matematik dersi ile bir ilişki kuramıyorum. Yine de Atatürk ile Mevlana ile ilgili etkinlikler var. Bu açıdan Sosyal Bilgiler ile bir ilişki kurabiliriz. Bütün bunlara rağmen çok fazla olduğunu söyleyemem.”* (Ö4)

*“Disiplinler-arası öğrenmeyi desteklediği noktalar var. Sosyal Bilgiler ile daha yakın bir teması var mesela. Misal bir tarihi şahsiyeti bizde anlatıyoruz, Sosyal Bilgiler dersinde de geçiyor. Biz çocuğa noktalama işaretini öğrettiğimizde, onun çarpı işareti oluşunu öğrendiğinde Matematik dersinde de kullanabiliyor. Petrol yakıtlarıyla ilgili bir konu işlediğimizde bunu Fen Bilimleri dersiyle ilişkilendirebiliyor. Yani bence hem Sosyal Bilgiler ile hem Matematik hem de Fen Bilimleri ile bir ilişki söz konusu.”* (Ö1)

### **Etkinliklerin Esnekliği ve Öğrenci Yaşantısına Uygunluğu**

*“Etkinlikler esnek midir ve öğrenci yaşantısına uygun mudur?”* sorusuna ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.



Tablo 5. *Etkinliklerin Esnekliği ve Öğrenci Yaşantısına Uygunluğu Temasına İlişkin Kod ve Frekans Dağılımı*

TEMA	ALT TEMA	KOD	f
ETKİNLİKLERİN ESNEKLİĞİ VE ÖĞRENCİ YAŞANTISINA UYGUNLUĞU	Esneklik	Yazma ve konuşma etkinlikleri esnektir. Diğer etkinlikler esnek değildir.	6
		Dil bilgisi etkinlikleri esnek değildir.	3
		Öğretmen esnetebilir, dolayısıyla esnektir.	3
	Öğrenci Yaşantısına Uygunluk	Etkinliklerde bölgesel ve kültürel farklar gözetilmemektedir. Dolayısıyla öğrenci yaşantısına uygun değildir.	5
		Öğrenci, etkinlikleri somutlaştırmada ve anlamlandırmada ciddi sorun yaşamaktadır.	5
		Etkinlikler, sınav odaklı değildir, dolayısıyla öğrenci yaşantısına uygun değildir.	1
		Etkinlikler, öğrenci yaşantısına uygundur.	1
	Öneriler	Etkinlikler, bölgesel farklılıkları ve bütün kültürel değerleri kapsamalıdır	4
		Öğrencinin kendi yaşamıyla ilişki kurabileceği etkinlikler ağırlıkta olmalıdır.	3
		Evrensel konulara ve değerlere daha fazla yer verilmelidir.	2
		Sınav ile paralel etkinliklere yer verilmelidir.	1
		Öğrencinin somutlaştırabileceği etkinliklere yer verilmelidir.	1

Bu temada 12 kod ve 35 görüş ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu (f=6) yazma ve konuşma etkinlikleri dışında diğer etkinliklerin büyük oranda esnek olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin üçü, en az esnek olan etkinliklerin dil bilgisi etkinlikleri olduğunu ifade ederken üç öğretmen de, etkinliklerin esnekliğinin öğretmen inisiyatifinde olduğunu belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden beşi etkinliklerde bölgesel ve

kültürel farkların gözetilmediğini, dolayısıyla etkinliklerin öğrenci yaşantısına uygun olmadığını ifade etmiştir. Yine öğretmenlerden beşi, öğrencinin etkinlikleri somutlaştırmada ve anlamlandırmada sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Bütün bunlardan hareketle öğretmenler genel olarak, etkinlikler hazırlanırken bölgesel farklılıkları ve bütün kültürel değerleri kapsayan, öğrencinin kendi hayatıyla ilişki kurabileceği ve daha evrensel konulardan oluşan etkinliklere yer verilmesinin doğru olacağını belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

*“Genel olarak etkinliklerin esnek olduğunu söyleyebilirim. Bilişsel anlamda ise çocuğa göre değil. Mesela atasözü, deyim veya mecazları anlamlandırmada sorun yaşıyorlar ve somutlaştıramıyorlar. Bunun bölgesel ve sosyoekonomik farklılıklardan kaynaklandığını söyleyebilirim. Bu bakımdan etkinlikler çocuğa görelilik ilkesine pek uymuyor.”* (Ö2)

*“Genel olarak etkinliklerin kısmen esnekliğinden bahsedebilirim. Örneğin yazma ve konuşma etkinlikleri esnek, bunun yanında dil bilgisi etkinliklerinin esnek olmadığını düşünüyorum. Aslında bu durum birazda fiziksel şartlar ve eldeki olanaklarla da ilişkili. Bütün bu unsurların sağlandığı bir ortamda etkinliklerin tamamı olmasa da büyük bir kısmı esnetilebilir.”* (Ö6)

### **Sözel Muhakeme, Grafik ve Görsel Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Verilen Etkinliklerin Yeterliliği**

*“Etkinliklerde, sözel muhakeme, grafik ve görsel okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik verilen etkinlikler yeterli midir, bu tür etkinliklerin geliştirilmesi için neler yapılabilir?”* sorusuna ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. *Sözel Muhakeme, Grafik ve Görsel Okumaya yönelik Etkinliklerin Yeterliliği Temasına İlişkin Kod ve Frekans Dağılımı*

TEMA	KOD	f
Sözel Muhakeme, Grafik ve Görsel Okuma	Sözel muhakeme etkinliklerine yer verilmemektedir.	8
	Grafik ve görsel okuma etkinliklerine çok az yer verilmektedir.	8
	Sınav-etkinlik arasında uyumsuzluk ve kopukluk vardır.	7
	Etkinliklerde sözel muhakemeye yer verilmeli, grafik ve görsel okuma etkinliklerinin sayısı artırılarak sınav ile uyumlu hale getirilmelidir.	5
	Becerilerde olduğu gibi başlı başına bir konu olarak yer verilebilir.	1
	Metinlerden bağımsız şekilde etkinliklere yer verilebilir.	1

Bu temada 6 kod ve 30 görüş ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı (f=8) , Türkçe ders kitaplarında sözel muhakemeye yönelik etkinliklerin hiç yer almadığını, grafik ve görsel okuma etkinliklerine ise çok az yer verildiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin çok büyük kısmı (f=7), bu tür becerilerin LGS’de yer almalarına rağmen etkinliklerde yer almamalarını veya çok az yer almalarını sınav-etkinlik arasındaki uyumsuzluğu ve kopukluğu gösterdiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden beşi, Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerde sözel muhakemeye yer verilmesi, grafik ve görsel okuma sayısının ise artırılarak sınav ile uyumlu hale getirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

*“Sözel Muhakeme sorularına hiç yer verilmiyor. Grafik ve görsel okuma sorularına ise çok az yer veriliyor. Buna rağmen bu beceriler çocuktan istenen ve sınavlarda çıkan beceriler. Bu beceriler sınavda sorulduğu için etkinliklerde de yer verilmesi gerekiyor. Biz bu becerileri kendi inisiyatifimiz ile öğretiyoruz. Örnek verecek olursam geçenlerde okulumda bir deneme sınavı yapıldı. Sözel muhakeme ile ilgili bir soru çıkmış, öğrenciler hiç görmedikleri için soruyu yapamamışlar. Soruyu bana getirdiler.*

'Hocam, biz bu konuyu görmedik, burada çıkmış' diyorlar. Bu açıdan ciddi sorunlar var." (Ö3)

"Sözel muhakeme ile ilgili hiçbir etkinliğe denk gelmedim. Grafik ve görsel okuma ile ilgili etkinlikler var ama onlarda çok az. Çok daha fazla yer verilmeli. Misal vermem gerekirse çocuğa bir köy manzarası gösterip onlara ne gördüklerini, neyi çağrıştırdığını anlatmalarını istesek bu birçok mevcut etkinlikten daha başarılı olur. Çünkü bu şekilde öğrenci kendini ifade etmiş, motive olmuş oluyor. Bu durum da çocuğu güdüyor." (Ö8)

### Etkinliklerin Uygulanabilirliği

"Etkinliklerin uygulanabilirliği (öğrenci hazır bulunuşluğuna uygunluk, zaman, görsel-işitsel araçlar vb.) hakkındaki görüşleriniz nedir?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Etkinliklerin Uygulanabilirliği Temasına İlişkin Kod ve Frekans Dağılımı

TEMA	ALT TEMA	KOD	f
ETKİNLİKLERİN UYGULANABİLİRLİĞİ	Hazır bulunuşluk	Uygun değil	5
		Kısmen uygun	2
		Uygun	1
	Zaman Yönetimi	Etkinlikler, çoğunlukla verilen süre içerisinde gerçekleştirilebilecek nitelikte değildir.	7
		Yazma ve konuşma etkinlikleri zamansal kısıtlıktan dolayı gerektiği gibi gerçekleştirilememektedir.	4
		En fazla zamansal sorun dil bilgisi etkinliklerinde yaşanmaktadır.	2
		Benzer etkinliklere yer verilmesi, zaman kaybına neden olmaktadır.	2
	İşitsel-Görsel Araçlar	İşitsel-görsel araçlar konusunda sorun yaşamamakla birlikte altyapısal eksikliklerden dolayı sorun yaşanmaktadır.	5

---

İşitsel-görsel araçların eksikliğinden kaynaklı sorun yaşanmamaktadır.	4
Sınıf mevcutlarının fazla olması, etkinlikleri gerçekleştirmede zorluk çıkarmaktadır.	2
Etkileşimli tahtanın bulunmamasından dolayı özellikle dinleme etkinlikleri yapılamamakta veya ciddi sorun yaşanmaktadır.	2

---

Bu temada 11 kod ve 36 görüş ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu (f=5), Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrenci hazır bulunuşluğuna uygun olmadığını ifade etmiştir. Yine öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f=7) etkinliklerin, çoğunlukla verilen süre içerisinde gerçekleştirilebilecek nitelikte olmadığını belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısı (f=4), işitsel-görsel araçların eksikliğinden kaynaklı sorun yaşanmadığını belirtirken, beş öğretmen işitsel-görsel araçlar konusunda sorun yaşamamakla birlikte altyapısal eksikliklerden dolayı sorun yaşadığını ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

*“Etkinliklerin çoğunlukla öğrenci hazır bulunuşluğuna uygun olmadığını düşünüyorum. Etkinliklerin gerçekleştirilmesinde sorun yaşıyorum. Öğrenci anlamlandıramıyor. Örnek verecek olursam bilmediği çok kelime var. Öğrencinin buna hazır gelmesini bekliyoruz ama öyle gelmiyorlar. Bundan dolayı soyut kavramları somutlaştıramıyor ve anlayamıyor çünkü gerekli ön bilgisi çok zayıf.” (Ö5)*

*“Fiziksel imkansızlıklar işimizi güçleştiriyor. Görev yaptığım okulda akıllı tahta yok. İnternet altyapısında ciddi sorunlar yaşıyorum. Bundan dolayı dinleme etkinliklerini gerçekleştiremiyoruz. Ben kendi imkanlarımla bir hoparlör edindim. Dinleme etkinliklerini oradan gerçekleştirmeye çalışıyorum. Bu ne kadar başarılı oluyor, emin değilim.” (Ö7)*

## Etkinliklerde Bulunması Gereken Özellikler

“Sizce etkinliklerde bulunması gereken özellikler nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. *Etkinliklerde Bulunması Gereken Özellikler Temasına İlişkin Kod ve Frekans Dağılımı*

TEMA	KOD	f
Bulunması Gereken Özellikler	Öğrenci yaşantısına uygun, ilgi ve dikkat çekici etkinliklerden oluşmalıdır.	7
	Metinler ile bağlantılı etkinlik sayısı azaltılmalı, bağımsız etkinliklere yer verilmelidir.	4
	Dört temel beceriyi geliştiren etkinlikler nicelik olarak artırılmalı ve nitelik olarak geliştirilmelidir.	4
	Sorular çeşitlendirilmeli; etkinlikler, tekrara düşen sorulardan arındırılmalıdır.	3
	Sınav ile uyumlu etkinliklere yer verilmelidir.	3
	Sözel muhakeme, grafik ve görsel okuma etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir.	3
	Öğrenciyi daha fazla işe koşan etkinliklere yer verilmelidir	3
	Disiplinlerarası öğrenmeyi daha fazla destekleyen etkinliklere yer verilmelidir.	2
	Evrensel ahlak ve bilinci kazandıracak etkinliklere yer verilmelidir.	2
	Bölgesel ve kültürel farklara daha fazla dikkat edilmeli	2
	Etkinlikler daha fazla süreç odaklı hazırlanmalıdır.	1
	Öğrencide merak duygusunu uyandıracak, sorgulamasını ve eleştirel bakış açısını kazandıracak etkinliklere yer verilmelidir.	1

Bu temada 12 kod ve 35 görüş ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu (f=7), etkinliklerin öğrenci yaşantısına uygun, ilgi ve dikkat çekici etkinliklerden oluşması gerektiğini belirtmiştir. Dört öğretmen, dört temel beceriyi geliştiren etkinliklerin nicelik olarak artırılması ve nitelik olarak geliştirilmesi gerektiğine vurgu yaparken üç öğretmen ise Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerde sözel muhakeme, grafik ve görsel okuma etkinliklerine daha fazla yer verilmesinin doğru ve yerinde olacağını

belirtmiştir. Dört öğretmen, metinler ile bağlantılı etkinlik sayısının azaltılmasının, bağımsız etkinliklere daha fazla yer verilmesinin gerektiğini ifade etmiştir. Üç öğretmen, sınav ile uyumlu etkinliklere yer verilmesinin daha başarılı sonuçlar ortaya çıkaracağını vurgulamıştır. Öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

*“Etkinlikler, öğrenciyi çok fazla aktifleştirmiyor. Bu nedenle etkinliklerin öğrenciyi daha fazla aktif hale getirecek, hayatla ilişki kurmasını sağlayacak içerikte olması gerekiyor. Öğrencinin sorgulamasını ve eleştirel bakmasını sağlayacak etkinliklere yer verilmeli. Bu açıdan nicelikten ziyade nitelik olarak geliştirilmesinin daha faydalı olacağını düşünüyorum. Bunun yanında sözel muhakeme, grafik ve görsel okuma sorularına mutlaka yer verilmeli.”* (Ö6)

*“Metinler ile ilgili etkinlikler azaltılabilir. LGS’ye dönük etkinliklere, temalara veya konulara yer verilebilir. Bölgesel ve kültürel farklılıklar gözetilerek etkinlikler hazırlanabilir.”* (Ö1)

### **Tartışma ve Sonuç**

Türkçe öğretimiyle ulaşılması beklenen amaçların herkesçe aynı biçimde anlaşılmasına yarayacak biçimde tanımlanması, öğretimin amacından uzaklaşan farklı uygulamaların da ortadan kalkmasına katkı sağlayacaktır. Bir dersin amaçlarının açıkça saptanmamış olması; o ders için seçilecek araçların, içeriğin ve uygulanacak öğretim yönteminin de gelişigüze bırakılarak öğretmenden öğretmene değişmesi anlamına gelir. Böyle bir öğretim sürecinin niteliğine yönelik sağlıklı dönütler almak, öğrencilerde oluşturulması düşünülen davranış değişikliklerinin gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin geçerli ve güvenilir yanıtlar bulmak da olanaksızdır (Sever, 2003). Etkinlikler, insan beyninden dökülür ve insan beynini geliştirmek için kullanılır. Türkçe öğretiminde bilgi ve becerilerin zihinde aktif yapılandırılması için etkinliklerle etkin öğrenmeye ağırlık verilmelidir. Etkinlik, geliştirilecek

kazanım/beceriyle ilgili temel bilgileri, zihinsel becerileri ve uygulamaları geliştirmeye yönelik olmalıdır. Bilgi içerikli etkinlikler genellikle kolay hazırlanmakta ve alanda yaygın görülmektedir. Oysa zihinsel becerileri geliştirme etkinliklerine daha fazla ağırlık verilmelidir. Yapılandırıcı yaklaşımda etkinlik tür veya biçiminde zorlama yoktur. Bir kazanımı/beceriye geliştirmek için çeşitli etkinlikler hazırlanabilir. Etkinliklerde sadece kitap okuma, yazı yazmaya değil tartışma, görüş açıklama, sorgulamaya da yer verilmelidir. Etkinlik havuzu oluşturulmalıdır. Türkçe öğretimi etkinliklerinde kullanılan soru modellerine de dikkat edilmelidir. Özellikle metinle verilen etkinliklerde sorular, öğrencileri güdüleme, dikkatini çekme, çalışmaya yönlendirme, işlenen konuyu netleştirme, dil ve zihinsel becerileri geliştirme gibi öğrenme-öğretme sürecine yönelik olmalıdır. Sorularda öğrenciyi değerlendirme yerine geliştirmeye ağırlık verilmeli, özellikle dil ve zihinsel becerileri geliştirme ön plana alınmalıdır. Etkinliklerde cevabı zihinden bulunan sorularla, geliştirme ve çıkarım yapmaya yönelik sorulara öncelik tanınmalıdır. Bunlar metni okumadan önce, metni okuma sırasında veya sonrasında verilecek etkinliklere dengeli olarak dağıtılmalıdır (Güneş, 2012). Tüm ders kitaplarında olduğu gibi Türkçe ders kitapları da her yönüyle daha özenli hazırlanmalıdır. Türkçe ders kitabı etkinliklerinde çocuğa görelilik ilkesi de gözetilerek daha fazla görsel unsurlara yer verilmelidir. Etkinliklerin ana metinden koparılmamasına dikkat edilmelidir. Yeni ders kitapları hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmalı, güncel öğretim programı ile uygunluğuna bakılmalıdır (Sarıkaya, 2019). Etkinliklerin nitelik olarak da hem programı yansıtması gerekir hem de öğrencilerin bilişsel, dilsel ve sosyal gelişimlerine katkı sunabilen niteliklere sahip olması gerekir. Nitekim Kaya ve Çiftçi'nin (2020) yaptığı çalışmada öğrenciler ders kitaplarındaki etkinliklerin yeterliliğiyle ilgili sorgulamada etkinliklerin sayıca yeterli olduğu; ancak nitelik açısından yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Bir ders kitabının iskeletini eğitim programı oluşturduğu için geliştirilen



programlarda, bireyin ve toplumun gereksinimlerinin göz önünde bulundurulması, eğitimin merkezinde bireyin olması, konuların diğer derslerle bağlantılarının kurulması, kuram ve uygulamanın birbirini tamamlaması gibi konulara dikkat edilmesi, sonuçta ortaya çıkacak olan kitabın da daha işlevsel olmasına katkıda bulunacaktır. Uygulamalı eğitim kuramsal eğitiminde daha etkilidir ve öğrencilerin bağımsız öğrenme yeteneklerini geliştirir. Öğretmenler olmadan da kullanılabilir etkinliklerle uygulamaya teşvik eden kitaplar öğrencilere daha anlamlı öğrenme olanakları sağlayabilir (Demirel ve Kiroğlu, 2021).

Ders kitaplarının eğitimde tek kaynak olarak kullanılması da doğru değildir. Ders kitapları diğer kitapların okunması için aracılık yaptığı ölçüde yararını artırır. Ders kitaplarının en önemli sınırlılığı hitap edilen kitlenin homojen olmayışıdır. Farklı düzeylerdeki öğrencilere aynı anda hitap etme zorunluluğu ders kitaplarında kullanılan dil, anlatım biçimi, seçilen metinlerin içeriği, kullanılan sözcükler, mecazlı ifadeler, aktarılan bilgilerin niteliği gibi konularda her zaman “orta yol”un tercih edilmesini zorunlu kılmaktadır (Coşkun ve Taş, 2008). Bu bakımdan bir ders kitabının bütün öğrencilere tam olarak hitap etmesini beklemenin doğru bir yaklaşım olmayacağı söylenebilir. Gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin etkinlikleri uygularken öğrenci hazır bulunuşluğunda ciddi sorunlar yaşadıkları, bütün öğrencileri kapsayacak etkinliklere ve ders kitabına sahip olunmadığı ifade edilmiştir.

Yapılan çalışmaya katılan öğretmenler, dil bilgisi öğretiminin ayrı bir ders olarak yürütülmesi konusunda aynı görüşe sahipken Kavcar, Oğuzkan ve Sever’e (2005) göre dil bilgisi, bağımsız bir ders olarak değil okuma-anlama işi ile birlikte yürütülmelidir. Bu dersle ilgili çalışmalar, öğrencilerin anlama, konuşma, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır, görüşündedir. Bir ders kitabında yer alan metinler kadar alıştırmalar da o ders kitabının önemle üzerinde durulması gereken bölümleri arasındadır. Unutulmamalıdır ki bir ders kitabının hangi öğrenme yaklaşımına

göre hazırlandığı, o ders kitabının alıştırmalarından anlaşılmaktadır. Türkiye'deki ders kitaplarında zaten çok fazla yer verilmeyen alıştırmalar bölümleri geliştirilmeli, alıştırmalar çağdaş tekniklerle hazırlanmalıdır. Öğrencilerin üretici, yaratıcı ve araştırmacı yönlerinin gelişmesini sağlayacak olan uygulamalar, alıştırmalar aracılığıyla yapılmalıdır. Gençlerin en yaratıcı oldukları dönemde kitaplar, onlara cevapları vermek yerine, yeni sorulara ve kişisel araştırmalara yöneltecek nitelikte olmalıdır. Öğrencilere; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iş birliği ve iletişim gibi 21.yüzyıl becerileri olarak tabir edilen becerilerin kazandırılması, ders kitaplarının en önemli özelliklerinden biri olmalıdır (Demirel ve Kıroğlu, 2021).

### **Kaynakça**

- Bayrak Özmutlu, E. & Kanık Uysal, P. (2021). Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (52) , 518-543.
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F., (2021). Bilimsel araştırma yöntemleri. (30. Baskı) Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, E., Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), s.59-174.
- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 173, 39-49.
- Çeliktürk Sezgin, Z. & Gedikoğlu Özilhan, Y. G. (2019). 1.-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metne Dayalı Anlama Sorularının İncelenmesi . *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (2) , 353-367.
- Çerçi, A. (2016). 6. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabının etkinliği oluşturan unsurlar bakımından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1984-1998.
- Çevik,A., Güneş, F(2017).*Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin İncelenmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.

- Demirel, Ö., Kıroğlu, K. (2021). Ders kitabı incelemesi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güneş, F. (2012). Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 31-42.
- İlhan, E., Yazar, İ. (2021). Temel eğitim Türkçe ders kitaplarındaki metin-görsel ilişkisinin görsel tasarım unsurları bağlamında incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 744-763.
- İşcan, A., Karadağ, K. (2021). İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyumunun incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 196-215.
- Kaplan, K. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme becerisini ölçmeye yönelik soruların yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10 (1) , 626-645.
- Karacaoğlu, M. Ö. , Dağ, M. & Uzun, O. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10) , 96-126.
- Karagöz, M., Oryaşın U. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin metinlerle ilişkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 187-194.
- Kaya, M. (2020). Metin uzunluklarının öğrenci başarısına etkisi ve öğrencilerin metin uzunluklarıyla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 15(1), 345-360.
- Kaya, M., Çiftçi, Ö. (2020). Teachers and students' evaluation of listening texts in Turkish textbooks. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 8 (1), 84- 94.
- Kaya, M., Kardaş, M.N. (2019). Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili görüşleri. *KSBD*, 11(21), 323-342.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (2005). Türkçe öğretimi. Ankara: Engin Yayınevi.

- Mazlum, Ö., Mazlum, F.S. (2016). İlköğretim 4. sınıf ders kitaplarının görsel tasarımına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 4(1), 1-18.
- Sarıkaya, B. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerin değerlendirilmesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 64(1), 563-580.
- Sever, S. (2003). Türkçe öğretiminde yeni yapılandırma çalışmaları. TÜBAR-XIII-Bahar, s.27-38.
- Şakiroğlu, Y. (2020). 6. sınıf Türkçe ders kitabının değer aktarımı bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(5), 145-161.
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 508-526.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (12.Baskı). Seçkin Yayınları.

## 2. BÖLÜM

### UZAKTAN TÜRKÇE ÖĞRENEN BAŞLANGIÇ SEVİYESİNDEKİ TÜRKİYE BURSLUSU ÖĞRENCİLERİN YAZMA SORUNLARI

---

Esin YAĞMUR ŞAHİN<sup>1</sup>

İbrahim ÇİMEN<sup>2</sup>

#### ÖZET

Yabancı dil öğretiminde temel ilke, temel dil becerilerini dikkate alarak öğretim yapmaktır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışanlar, temel dil becerilerini dikkate alarak öğretim programı hazırlamakta, bu öğretim programına göre ders araç gereçleri ve materyaller üretmekte ve aynı doğrultuda derslerini yürütmektedirler. Bu becerilerden biri olan yazma becerisi dinleme, okuma ve konuşma becerilerine göre zor gelişen bir beceridir. Bu becerinin Türkiye dışındaki öğrencilere uzaktan öğretilmesi farklı öğretim tekniklerini kullanmayı gerektirmektedir. Bu çalışmanın amacı, Covid-19 sebebiyle Türkiye'ye gelemeyen ve uzaktan eğitim ile Zoom uygulaması üzerinden Selçuk Üniversitesi TÖMER'de Türkçe öğrenen, 9 ayrı ülkeden seçilmiş Türkiye burslusu yabancı öğrencilerin (7'si kadın, 9'u erkek) başlangıç seviyesindeki (A1 kuru) yazma sorunlarını tespit etmek, bu sorunların nedenlerini tartışmak ve bu doğrultuda önerilerde bulunmaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır.

---

<sup>1</sup> Doç. Dr, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
[yagmursahin@comu.edu.tr](mailto:yagmursahin@comu.edu.tr),

<https://orcid.org/0000-0002-9730-3280>

<sup>2</sup> Türkçe Öğretmeni, Türkiye Maarif Vakfı, [ibrahimcimen19@gmail.com](mailto:ibrahimcimen19@gmail.com),

<https://orcid.org/0000-0002-6898-3977>

Çalışma kapsamında elde edilen verilere öğrencilerin ödev kâğıtlarından hareketle ulaşılmıştır. Veriler, yanlış çözümlemesi ve içerik analizi teknikleri kullanılarak incelenmiş ve kategorize edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazma ödevlerinde toplam 611 yanlış tespit edilmiştir. Bu yanlışların 234'ü sözcük bilgisi, 223'ü biçim bilgisi, 85'i ses bilgisi, 63'ü söz dizimi konularında yapılmış ve 6'sı da anlaşılamayacak kadar bozuk cümle şeklindedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Yazma Öğretimi, Yazma Sorunları, Yanlış Çözümlemesi, Uzaktan Öğretim.

### Giriş

Değişen ve hızla gelişen teknoloji sayesinde dünyamız hızla dijitalleşmektedir. Bilgiye ulaşmak artık çok daha hızlı, pratik ve ekonomik hâle gelmiştir. Aksoy'a (2003) göre eğitim kurumlarını değiştirmeye zorlayan birçok dış etken arasında sayılabileceklerden birisi de bilişim ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ve bu gelişmelerin bireylerin yaşamlarına çok hızlı bir şekilde girmesidir. Gelişen teknoloji ve internet ile günümüzde birçok hizmet adeta zamandan ve mekândan bağımsız hâle gelmektedir. Bu hızlı değişim ve gelişim, hem hayatımızı kolaylaştırmakta hem de insanoğlu için yeni ihtiyaçlar meydana getirmektedir.

Teknolojinin etkin ve verimli kullanılabilmesi için öncelikli olarak teknolojik kaynak çeşitliliğinin zenginleştirilmesi ve kişilerin bu teknolojik kaynaklara ulaşmasında eşitliğin sağlanması gerekmektedir (Picciano, 1998, 45). Yine eğitim öğretim süreçlerinde teknolojik araçların bilinçli bir şekilde kullanılması hem eğitim kurumunun verimini hem de öğrenci başarısını artırmaktadır (Jonassen, 1996). Ayrıca teknolojik araçlarının kullanımı hem öğrencilerin işini kolaylaştırmakta hem de bilgi alışverişine ve iletişime hız katmaktadır (Picciano, 1998).

2020 yılında Çin’den başlayarak tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 virüsü, insanoğlunun hayatında birçok zorunlu değişime sebep olmuştur. Bu kriz sürecinde diğer tüm sektörler kadar eğitim sektörü de etkilenmiş ve eğitim-öğretim süreçlerinde teknoloji kullanımını konusunun önemi gündeme gelmiştir. Özellikle yüz yüze eğitime ara verilmesiyle birlikte eğitim kurumları zorunlu bir değişikliğe giderek eğitim öğretim süreçlerini çeşitli programlar (Zoom, Microsoft Teams, Adobe Connect, Blackboard vb.) üzerinden eş zamanlı olarak (senkron) ya da ders materyallerinin öğretici tarafından ilgili sistem üzerinden eş zamansız (asenkron) olarak çeşitli formatlarda paylaşılmasıyla yürütmektedirler. Covid-19 sürecinin meydana getirdiği bu etkiyle birlikte teknolojik araç ve gereç kullanımının çok daha fazla öne çıktığı yeni bir eğitim-öğretim kültürü ortaya çıkmıştır. Covid-19 pandemisi ile oluşan bu yeni ortamda eğitim öğretimde teknoloji kullanımının önemi her zamankinden daha fazla hissedilmiştir.

Covid-19’tan yıllar önce öğretim teknolojileri konusunda Türkiye’de devlet kanalıyla çeşitli adımlar atılmıştır. Bunların başında da FATİH Projesi olarak bilinen “Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi” gelmektedir. Bu proje ile eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak, okullardaki teknolojiyi iyileştirmek, bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde daha etkin kullanmak amaçlanmıştır. FATİH Projesi, eğitim süreçlerinde teknoloji kullanımıyla ilgili olarak dünyada uygulamaya konulan en büyük ve en kapsamlı eğitim hareketidir (MEB, 2020). 2011 yılında başlatılan bu proje ile eğitim öğretim süreçlerinde teknolojinin kullanımını artırmıştır<sup>3</sup>. Fatih projesi dışında Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı (YTB) Yunus Emre Enstitüsü ve bazı özel kurumlar Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi

---

<sup>3</sup> <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html>

konusunda uzaktan öğretim, zenginleştirilmiş dijital kitap ve VR teknolojileri vb elektronik yayınlar oluşturmuşlardır.

Covid-19 salgını sonrası eğitim-öğretim kurumlarında yüz yüze eğitime ara verildiği için Türkiye'ye gelemeyen Türkiye burslusu öğrenciler Türkçe eğitimlerini ülkelerinden çevrimiçi dersler ile almaya başlamışlardır. Bu durum bazı teknik ve dilsel sorunları da beraberinde getirmiştir. Solmaz (2007) araştırmasında Türkiye dışında çeşitli ülkelerde yaşayan bireylerin bilgisayar üzerinden dil öğrenmeye çalıştığını ve süreç içerisinde çeşitli güçlükler ile karşılaştıklarını tespit etmiştir. Bu çalışmada da bu Covid-19 salgını süreci içerisinde öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları problemler üzerinde durulmuştur.

Yabancı bir dilin öğrenilmesi sürecinde ve yazma becerisinin gelişiminde dil bilimsel unsurlar hayati bir öneme sahiptir. Dilin kurallarına hâkimiyet, kişinin kendini yabancı bir dilde tam ve doğru olarak ifade etmesine yardımcı olmaktadır. Anlatılmak istenenlerin doğru ve anlamlı bir şekilde kâğıda (yazıya) aktarılması için dil bilgisi gereklidir. Yazma becerisi, anlatmaya bağlı üretici bir dil becerisidir. Bu sebeple yabancı dilde yazma hem bir süreci hem de bu sürecin sonunda ortaya çıkan ürünü kapsamaktadır (İnan 2013: 25-29).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin, güçlüklerin çözümü için öncelikli olarak atılacak adım bu güçlüklerin araştırılması, tespit edilmesi ve bunların ortadan kaldırılması için çözüm yollarının ortaya konması gerekmektedir. Buna yönelik (Çotuksöken, 1983; Doğan, 1989; Akdoğan, 1993; Özkan Altaş, 1992; Candaş Karababa, 2009; Kara, 2010; Bölükbaş, 2011; Yağmur Şahin, 2013; Büyükkikiz, K.K. ve Hasırcı, S. 2013; Boylu, 2014) alan uzmanları tarafından çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

Boylu'ya (2014) göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yaptıkları yanlışların önceden bilinmesi ve bu yanlışların



belli bir sistem çerçevesinde kategorize edilmesi hem Türkçe öğreticilerinin hem de Türkçeyi öğrenen yabancı öğrencilerin dil öğrenim ve öğretim sürecini daha kolay hâle getirecektir. Bu doğrultuda yapılacak en faydalı çalışmalardan biri öğrenilen dilde öğrenenlerin karşılaştıkları güçlükleri belirlemek ve bu güçlükleri en aza indirebilecek çözüm yollarına yönelik öneriler sunmaktır. Bu şekilde süreç içerisinde karşılaşılan problemler öğretici tarafından önceden bilinir ve bu problemleri en az seviyeye indirmek için uygun yöntem ve teknikler tespit edilir ve uygulanırsa dil öğrenimi ve öğretimi kolaylaşacaktır. Dil sorunlarının ortadan kaldırılması veya en aza indirilmesi için ise ilk olarak problemlerin tespit edilmesi, bu problemlerin sebeplerinin araştırılması ve çözümüne yönelik yollarının belirlenmesi gerekmektedir (Boylu 2014: 337). Sridhar (1972:268), bu güçlüklerin tespit edilmesinde ve çözümlenmesinde kullanılacak yöntemi ise sırasıyla şöyle vermektedir:

1. Verilerin toplanması
2. Hataların belirlenmesi
3. Hata türlerinin sınıflandırılması
4. Hata türlerinin göreceli sıklık tablosu
5. Hedef (amaç) dildeki zorluk alanlarının belirlenmesi
6. İyileştirme çalışmaları

Yanlış çözümlenmesi, dil öğrenenlerin dil öğrenme sürecinde yaptıkları hataların yorumlanmasına dayanmaktadır. Yanlış çözümlenmesi, karşılaştırmalı dilbilimin hipotezlerinin doğruluğunu araştıran, kısıtlamalarına ve problemlerine çözüm getiren ve onu tamamlayan bir yöntem olarak görülmektedir.

Yanlış çözümlenmesi, dayanağını bilişsel kuramın oluşturduğu, karşılaştırmalı dil bilimin varsayımlarını yoklayan, kısıtlamalarına ve sorunlarına çözüm getiren yöntemdir (Dede, 1985). Yine Bölükbaş'a (2011, 1359) göre yanlış çözümlenmesi, dil öğrenenlerin yaptıkları

hataların gözlenerek belli bir sistem içerisinde kategorize edilerek yorumlanmasıdır. Bu yöntem, öğreticinin dil öğretim yöntemi ve tekniğini, kullandığı ders araç gereçlerini gözden geçirmesi, süreci değerlendirmesi ve öğretim programının tekrardan düzenlenmesi konusunda rehberlik edicidir.

Bu çalışmada, YTB Türkiye Bursları tarafından burslandırılarak Türkiye’de Selçuk Üniversitesi TÖMER’de bir yıl Türkçe eğitimi almaya hak kazanan fakat Covid-19 sebebiyle Türkiye’ye gelemeyen burslu öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde temel seviyede karşılaştıkları yazma problemlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın problem cümlesini *“Türkiye dışında uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen Türkiye burslusunu yabancı öğrencilerin A 1 başlangıç seviyesinde karşılaştıkları yazma sorunları nelerdir?”* sorusu oluşturmaktadır.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Nitel araştırma yöntemlerinin imkânlarından faydalanılarak Selçuk Üniversitesi TÖMER’de uzaktan eğitim ile Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin temel seviyede yazma becerisinde karşılaştıkları zorlukları ve problemleri tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, yazılı materyallerin araştırma kapsamında değerlendirilip analiz edilmesi sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016)

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Selçuk Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde 2020-2021 akademik yılında uzaktan eğitim (Zoom Uygulaması) ile Türkçe öğrenen başlangıç seviyesindeki (A1) 16 Türkiye burslusunu yabancı öğrenci oluşturmaktadır. Dersler eş zamanlı olarak çevrimiçi yapılmaktadır.

**Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Bilgiler**

<b>Kod</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>Ülke</b>	<b>Ana Dili</b>
K1	Erkek	Somali	Somalice
K2	Erkek	Yemen	Arapça
K3	Kadın	Ürdün	Arapça
K4	Erkek	Kazakistan	Kazakça
K5	Kadın	Irak	Arapça
K6	Kadın	Irak	Arapça
K7	Erkek	Sudan	Arapça
K8	Erkek	Güney Sudan	Arapça
K9	Kadın	Libya	Arapça
K10	Erkek	Zambiya	İngilizce
K11	Kadın	Kosova	Arnavutça
K12	Kadın	Arnavutluk	Arnavutça
K13	Kadın	İran	Farsça
K14	Erkek	Pakistan	Urduca
K15	Erkek	Tayland	Tayca
K16	Erkek	Filipinler	Filipince





Tabloya bakıldığında araştırma kapsamında yazma ödevleri incelenen 16 öğrencinin 9'unun erkek, 7'sinin kadın olduğu, sınıf içerisinde 2'si aynı ülkeden (Irak) olmak üzere 15 farklı ülkeden öğrencinin olduğu görülmektedir. Arapçanın 7, Arnavutçanın 2, Somalice, Kazakça, İngilizce, Farsça, Urduca, Tayca ve Filipincenin 1'er öğrenci tarafından ana dili olarak konuşulduğu görülmektedir. Bulgular bölümünde öğrencilerin gerçek isimleri yerine Tablo 1'de yer alan kodlar (K1, K2....) kullanılmıştır. Ödevlerine isimlerini yazmayan öğrenciler, tasnif dışı bırakılmamış ve isimsiz 1, isimsiz 2 şeklinde sıralanmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Çalışma kapsamında veriler, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabını kullanan öğrencilere verilen çeşitli konulardaki temel seviyeye uygun sekiz yazma ödevinden toplanmıştır. Ödevler haftada bir konu olacak şekilde verilmiştir. Uygulama, 2020-2021 akademik yılı içerisinde 8 haftada tamamlanmıştır. Öğrencilerin kâğıda yazıp

fotoğraflarını çekerek dijital ortamda göndermiş olduğu yazma ödevlerine Türkçe öğretmeni tarafından 2 gün sonra geri dönüt verilmiştir. Türkçe öğretmeni gelen ödevlerin çıktısını aldıktan sonra renkli kalem ile yanlışları ve düzeltmeleri gösterdikten sonra tekrar öğrenciler ile dijital ortamda paylaşmıştır. Ödevler araştırmacılar tarafından incelenip analiz edilmiştir.

**Tablo 2. Ödev Konuları**

	1- Kendinizi Tanıtınız. 2- Ailenizi Tanıtınız.
	3-Hafta sonu neler yapıyorsunuz?Yazınız. 4-Doğum Gününüzde Neler Yapıyorsunuz? Yazınız.
	5- Ülkenizdeki Dini ve Millî Bayramları Anlatınız. 6- Öğretmeninize Bir Mektup Yazınız.
	7- On Yıl Sonra Neler Yapmak İstiyorsunuz?Yazınız. 8- Tatilde Neler Yapmak İstiyorsunuz?Yazınız.

### **Verilerin Analizi**

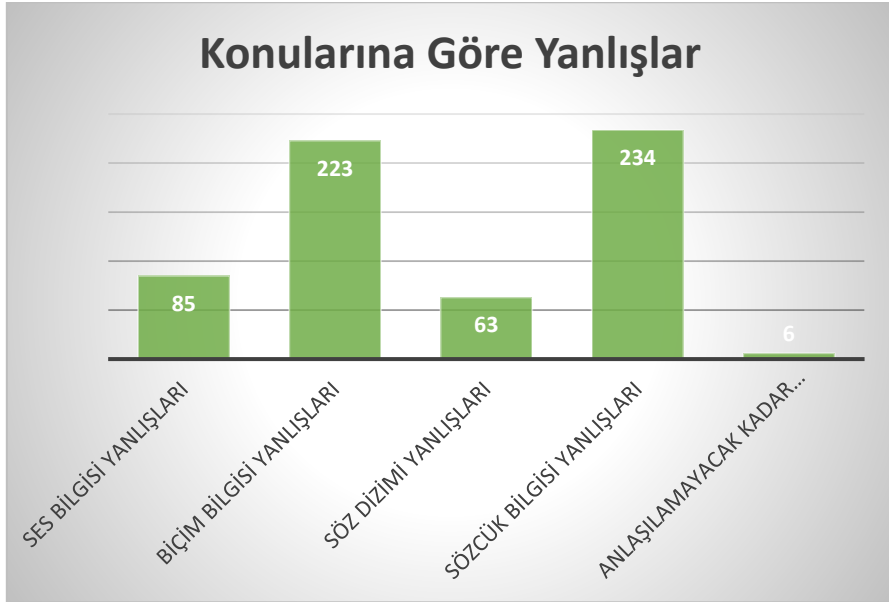
Araştırmaya veri sağlayan öğrencilerin yazılı ödev kağıtları öncelikle okunmuş ve öğrencilerin hataları tespit edilmiştir. Tespit edilen hatalar kategorize edilerek gruplara ayrılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Hsieh ve Shannon'a göre içerik analizi; “*Metin verilerinin içeriğinin öznel olarak yorumlanması için sistematik sınıflandırma süreci aracılığıyla kodlama, tema ya da kalıpları belirleyen bir araştırma yöntemidir*” (Akt. Güçlü, 2019:169).

“İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Dilbilimsel boyutundan dolayı çalışmada yanlış çözümlenmesi tekniğinden de faydalanılmıştır. “Karşıtsal çözümlenme, ana dili ile amaç dili karşılaştırarak öğrencinin amaç dili öğrenmesi sırasında karşılaşılabileceği güçlüklerle ilişkin kestirimlerde bulunurken yanlış çözümlenmesi, öğrencilerden elde ettiği verilere dayanarak güçlükleri belirlemektedir” (Büyükkız, Hasırcı 2013).

## BULGULAR

### 1. Türkiye Burslusu Öğrencilerinin Konularına Göre Yaptıkları Yanlışlar

*Grafik 1. Konularına Göre Yanlışlar*



Grafik 1'e bakıldığında; uzaktan öğretim ile Türkçe öğrenen temel seviyedeki yabancı öğrencilerin yazma ödevlerinde toplam 611 yanlış görülmektedir. Bu yanlışların 85'i ses bilgisi, 223'ü biçim bilgisi, 63'ü söz dizimi, 234'ü sözcük bilgisi ve 6'sı anlaşılamayacak kadar bozuk cümleden oluşmaktadır. En fazla yapılan yanlışın sözcük bilgisi ve biçim bilgisi üzerinde yoğunlaştığı ortaya çıkmıştır.

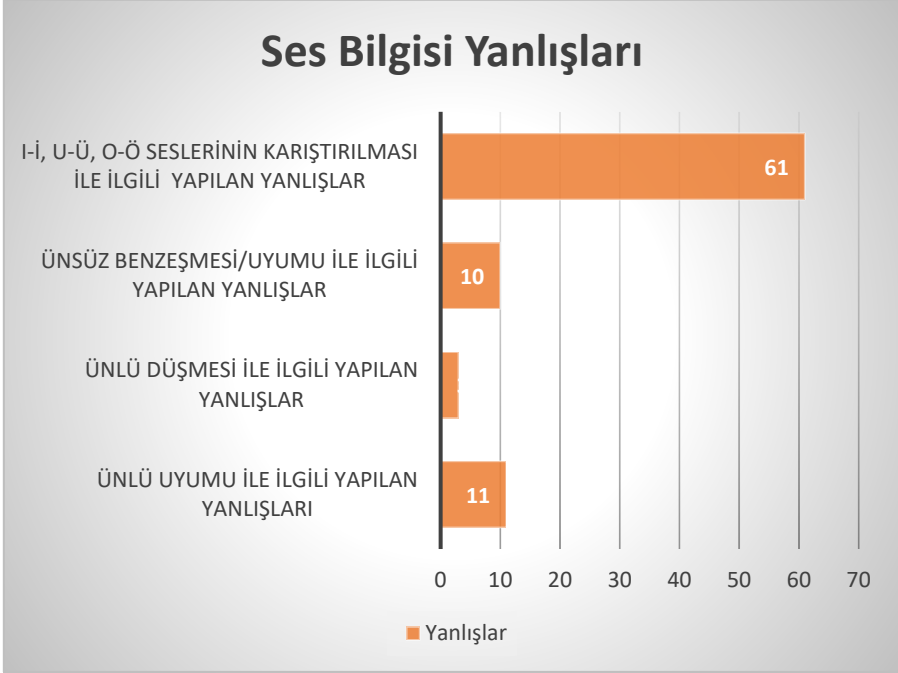
**Grafik 2. Yanlışların Yüzdelik Dağılım Oranları**



Grafik 2'de görüldüğü üzere öğrencilerin yazma ödevlerinden tespit edilen yanlışların %38'i sözcük bilgisi, %37'si biçim bilgisi, %14'ü ses bilgisi, %10'u söz dizimi konularındadır. Anlaşılamayacak derecede bozuk cümle yanlışı oranı %1'dir.

## 2. Türkiye Burslusu Öğrencilerin Ses Bilgisi Konusunda Yaptıkları Yanlışlar

Grafik 3. Ses Bilgisi Yanlışları



Grafik 3 incelendiğinde, ses bilgisi konusunda yapılan yanlışların 61'inin ı-i, u-ü, o-ö seslerinin karıştırılması, 11'inin ünlü uyumu, 10'unun ünsüz benzeşmesi/uyumu, 3'ünün ünlü düşmesi ile ilgili olduğu görülmektedir. En fazla yapılan yanlışın ı-i, u-ü, o-ö seslerinin kullanımı üzerinde yoğunlaştığı ortaya çıkmıştır. Bu yanlışların büyük bir kısmının öğrencilerin ana dillerinden kaynaklandığı söylenebilir.

### Ses Bilgisi Yanlışları

#### Ünlü Uyumu Yanlışları 11

Saat 11'da kalkıyorum. (K11 - Hafta sonu neler yapıyorsunuz?)

Kahvaltı etmeden önce banyo yapıyorum ve dişlerimi fırçala. (K10 – Doğum günü ödevi)

Televizyon izledikten sonra müzik dinliyoruz. (K10 – Doğum günü ödevi)

Söyledikten sonra Tatlı dağıtıyoruz. (K5– Dinî ve Millî Bayramlar)

Sonra Annamin ve Babamın elerinden öpüyoruz. (K6 – Dinî ve Millî Bayramlar)

İnsanlar seyahata gidiyor. (K13 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Dini bayramlarda zengin insanlar fakirlara yardım ediyorlar. (K9 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Farklı ülkelere gitmek istiyoruz. (K13 – 10 yıl sonra)

Dişları fırçalıyorum. (K14 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

### **(u-ü, ı-i, o-ö) Seslerinin Karıştırılması İle İlgili Yapılan Yanlışlar 61**

Yatağ topluyorum. (K3 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

İnternete giriyorum. (K3 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Hafta sunu farklı şeyleri yapıyorum. (K9 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Genellikli beraber sohbet ediyoruz. (K9 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Televizyon seyrediyorum sonra ben uyuyorum. (K8 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Sonra camiden cikiyorum. (İsimsiz2 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Oğle vakti yatıyorum. (K6 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Çünkü dersım yok. (K11 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Öğle abdest alıyorum ve namaz kiliyorum. (K5- Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Bulaşıkları yikiyorum. (K5- Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Ben uç saat ders çalışıyorum. (K7 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)



Temizlik yapıyorum. (K10 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Parkta yuruyorum. (K10 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Spor oynoyorum. (K10 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Sonra Koran okuyorum. (K15- Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Benim daylerimin kızlarının adları hepsi Ayşa. (K9 – Ailenizi tanıttın.)

Semaiye matmatik bölümü mezunu. (K6 - Ailenizi tanıttın.)

Ben Sudaliyim. (K7 - Ailenizi tanıttın.)

Çünkü Konya’da yaşıyorum. (K16 - Ailenizi tanıttın.)

Doğum günüm 1 Ucak’ta. (K2 – Doğum günü ödevi)

Parkta fotbul oynuyoruz. (K2 – Doğum günü ödevi)

Kiyafetimi giyiyorum. (İsimsiz5 – Doğum günü ödevi)

Akşam ben tatlı yapıyorum ve masada birlikte yiyoruz. (K12 - Doğum günü ödevi)

duş aldıktan sonra güzel *kiyafet* giyorum. (K8 – Doğum günü ödevi)

Namazdan sonra büyük akrabalarla boluşuyoruz. (K14 - Dinî ve Millî Bayramlar)

*Buyukler* çocuklara hediye ve bara veriyor. (K14 - Dinî ve Millî Bayramlar)

Hepimiz okul bahçesinde *doruyoruz*, *dorduktan* sonra ulusal şarkıları söylüyoruz. (K5– Dinî ve Millî Bayramlar)

Saat yedi büyükta kahvaltı yiyoruz. (K6 – Dinî ve Millî Bayramlar)

### **Ünlü Düşmesi ile İlgili Yapılan Yanlılar: 3**

Benim şehirimde kar yağmıyor. (K9 – Mektup ödevi)

Benim şehirimde bir iş bulmak istiyorum. (K12 – 10 yıl sonra)

Tatilde büyük bir şehire gitmek istiyorum. (K12 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

### **Ünsüz Benzeşmesi/ Uyumu İle İlgili Yapılan Yanlışlar: 10**

Irmaka gidiyorum. (K14 – Hafta sonu neler yapıyorsunuz?)

Onun aile ile Trablus’da yaşıyor. (K9 – Ailenizi tanıttın.)

Mesajtan sonra pastanı kestik. (K6 - Doğum günü ödevi)

Ailem ve arkadaşlarım her doğum günüm beni çok mutlu ediyor.  
(İsimsiz8 - Doğum günü ödevi)

Kalkdıktan sonra diş fırçalıyorum. (K8 – Doğum günü ödevi)

Başkanımız konuşma yaptıktan sonra farklı ülkelerden başkanlar konuşma yapıyor. (K8 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Genellikle bayram günü *sabahdan* öğlene kadar insanlar evde kalıyorlar ve dinleniyorlar. (K9 – Dinî ve Millî Bayramlar)

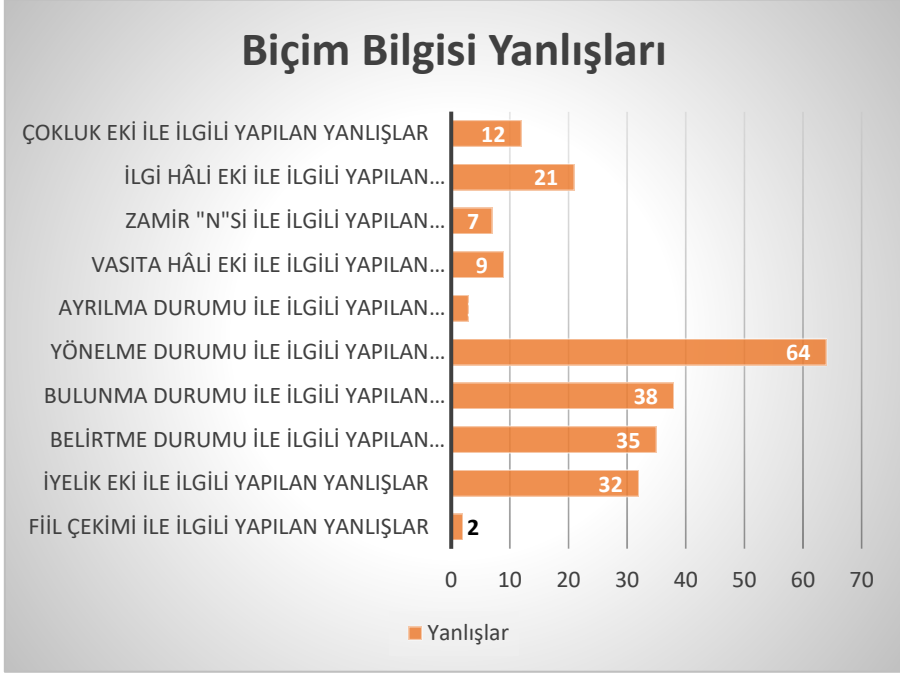
Akşam beşde insanlar evden çıkıyorlar. (K9 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Mağazatan en yakın arkadaşıma hediye almak istiyorum. (K9 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

Uçaka binmek istiyorum. (K6 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

### 3. Türkiye Burslusu Öğrencilerin Biçim Bilgisi Konusunda Yaptıkları Yanlışlar

Grafik 4. Biçim Bilgisi Yanlışları



Grafik 4 incelendiğinde, biçim bilgisi konusunda yapılan yanlışların 64'ünün yönelme durumu, 38'inin bulunma durumu, 35'inin belirtme durumu, 32'sinin iyelik, 21'inin ilgi hâli, 12'sinin çokluk, 9'u vasita hâli, 7'si zamir n'si, 3'ü ayrılma durumu ve 2'sinin fiil çekimi eklerinden olduğu görülmektedir. En fazla yapılan yanlışın yönelme, bulunma, belirtme, iyelik ve ilgi eklerinin kullanımını üzerinde yoğunlaştığı ortaya çıkmıştır.

## **Biçim Bilgisi Yanlıları**

### **Fiil Çekimi ile İlgili Yapılan Yanlılar: 2**

Telefonda konuşmak. (K10 - Hafta sonu neler yapıyorsun?) [Şimdiki zaman eki lazım.]

Ama ben odayım ya da balkonda. (K3 – Mektup ödevi) [odadayım]

### **İyelik Eki ile İlgili Yapılan Yanlılar: 32**

Ele ve yüze yıkıyorum. (K14 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Kahvaltı ediyorum sonra dersim çalışıyorum. (K8 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Onun aile ile Trablus’da yaşıyor. (K9 – Ailenizi tanıtın.)

Benim ailem çok küçük ve mutlu bir ailem. (K8 – Ailenizi tanıtın.)

Onların adıları Joe ve Job. (K8 – Ailenizi tanıtın.)

Bizim bebeklerimiz ikiz kardeşleri. (K8 – Ailenizi tanıtın.)

Teyze kızılar ve dayı oğullar beraber yaşıyoruz. (K3 – Ailenizi tanıtın.)

Sevgilim annemin adı Nima onun adı 47. (K3 – Ailenizi tanıtın.)

Babaanne ve anneanne öldü. (K3 – Ailenizi tanıtın.) [m]

Ben büyük babam yok çünkü öldü. (K13 - Ailenizi tanıtın.)

Onların adılar Rahma, Sulayka ve Maria. (K1 - Ailenizi tanıtın.)

Ben Ağabey ve erkek kardeş yok. (K16 - Ailenizi tanıtın.)

O evli ve bir bebek var. (K16 - Ailenizi tanıtın.)

Benim üç abiler var. (K14 - Ailenizi tanıtın.)

İkinci abinin adı Maaz. (K14 - Ailenizi tanıtın.)

Benim 8 amcalar, 3 halalar, 2 dayılar, 5 teyzeler, çok kuzenler var. (K11 - Ailenizi tanıtn.)

Benim ailemi 5 senedir onların görmüyorum ve konuşuyorum biraz *arasında* sorun var. (K8 – Doğum günü ödevi)

Mevlid günü, bugünü bizim *peygamberiz* doğum günü. (K1 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Üçüncü gün dede ve anneanne ziyaret ediyoruz. (K7 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Benim yatak odayı temizliyorum. (K10 – Mektup ödevi)

Onun anadilim Arapça. (K8 – Mektup ödevi)

Bizim öğretmeniz nasılsınız? (K3 – Mektup ödevi)

Ben bazen benim *dersler* zor geçiyor. (K3 – Mektup ödevi)

Ben bir soru var. (K11 – Mektup ödevi)

Ben çok arkadaşlar yok. (K15– Mektup ödevi)

Evdeim havuzu yapmak istiyorum. (K7 – 10 yıl sonra) [evime havuz]

Kendi eve satın alıyorum. (K14 – 10 yıl sonra) [kendi evimi]

### **Belirtme Durumu ile İlgili Yapılan Yanlışlar: 35**

Yatağ toplıyorum. (K3 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Onların elleri öpüyorum. (K9 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Ele ve yüze yıkıyorum. (K14 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Odama biraz temizliyorum. (K11 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Annemin yaşını (46) kırk altı ama yaşlı görünmüyor. (K9 – Ailenizi tanıtn.)

İkisini benim doğumumdan önce öldü. (K9 – Ailenizi tanıtn.)

ben arkadaşlarımdan ve hata benim öğretmenlerimden şaşırtıyorum. (İsimsiz4 – Doğum günü ödevi) [Beni ..... şaşırtıyorlar.]

Birinci sınıftayım üniversiteden bitirmek istiyorum. (İsimsiz4 – Doğum günü ödevi)

Eve temizliyor ve süslüyor, çok güzel ve büyük yemeği alıyor. (K10 – Doğum günü ödevi)

Onların mektupları okuduktan sonra ben pasta kesiyorum. (K12 - Doğum günü ödevi)

Eve geldikten sonra anneme arkadaşlarımla hediyeleri gösteriyorum. (K12 - Doğum günü ödevi)

Saat on iki bekliyoruz. (İsimsiz12 - Doğum günü ödevi) [on ikiyi]

Mevlid günü, bugünü bizim peygamberiz doğum günü. (K1 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Önce eve temizliyorlar. (K1 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Ama bu günü büyük bayram değil. (K1 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Öğretmenler bayrağımız *tarihi* söylüyorlar. (K1 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Sabah yedi buçuktan sekize beşe kadar hazırlanıyoruz. (K14 - Dinî ve Millî Bayramlar) [sekizi beş geçeye]

Biz Bu Bayramdan önce Eve temizliyoruz. (K5– Dinî ve Millî Bayramlar)

*Evi duvarda* boyamak yapıyorlar. (K8 – Dinî ve Millî Bayramlar) [evin duvarını]

Bu bayramı başlamadan önce milli marşımızı söylüyoruz. (K8 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Üçüncü gün dede ve *anneanne* ziyaret ediyoruz. (K7 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Akrabalarına ziyaret ettikten sonra evlerine dönüyor. (K15– Dinî ve Millî Bayramlar)

O da oraya ziyaret etmek istiyor. (K16 – Mektup ödevi)

Ben Türkçe seviyorum. (K3 – Mektup ödevi)

Butun *sokaktalar* Temizlik istiyorum. (K1 – 10 yıl sonra)

İtalya’da ziyaret etmek istiyorum. (K4 – 10 yıl sonra)

Eyfel Kulesi ziyaret etmek istiyorum. (K7 – 10 yıl sonra),

Kendimi için kıyafetler almak istiyorum. (K12 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

Başka yakın şehir geziyorum. (K14 – Hafta sonu neler yapıyorsun?) (şehirleri/şehirlerde)

Dubai görmek istiyorum. (K5– 10 yıl sonra)

### **Kalma (Bulunma) Durumu ile İlgili Yapılan Yanlılar: 38**

Televizyon izlemiyorum çünkü evim televizyon yok. (İsimsiz2 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Sonra ile arkadaşım parka gıdıyorum, buraya yüzuyoruz. (K11 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Akşamda arkadaşım ile alışverişe gidiyoruz. (K13 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Onun evinde ya da ailemin evi hepimiz buluşuyoruz. (K9 – Ailenizi tanıttın.)

O 23 yaşlı ve evli. (K3 – Ailenizi tanıttın.)

Onun adı Watin o bir yaşlı. (K3 – Ailenizi tanıttın.)

O hemşire ve Filistin yaşıyor. (K3 – Ailenizi tanıttın.)

Ailem annem, babam ve kardeşlerim var. (K11 - Ailenizi tanıttın.)

Evde doğum günümü arkadaşlarım benim için bir parti yapıyor. (K2 – Doğum günü ödevi)

Benim doğum günü ben pasta yapmıyorum. (İsimsiz6 – Doğum günü ödevi)

Benim doğum günü ben çok mutluyum. (İsimsiz6 – Doğum günü ödevi)

Benim doğum günü ailem ile yemek yiyoruz. (İsimsiz6 – Doğum günü ödevi)

Arkadaşım ile telefon konuşuyorum. (İsimsiz6 – Doğum günü ödevi)

Ailem ve arkadaşlarım her doğum günüm beni çok mutlu ediyor. (İsimsiz8 - Doğum günü ödevi)

Kurban *bayram* okullar iki hafta tatil. (K1 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Bu günden önce her yer bayrak var. (K1 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Bu *bayramlar* her Arnavutlar çok mutlular. (K11 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Bu bayramları insanlar her *yer* kutluyor. (K16 - Dinî ve Millî Bayramlar)

Kurban *bayramdır* insanlar keçi alıyorlar. (K3 - Dinî ve Millî Bayramlar)

Ramazan bayramı keçi (kurban) yoktur. (K3 - Dinî ve Millî Bayramlar)

Ramzan *bayram* biz yedide kalkıyoruz. (K14 - Dinî ve Millî Bayramlar)

Sofra genellikle çeşitli yemekler var. (K5– Dinî ve Millî Bayramlar)

Noel bayramı 5 gün tatil vardır. (K8 – Dinî ve Millî Bayramlar)

*Şubat* türkiye gidiyorum. (K7 – Mektup ödevi)

Saat altı buçuk (06.30) biraz uyuyorum. (K1 – Mektup ödevi)



Saat sekiz kalkıyorum. (K1 – Mektup ödevi)

Her sabah 8.30 uyanıyorum. (K6 – Mektup ödevi)

Evim elektrik yok. (K8 – Mektup ödevi)

Türkiye bayrak günü hangi gün? (K11 – Mektup ödevi)

Camiler namaz kılmak istiyorum, marketler alışveriş yapmak istiyorum. (K1 – Tatilde ne yapmak istiyorsun?)

Buraya çok yeşil çimen var. (K11 - Tatilde ne yapmak istiyorsun?)

Iramaka yüzüyoruz. (K11 - Tatilde ne yapmak istiyorsun?) [Iramakta]

Sık sık *Türkiye*ye dolaşmak istiyorum. (K11 – 10 yıl sonra)

Tatilde dışarıya gezmek istiyorum. (K15– Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

Akşamda yemek pişiriyorum ve yiyorum. (K13 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

Tatilde çok güzel ve harika. (K7 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)  
[Tatil]

Başka şehir kalmak istiyorum. (K16 – 10 yıl sonra)

Ben *üniversite* öğrenciyim. (K8 – 10 yıl sonra)

### **Ayrılma (Çıkma) Durumu ile İlgili Yapılan Yanlılar: 3**

On beş dakikadan sonra Master Chicken'e gidiyorum. (İsimsiz1 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Televizyon izlemiyorum çünkü evim televizyon yok, çünkü babam televizyon nefret ediyor. (İsimsiz2 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Akşam namazı sonra ben ödev yapıyorum ve pratik ediyorum. (İsimsiz2 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

## **Yönelme Durumu ile İlgili Yapılan Hatalar: 64**

Kuşlar yemek yiyorum. (K3 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Namaza kılıyorum. (K9 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Ama markette alışverişe çıkmıyorum. (K9 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Arkadaşım ile dışarda gidiyorum. (K14 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Akşama futbol oynuyorum. (K14 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

İnternette giriyorum ve bilgisayar kullanıyorum. (K8 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Parktan gidiyorum. Arkadaşlarımla buluşuyoruz ve sohbet ediyoruz. (K8 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Markette gidiyorum ve Alışveriş yapıyorum. (K8 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Dergleri bakıyorum. (K8 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

İnternette giriyorum. (K6 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Sonra odama giriyorum oraya Kuran okuyorum. (K12 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

İnternette giriyorum. (K5- Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Derslerimi tekrar çalışıyorum. (K5- Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Namaza ediyorum. (K7 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Okuma kulübü gidiyorum. (K7 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Bu yüzden Ahmet'ten daima kızıyorum. (K9 – Ailenizi tanıtn.)

Benim babam tembel değil, bazen beni yardım ediyor. (K12 - Ailenizi tanıtn.)

O günden önce ben ve kardeşlerim parti hazırlanıyoruz. (İsimsiz3 – Doğum günü ödevi)

Evimi temizledikten sonra ailem ile dışarıya akşam yemeği çıkıyorum. (İsimsiz3 – Doğum günü ödevi)

Bu günde üniversiteyim gidiyorum. (İsimsiz4 – Doğum günü ödevi)

Sonra onlar yatağa odamı gidiyor. (K10 – Doğum günü ödevi)  
[Sonra onlar yatak odama geliyor.]

O gün hiç kalem dokunmuyorum. (İsimsiz6 – Doğum günü ödevi)

Evi temizledikten sonra pati hazırlık yapıyoruz. (İsimsiz7 - Doğum günü ödevi)

Bana 25 Eylül'de mesaj geldi YTB'den ve yüksek lisansta kabul oldum. (K6 - Doğum günü ödevi)

Arkadaşlarım evimi geliyorlar. (İsimsiz8 – Doğum günü ödevi)

Herkes Beni bir hediye veriyor. (İsimsiz12 - Doğum günü ödevi)

Ailem ile anneannem ve *arkadaşlarıma* ve *evim* geliyor. (İsimsiz13 – Doğum günü ödevi)

Lokantaya gidiyormadan önce *meşdan* gidiyoruz. (K11 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Sonra biz *berabere* kutluyoruz. (K3 - Dinî ve Millî Bayramlar)

25 Aralık'ta insanlar *kilise* gidiyorlar. (K8 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Her kişi *stadyum* gidiyor. (K7 – Dinî ve Millî Bayramlar)

İkinci gün *Akrabalarım* gidiyorum. (K7 – Dinî ve Millî Bayramlar)

İnsanlar alışveriş yapıyorlar, evlerinde ışıklar, yıldızlar ve yılbaşı ağacı koyuyorlar. (K12 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Hepsi kahvaltı ettikten sonra kilise gidiyor. (K10 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Sonra havai fişek bakıyor. (K10 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Babam çok hasta hastanede gidiyor. (K10 – Mektup ödevi)

- Annem babam bakıyor. (K10 – Mektup ödevi) [babama]
- Sonra yatak uzanıyorum. (K7 – Mektup ödevi)
- Şubat türkiye gidiyorum. (K7 – Mektup ödevi)
- Ama internet giriyorum. (K1 – Mektup ödevi)
- Onlar gittikten sonra ben dersim başlıyorum. (K12 – Mektup ödevi)
- Dışarıya çok soğuk. (K1 – Mektup ödevi)
- Sonra parkta gidiyoruz. (K8 – Mektup ödevi)
- Asad beni bazen Somali dili öğreniyor. (K3 – Mektup ödevi) [bana]
- O kendisini çok güveniyor. (K9 – Mektup ödevi)
- Ders çalışmak istiyorum ama işi mecburum. (K9 – Mektup ödevi)
- Biraz kadar *kendimi* güvenmiyorum. (K9 – Mektup ödevi)
- Kendinizi iyi bakın. (K11 – Mektup ödevi)
- Sonra livingstone gitmek. (K10 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)  
[istiyorum]
- Evde gitmek istiyorum. Annemi yardım temizlemek istiyorum. (K10 –  
Tatilde neler yapmak istiyorsun?)
- Bir arabaya almak istiyorum. (K10 – 10 yıl sonra) [araba]
- Fransa gitmek ve öğrenmek Fransızca konuşmak istiyorum. (K10 –  
10 yıl sonra)
- Ben politikacı olmak istiyorum çünkü fakir *insanlar* yardım  
istiyorum. (K10 – 10 yıl sonra) [etmek]
- Alışveriş merkezleri ve turizm yerleri gidiyoruz. (K13 – 10 yıl sonra)
- Batı Sudan gidiyorum. (K7 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)
- Ben fakir *insanlar* yardımcı ediyorum. (K7 – 10 yıl sonra)
- Mekk ve almadina Gitmek istiyorum. (K7 – 10 yıl sonra)

Evdeim havuzu yapmak istiyorum. (K7 – 10 yıl sonra) [evime havuz]

Üniversitede *öğrenciler* öğrenmek istiyorum. (K9 – 10 yıl sonra)

Sonra Misrata'ya gelmek istiyorum ve *hayatım* devam etmek istiyorum. (K9 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

Defterimde bir şey yazmak istiyorum. (K12 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

Onlarla dersi çok iyi bir şekilde anlatmak istiyorum. (K6 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

Dışarda gidiyorum. (K14 – Hafta sonu neler yapıyorsunuz?)

Ailem ile Bağdat'ta gitmek istiyorum. (K5– 10 yıl sonra)

### **Vasıta Hâli Eki ile İlgili Yanlılar: 9**

Onlara konuşuyorum. (K3 – Hafta sonu neler yapıyorsunuz?)

Teyze kızılar ve dayı oğullar beraber yaşıyoruz. (K3 – Ailenizi tanıttın.)

İnsanlar diğer akrabaları ziyaret ediyorlar, *arkadaşlarıyla* bir parkta yada lokantada buluşuyorlar. (K9 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Ben bekarım ve ailem kalıyorum. (K10 – Mektup ödevi)

Arkadaşım telefonda söylüyorum. (K10 – Mektup ödevi) [konuşuyorum]

Yeni insanlar tanışmak istiyorum. (K1 – Tatilde ne yapmak istiyorsun?)

Önce uyumak arkadaşlarım telefonda konuşmak istiyorum. (K10 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?) [uyumadan önce] [arkadaşlarım ile]

Başka Filipinli tanışmak istiyorum. (K16 – 10 yıl sonra)

Her gün telefonda ailem konuşmak istiyorum. (K8 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

### **Zamir “n”si ile İlgili Yanlışlar: 7**

Ben anneme ev işide yardım veriyorum. (K9 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Okuma kulübüde bir roman okuyoruz. (K7 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Onun evide ya da ailemin evi hepimiz buluşuyoruz. (K9 – Ailenizi tanıtn.)

Abim haftada üç kere spor salonuya gidiyor. (K12 - Ailenizi tanıtn.)

Mesajtan sonra pastanı kestik. (K6 - Doğum günü ödevi)

Haca gitmek istiyorum, Muhammedin *mezariyi* görmek istiyorum. (K11 – 10 yıl sonra)

İnşallah Konya’ya gidiyorum, öğretmen ve arkadaşlarım buluşuyorum. (K3 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

### **İlgi Hâli Eki ile İlgili Yanlışlar: 21**

Benim daylerimin kızlarının adları hepsi Ayşaa. (K9 – Ailenizi tanıtn.)

Onun aile ile Trablus’da yaşıyor. (K9 – Ailenizi tanıtn.)

Babam şeker hastalığı var. (K12 - Ailenizi tanıtn.)

Babam 4 kız kardeşi ve 3 erkek kardeşi var. (K13 - Ailenizi tanıtn.)

O iki kız var. (K15- Ailenizi tanıtn.)

O bir kız var. (K15- Ailenizi tanıtn.)

O doğum tarihi iki ocak. (K1 - Ailenizi tanıtn.)

O üç eşi var. (K1 - Ailenizi tanıtn.)

Benim annem adı Fatıma. (K1 - Ailenizi tanıtn.)

En büyük ablam adı Djipporah. (K16 - Ailenizi tanıtn.)

Benim en genç ablam adı Alyassa. (K16 - Ailenizi tanıtn.)

Benim kız kardeşim adı Arria. (K16 - Ailenizi tanıtn.)

En büyüknin adı Humayun. (K14 - Ailenizi tanıtn.)

Babam adı Refik. (K11 - Ailenizi tanıtn.)

Annem adı Fetye. (K11 - Ailenizi tanıtn.)

Onların gelmeden önce güzel bir elbise giyiyorum. (İsimsiz7 - Doğum günü ödevi)

Onlar saat 24'te doğum günü çocuğun evine gidiyorlar. (İsimsiz11 - Doğum günü ödevi)

Mevlid günü, bugünü bizim *peygamberiz* doğum günü. (K1 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Öğretmenler *bayrağımız* tarihi söylüyorlar. (K1 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Bu *yemek* adı “Tapay.” (K16 - Dinî ve Millî Bayramlar)

Türkiye'ye gideceğim ve *size* ile buluşuyoruz. (K8 – Mektup ödevi)

### **Çokluk Eki ile İlgili Yapılan Yanlışlar: 12**

Benim bir ablam ve 5 kız kardeşlerim. (K3 – Ailenizi tanıtn.)

Benim üç abiler var. (K14 - Ailenizi tanıtn.)

Onun iki kızleri. (K14 - Ailenizi tanıtn.)

Benim 8 amcalar, 3 halalar, 2 dayılar, 5 teyzeler, çok kuzenler var. (K11 - Ailenizi tanıtn.)

Bu bayramlar her *Arnavutlar* çok mutlular. (K11 – Dinî ve Millî Bayramlar)

İki bayramlar yirmi üç mart ve on dört ağustos. (K14 - Dinî ve Millî Bayramlar)

Her *insanlar* Sudan bayrağını taşıyor. (K7 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Burada iki ev arkadaşlarım var. (K14 – Mektup ödevi)

Ben çok arkadaşlar yok. (K15– Mektup ödevi) [Benim çok arkadaşı yok]

Çok *ağaçlar* implanlasyonmak istiyorum. (K1 – 10 yıl sonra)

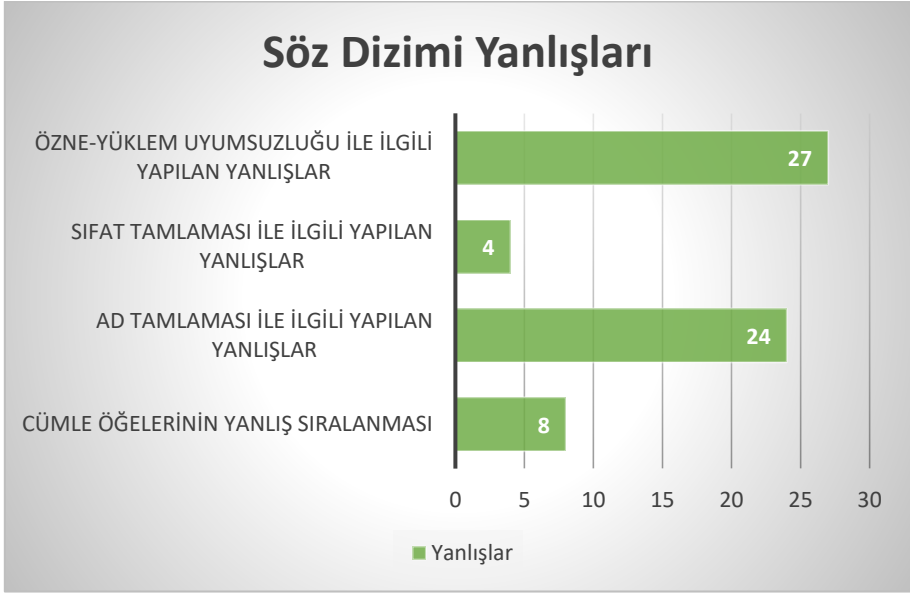
Biz çok *arkadaşlar* sahip oluyoruz. (K13 – 10 yıl sonra)

Çok *kitablar* okumak istiyorum. (K5– 10 yıl sonra)



#### 4. Türkiye Burslusu Öğrencilerin Söz Dizimi Konusunda Yaptıkları Yanlışlar

Grafik 5. Söz Dizimi Yanlışları



Grafik 5 incelendiğinde söz dizimi konusunda yapılan yanlışların 27'sinin özne-yüklem uyumsuzluğu, 24'ünün ad tamlaması, 8'inin cümle öğelerinin yanlış sıralanması ve 4'ünün sıfat tamlaması konularında olduğu görülecektir. En fazla yapılan yanlışın özne-yüklem uyumsuzluğu ve ad tamlaması üzerinde yoğunlaştığı ortaya çıkmıştır.

#### Söz Dizimi Yanlışları

#### Cümle Öğelerinin Yanlış Sıralanması ile İlgili Yapılan Hatalar: 8

Hafta sonu erken sabah kalkıyorum. (İsimsiz1 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Bazen lokantaya gidiyorum ben ve Ailem. (K6 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Sonra ile arkadaşım parka gidiyorum, buraya yüzuyoruz. (K11 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Ben her Hafta gün çalışıyorum. (K7 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Annem çok yilandan korkuyor. (K10 - Ailenizi tanıtn.)

Sonra bir ay 18 yaşındayım. (İsimsiz12 - Doğum günü ödevi)

Önce uyumak arkadaşlarım telefonda konuşmak istiyorum. (K10 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?) [uyumadan önce]

Fransa gitmek ve öğrenmek Fransızca konuşmak istiyorum. (K10 – 10 yıl sonra) [Fransızca öğrenmek ve konuşmak]

### **Ad Tamlaması ile İlgili Yapılan Yanlışlar: 24**

Kuşlar evi temizliyorum. (K3 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Bilgisayar oyun oynuyorum. (K14 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Ben her Hafta gün çalışıyorum. (K7 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Cuma gün gece kalkıyorum. (K7 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Ben ailemin her kişi seviyorum. (K7 - Ailenizi tanıtn.)

Sumye 4 çocuk var. (Salma - Ailenizi tanıtn.) [Sumye'nin 4 çocuğu var.]

Nusaiba 4 çocuk var (Salma - Ailenizi tanıtn.)

Safoan 2 çocuk var. (Salma - Ailenizi tanıtn.)

Hamza 1 çocuk var. (Salma - Ailenizi tanıtn.)

En güzel doğum günüm 18 yaşa gireceğim doğum günü olmuştu. (İsimsiz10 – Doğum günü ödevi)

Kurban *bayram* okullar iki hafta tatil. (K1 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Pakistan’da iki dini bayramdır ve iki milli bayramdır var. (K14 - Dinî ve Millî Bayramlar)

*Evi duvarda* boyamak yapıyorlar. (K8 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Bariş Manço’nun şarkını çalacağım. Ben sadece bir şarkını biliyorum. (K4 – Mektup ödevi)

10 yıl sonra yeni ev satın almak istiyorum, ilçeye müdürü olmak istiyorum. (K1 – 10 yıl sonra)

Son olarak 10 yıl sonra ben ilçe müdür olmak istiyorum. (K1 – 10 yıl sonra)

Deve süt içmek istiyorum. (K1 – Tatilde ne yapmak istiyorsun?)

Sonra *mevlana müzeye* ziyaret etmek istiyorum. (K7 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

Ben Sudan *elçilikye* çalışmak istiyorum. (K7 – 10 yıl sonra)

Ben Selçuk Üniversitede okumak istiyorum. (K9 – 10 yıl sonra)

Misrata Üniversitede öğretmen olmak istiyorum. (K9 – 10 yıl sonra)

Bu şehir adı Albayıda. (K9 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

Mevlana camiyi ziyaret ediyoruz. (K3 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

Konya’da Kelebekler bahçeyi ziyaret ediyoruz. (K3 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

#### **Sıfat Tamlaması ile İlgili Yapılan Yanlılar: 4**

Milli *bayramı* ülkemizde biraz çok var. (K16 - Dinî ve Millî Bayramlar)

Milli *bayramlarında* dinleniyoruz. (K16 - Dinî ve Millî Bayramlar)

Bir güzel Pazar günü oldu. (K5– Mektup ödevi) [Güzel bir...]

Sahil deniz kırmızı zeyarit etmek istiyorum. (K7 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?) [Kızıl Deniz sahilini]

### **Özne Yüklem Uyumsuzluğu ile İlgili Yapılan Yanlılar: 27**

Bu günü ben derse, öğretmene ve arkadaşlarıma çok özlüyor. (K9 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Televizyon izliyorum ve patlamış mısırı yiyor. (K8 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Kitap okuyorum. Radyo dinliyor. (K2 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Bazen lokantaya gidiyorum ben ve Ailem. (K6 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Ben erken uyuyor. (K7 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Ben parkta yürüyor. (K7 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Ben evin en küçük çocuğu. (K9 – Ailenizi tanıtın.)

Benim ailem Sudan’da yaşıyorum. (K7 - Ailenizi tanıtın.)

Şimdi ben ve ailem Sudan’da oturuyor. (K7 - Ailenizi tanıtın.)

Anneannem, annem, babam ve kardeşlerim hep beraber yaşıyor. (Salma - Ailenizi tanıtın.)

Biz büyü ve mutlu bir ailem. (Salma - Ailenizi tanıtın.)

Benim ailem Filipinler’de yaşıyorum. (K16 - Ailenizi tanıtın.)

Hepimiz yemek yiyoruz ve futbol izliyor. (K10 - Ailenizi tanıtın.)

Kahvaltı etmeden önce banyo yapıyorum ve dişlerimi fırçala. (K10 – Doğum günü ödevi)

Sonra arkadaşlarım ile senemaya gidiyor ve parkta yürüyor. (İsimsiz12 - Doğum günü ödevi) [yürüyoruz]

Her kişi büyük akrabalarını ziyaret *ediyoruz*. (K16 - Dinî ve Millî Bayramlar)

Bu bayramları *herkes* büyük bir heyecan ve coşku ile kutluyorlar. (K6 – Dinî ve Millî Bayramlar)

*Herkes* birbirinden özür diliyorlar. (K4 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Müsabakattan önce genellikle *halkın hepsi* marşlar söylüyorlar. (K9 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Pazar ben ve arkadaşım buluşuyor. (K7 – Mektup ödevi)

Ben tavuk ve eşim balık yemeği tercih ediyoruz. (K13 – Mektup ödevi)

Ben bazen benim dersler zor geçiyor. (K3 – Mektup ödevi)

*O* her zaman biz nasılmak soruyoruz. (K3 – Mektup ödevi) [nasılız diye]

Yani bir derste ben yok. (K3 – Mektup ödevi)

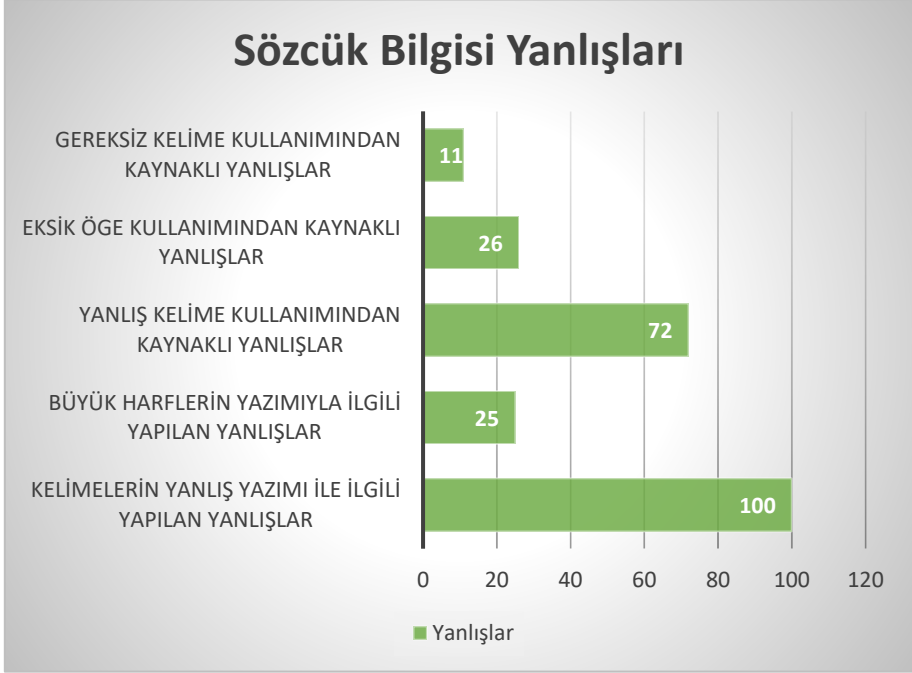
Beş yüz kitap okumak istiyorum. Harika bir araştırma yapmak istiyor. (K2 – 10 yıl sonra)

Hepimiz sinemaya yürümek istiyorum. (K9 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

Ben evin en küçük çocuğu. (K9 – Ailenizi tanıtm)

## 5. Türkiye Burslusu Öğrencilerin Sözcük Bilgisi Konusunda Yaptıkları Yanlışlar

Grafik 6. Sözcük Bilgisi Yanlışları



Grafik 5 incelendiğinde sözcük bilgisi konusunda yapılan yanlışların 100'ünün kelimelerin yanlış yazımı, 72'sinin yanlış kelime kullanımı, 26'sının eksik öge kullanımı, 25'inin büyük harflerin yazımı ve 11'inin gereksiz kelime kullanımından kaynaklandığı görülmektedir. En fazla yapılan yanlışın kelimelerin yanlış yazımı ve yanlış kelime kullanımı konularında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Çalışmanın tamamı düşünüldüğünde ise toplamda 611 yanlışın 100'ünün kelimelerin yanlış yazımı konusunda olması dikkate değer bir tespittir.

## Sözcük Bilgisi Yanlıları

### Kelimelerin Yanlış Yazımıyla İlgili Yapılan Yanlılar: 100

Arkadaşlarıma mesaj dönderiyorum. (K3 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Müsk yapıyorum. (K3 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Traş ediyorum. (K4 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Khahvaltı ediyoruz. (K9 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Ara sıra benim en yakın arkadaşıme *yada* akrabalarıma ziyaret ediyurum. (K9 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Bilgisayar oyun oyunuyorum. (K14 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Alışveriş yabıyorum. (K14 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Yemek bişiyorum. (K14 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Dergleri bakıyorum. (K8 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Sonra basketbol oynuyorum. (İsimsiz1 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Sonra camiden cikiyorum. (İsimsiz2 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Dişlerimi fircalıyorum. (İsimsiz2 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Evden cikiyorum. (İsimsiz2 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Sonra Annemi ve Babamı öbüyorum. (K6 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Eve dönmekten sonra kardeşim ile film izliyoruz. (K5- Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Kahvaltı hazlıyorum. (K10 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Ara sıra muzık dınlıyorum ve bılıgısaya kullanıyorum. (K10 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Öğlen koltuğa uzunuyorum. (K15- Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Akşam hazırlınıyorum. (K15- Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Biz birlikte sık sık Türkçe öğreniyorus. (K9 – Ailenizi tanıtn.)

O doctor ve (10) on çocuğu var. (K9 – Ailenizi tanıtn.)

Benim daylerimin kızlarının adları hepsi Ayşa. (K9 – Ailenizi tanıtn.)

Değer teyzelerim Misarata’da yaşıyorlar. (K9 – Ailenizi tanıtn.)

Semaiye matmatik bölümü mezunu. (K6 - Ailenizi tanıtn.)

Babam 57 yaşında. Babın bir ağabeyi ve bir erkek kardeşi var. (K4 - Ailenizi tanıtn.)

Babın erkek kardeşinin adı Renat. (K4 - Ailenizi tanıtn.)

Biz büyü ve mutlu bir ailem. (Salma - Ailenizi tanıtn.)

Yani yılda herkesi kutlanıyoruz. (İsimsiz4 – Doğum günü ödevi)

En çok güzel doğum günüm hissettiyorum. (İsimsiz4 – Doğum günü ödevi)

ben arkadaşlarımdan ve hata benim öğretmenlerimden şaşırtıyorum.  
(İsimsiz4 – Doğum günü ödevi) [hatta]

Bazı zaman da annemi *yada* kız kardeşimi bana pasta yapıyor.  
(İsimsiz7 - Doğum günü ödevi)

Kutlduktan sonra yemek yiyoruz. (İsimsiz7 - Doğum günü ödevi)

Sadece heplerinin mektupları okuyorum. (İsimsiz7 - Doğum günü ödevi)

Insanın hayatında doğum günü elilik yıl donümü gibi çok özel gün vardır. (İsimsiz9 - Doğum günü ödevi)

Senelerden ben farklı yerlerde doğum günü partisi yapıyorum.  
(İsimsiz9 - Doğum günü ödevi) [senelerden beri]



Benim ailemi 5 senedir onların görmüyorum ve konuşuyorum biraz arasında sorun var. (K8 – Doğum günü ödevi)

Bu yüzden önce alışverişe gidiyorum. (K8 – Doğum günü ödevi)

duş aldıktan sonra güzel kıyafet *giyorum*. (K8 – Doğum günü ödevi)

Ben doğum günümü bir gün ailemle kutlandım ve başka gün arkadaşlarımla kutlandım. (İsimsiz11 - Doğum günü ödevi)

Yemek yemekten sonra garson bize pasta getiriyor. (İsimsiz11 - Doğum günü ödevi)

Hayatımda çok *özle* günler ama doğum günü en önemli gün. (İsimsiz12 – Doğum günü ödevi)

Ben mumları söneriyorum. (İsimsiz12 - Doğum günü ödevi)

Sonra arkadaşlarım ile senemaya gidiyor ve parkta yürüyor. (İsimsiz12 - Doğum günü ödevi)

Bu gün hayatımda en güzel gün. (İsimsiz12 - Doğum günü ödevi)

Pastadıktan sonra onlar bana hediye veriyor. (İsimsiz13 – Doğum günü ödevi)

Maalesef, milli bayramlar güzel değil çünkü büyük *kulular* yok. (K1 – Dinî ve Millî Bayramlar) [kutlamalar]

Lokantaya *gidiyormadan* önce meydan gidiyoruz. (K11 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Biz Kuranı *bitimek* duası söylüyoruz. (K3 - Dinî ve Millî Bayramlar)

Para bize *alıyor*madan önce geliyorlar. (K3 - Dinî ve Millî Bayramlar)

*Ramzan* bayram biz yedide kalkıyoruz. (K14 - Dinî ve Millî Bayramlar)

Buyukler çocuklara hediye ve *bara* veriyor. (K14 - Dinî ve Millî Bayramlar)

Sonra Annamin ve Babamın *elerinden* öpüyoruz. (K6 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Öğrenciler hazırlık yapıyorlar *hazırlanmaktan* sonra dans ve spor yapıyorlar. (K6 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Bu bayramları herkes büyük bir *heyacan* ve coşku ile kutluyorlar. (K6 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Bu günlerde erken kalkıyoruz ve bayrama hazırlıyoruz. (K13 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Bayramdan önce hükümet konserler hazırlanıyor. (K4 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Kurban Bayramı Ramadan Bayramından 70 gün sonra başlıyor. (K4 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Dini bayramlar *Ramadan* ve Kurban Bayramı. (K9 – Dinî ve Millî Bayramlar)

İnsanlar yeni elbise, ayakkabu ve *perfüm* alıyor. (K9 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Komşular çocuklara *oyunları* ve balonları veriyorlar. (K9 – Dinî ve Millî Bayramlar)

İnsanlar diğer akrabaları ziyaret ediyorlar, arkadaşlarıyla bir parkta *yada* lokantada buluşuyorlar. (K9 – Dinî ve Millî Bayramlar)

*Müsabakattan* önce genellikle halkın hepsi marşlar söylüyorlar. (K9 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Hafta sonu ben erken uymuyorum. (K1 – Mektup ödevi)

O zaki bir insan. (K2 – Mektup ödevi) [zeki]

Biz iş bölümü yapıyoruz. (K14 – Mektup ödevi)

Yeni grammar soruyoruz. (K3 – Mektup ödevi) [grameri]

Ben ciddiğim. (K15– Mektup ödevi) [ciddi]

Ders 20.00’da bittiyor. (K15– Mektup ödevi)

Parkta yurmak istiyorum. (K10 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

Futbol oynamak ve futbol izlemek istiyorum. (K10 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

Dinlenmek sonra camiye yürüyoruz. (K11 - Tatilde ne yapmak istiyorsun?)

*Haca* gitmek istiyorum, *Muhammedin* mezarını görmek istiyorum. (K11 – 10 yıl sonra)

İspanyol öğrenmek istiyorum. (K2 – 10 yıl sonra)

*Tatild* denizde *yümek* istiyorum. (K2 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

Antalyaya seyahat etmek istiyorum. (K2 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

Tatilde genellikle evdeyim. (K15– Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

Eve geliyorum sonra koltuğa uzunuyorum. (K15– 10 yıl sonra)

Biz çok arkadaşlar sahip oluyoruz. (K13 – 10 yıl sonra)

İstanbul’dan çok hoşlanıyoruz bu *sebeble* kaç ay orada *otoruyoruz*. (K13 – 10 yıl sonra)

Abdes alıyorum. (K13 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

Sonra almadinaya gidiyorum. (K7 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?) [Medine’ye]

Sahil deniz kırmızı *zeyarit* etmek istiyorum. (K7 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?) [Kızıl Deniz sahilini] [ziyaret]

Ben bilgisayar oyna oynamak istiyorum. (K7 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

Mekk ve almadına Gitmek istiyorum. (K7 – 10 yıl sonra) [Mekke ve Medine]

Bol bol zamzam içmek istiyorum. (K9 – 10 yıl sonra)

Ailem ile gitmek istimiyorum. (K9 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

Ben otelde kalmak istimiyorum. (K9 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

Ben ailem ve akrabalım ile dışarıda gezmek istiyorum. (K9 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

Kız kardişim ve kız akrabalım ile mağazaya getmek istiyorum. (K9 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

Singapur *havalanıda* üç gün kalıyorum. (K3 – 10 yıl sonra)

Kelebekler Bahçelerini görmek, *oyanmak*, dolaşmak ve fotoğraf çekmek istiyorum. (K3 – 10 yıl sonra)

Ailemle oturmak ve *dolaşak* istiyorum. (K3 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

Fotoğraf çikiyorum. (K3 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

Arkadaşıma mektub yazıyorum. (K14 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

10 yıl sonra kendi işime başlıcağım. (K14 – 10 yıl sonra)

Ben köpekten ve yılandan *korkuyorum*. (K8 – 10 yıl sonra)

Her sabah *erkan* kalkıyorum. (K8 – 10 yıl sonra)

Yeni yerlerde güzel fotoğraflar çıkemek istiyorum. (K5– 10 yıl sonra)

Çok kitablar okumak istiyorum. (K5– 10 yıl sonra)

Lokantada kebab ve iskander yemek istiyorum. (K5– 10 yıl sonra)

Akrabalarım hediyeler almak istiyorum. (K5– 10 yıl sonra)

### **Büyük Harflerin Yazımıyla ilgili Yapılan Yanlışlar: 25**

Markette gidiyorum ve Alışveriş yapıyorum. (K8 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Bazen lokantaya gidiyorum ben ve Ailem. (K6 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Sonra Annemi ve Babamı öbüyorum. (K6 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Gece Dönüyoruz. (K6 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Her cuma çok güzel Dolma yapar. (K5- Ailenizi tanıtın.)

ben selcuk üniversitesinde Türkçe öğreniyorum. (K13 - Ailenizi tanıtın.)

Ben Ağabey ve erkek kardeş yok. (K16 - Ailenizi tanıtın.)

*duş* aldıktan sonra güzel kıyafet giyorum. (K8 – Doğum günü ödevi)

Herkes Beni bir hediye veriyor. (İsimsiz12 - Doğum günü ödevi)

Bayram günü Ailede herkes erken kalkıyor. (K1 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Bizim iki Bayramımız var. (K5– Dinî ve Millî Bayramlar)

Biz Bu Bayramdan önce Eve temizliyoruz. (K5– Dinî ve Millî Bayramlar)

Söyledikten sonra Tatlı dağıtıyoruz. (K5– Dinî ve Millî Bayramlar)

İkinci gün *Akrabalarım* gidiyorum. (K7 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Sonra Annemin ve Babamın ellerinden öpüyoruz. (K6 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Okullar, şirketler, mağazalar ve kurumlar *Bayram* başladıktan beri kapalı. (K4 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Şubat *türkiye* gidiyorum. (K7 – Mektup ödevi)

Hepimiz çok iyi Anlaşıyoruz. (K8 – Mektup ödevi)

Butun sokaktalar *Temizlik* istiyorum. (K1 – 10 yıl sonra)

Şimdi kuzey taylan'da hava çok güzel. (K15– Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

*güney tayland'da* çok güzel denizler ve adalar var. Ama yerlerde kalabalık değil. (K15– Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

Sinemaya Gidiyoruz ve film bakıyoruz. (K13 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

Ben fakir insanlar yardım ediyorum. (K7 – 10 yıl sonra)

Mekk ve almadina *Gitmek* istiyorum. (K7 – 10 yıl sonra)

### **YanlıŞ Kelime Kullanımından Doğan YanlıŞlar: 72**

Kuşlar yemek yiyorum. (K3 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Müsk yapıyorum. (K3 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Banktan para çekiyorum. (K4 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Tıraş ediyorum. (K4 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Ben anneme ev işide yardım veriyorum. (K9 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Ben hiç zaman haberler izlemiyorum. (K9 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Yemek bişiyorum. (K14 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Kahvaltı alıyorum. (K8 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Şarkı ediyorum ve müzik dinliyorum. (K8 – Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Akşam namazı sonra ben ödev yapıyorum ve pratik ediyorum. (İsimsiz2 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Annemle yemek pişiyoruz. (K11 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Kardeşlerimle birlikte film *birlikte* ve patlamış mısır yiyoruz. (K11 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Çok rahatlı uyuyorum. (K11 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Sonra anneme yardım ediyorum ve sofrayı hazlıyoruz. (K5- Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Cuma gün gece *kalkıyorum*. (K7 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Namaza ediyorum. (K7 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Ben 10.00 saat uyuyorum. (K7 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Spor oynuyorum. (K10 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Duş ediyorum. (K10 - Hafta sonu neler yapıyorsun?)

Sevgilim annemin adı Nima onun adı 47. (K3 – Ailenizi tanıtn.)

Ablamın bir kızı ve bir erkeki var. (K3 – Ailenizi tanıtn.)

O game oynamayı çok seviyor. (K5- Ailenizi tanıtn.)

Ramidin ortaokul altıncı sınıfa giriyor. (K12 - Ailenizi tanıtn.)

Ailemiz futbol sahası ve bahçe için çim büyüyor. (K15- Ailenizi tanıtn.)

O eczacı okuyor. (K16 - Ailenizi tanıtn.)

Benim babamın adı Arshad. O kiraya veren. (K14 - Ailenizi tanıtn.)

O ilahiyat fakültesi bitti. (K11 - Ailenizi tanıtn.)

Sonra onlar yatağa odamı gidiyor. (K10 – Doğum günü ödevi)

[Sonra onlar yatak odama geliyor.]

Herkes evime *vardıktan* sonra parti başlıyor. (İsimsiz7 - Doğum günü ödevi) [geldikten]

2019'dan beri *doğmadım* çünkü çok meşgulüm. (İsimsiz13 - Doğum günü ödevi) [doğum günü kutlamıyorum]

Ailemle hepimiz *genç* kıyafet alıyoruz. (K11 - Dinî ve Millî Bayramlar)

Özel bayram namazı ediyoruz. (K3 - Dinî ve Millî Bayramlar)

Para bize *alıyormadan* önce geliyorlar. (K3 - Dinî ve Millî Bayramlar) [vermeden]

Diğer *buçuk* bir saat namaz içindir. (K3 - Dinî ve Millî Bayramlar) [yarım]

Elimi ve yüzümü cıkıyorum. (K14 - Dinî ve Millî Bayramlar) [yıkıyorum]

Sekizde *eid* namazı kılıyoruz. (K14 - Dinî ve Millî Bayramlar)

Evi duvarda boyamak *yapıyorlar*. (K8 - Dinî ve Millî Bayramlar)

Onlarla kahvaltı *yiyoruz*. (K7 - Dinî ve Millî Bayramlar) [ediyoruz]

Saat yedi buçukta kahvaltı *yiyoruz*. (K6 - Dinî ve Millî Bayramlar)

Okullar, şirketler, mağazalar ve kurumlar Bayram başladıktan *beri* kapalı. (K4 - Dinî ve Millî Bayramlar)

Önce *hep* aile büyükbabanın evinde buluşuyor. (K9 - Dinî ve Millî Bayramlar) [bütün]

Arkadaşım telefonda söylüyorum. (K10 - Mektup ödevi) [konuşuyorum]

Saat altıya on var (05.50) camiden çıkıyorum. (K1 - Mektup ödevi)

Saat dokuza on var (08.50) ders linkini tıklıyorum. (K1 - Mektup ödevi)



Ders saat on üçü yirmi geçiyor (13.20) bitiyor. (K1 – Mektup ödevi)  
Annem çok lezzetli bir kahvaltı *yapmıştı* ve ailece kahvaltı yaptık.  
(K5– Mektup ödevi) [hazırlamıştı]

Teneffüste kahvaltı yiyorum. (K6 – Mektup ödevi)

Bazen *birkaç zaman* Türk youtube kanallarını izliyorum. (K3 –  
Mektup ödevi) [biraz]

Ben çok mutluyum çünkü siz biliyorum. (K3 – Mektup ödevi)  
[sizi]

O her zaman biz nasılmak soruyoruz. (K3 – Mektup ödevi) [nasılız  
diye]

Asad beni bazen Somali dili *öğreniyor*. (K3 – Mektup ödevi)  
[öğretiyor]

Evi temizlemek yoruluyor. (K9 – Mektup ödevi) [yoruyor]

Hafta sonu zamanımı daha çok ailem ile geçiriyorum. (K9 – Mektup  
ödevi)

Türkçe çok zor değil ama çok pratik *etmek* lazım. (K9 – Mektup  
ödevi) [yapmak]

Çok ağaçlar implanlasyonmak istiyorum. (K1 – 10 yıl sonra)  
[dikmek]

Annemi yardım temizlemek istiyorum. (K10 – Tatilde neler yapmak  
istiyorsun?) [yardım]

Babama yardım araba tamir istiyorum. (K10 – Tatilde neler yapmak  
istiyorsun?)

Ben evli almak istiyorum. (K10 – 10 yıl sonra) [evlenmek]

Kız ve erkek kardeşime yardım okul para istiyorum. (K10 – 10 yıl  
sonra)

Buraya ailem ile tırmanıyoruz sonra yemek pişiyoruz. (K11 - Tatilde ne yapmak istiyorsun?)

10 yıl sonra dersten bitiş istiyorum. (K11 – 10 yıl sonra) [dersleri bitirmek]

güney tayland'da çok güzel denizler ve adalar var. Ama *yerlerde* kalabalık değil. (K15– Tatilde neler yapmak istiyorsun?) [bu yerler]

Sinemaya Gidiyoruz ve film bakıyoruz. (K13 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

Ben ve eşim kahvaltılı yiyoruz. (K13 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

Üniversitede öğrenciler *öğrenmek* istiyorum. (K9 – 10 yıl sonra) [öğretmek]

Mağazalar nakitte müşterilere indirim *veriyor*. (K9 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?)

[yapıyor]

Sadece 1 karım almak istiyorum. (K16 – 10 yıl sonra) [Sadece bir kadınla evlenmek istiyorum.]

Ailemle hac yapmak istiyorum. (K16 – 10 yıl sonra) [hacca gitmek]

Sonra ailemle *tanışıyorum* ve sohbet ediyoruz. (K16 – 10 yıl sonra)

Onları mutlu yapmak istiyorum. (K12 – 10 yıl sonra) [etmek]

Yetimhane içiyorum. (K3 – 10 yıl sonra) [açıyorum]

Türkiye'de *hepsi* şehirleri görmek istiyorum. (K5– 10 yıl sonra) [bütün/tüm]

## **Eksik Öge Kullanımından Kaynaklanan Yanlıklar: 26**

Ben anneme yardım temizlik yapıyorum. (K15- Hafta sonu neler yapıyorsun?) [ediyorum]

Bugün yere gitmiyorum. (K15- Hafta sonu neler yapıyorsun?) [bir]

Onun (2) kızı ve (2) oğlu. (K9 – Ailenizi tanıtn.) [var]

Ayşe teyzemin (4) kızı ve (3) oğlu. (K9 – Ailenizi tanıtn.) [var]

Benim bir ablam ve 5 kız kardeşlerim. (K3 – Ailenizi tanıtn.) [var]

Üçüncü kızım İman, dördüncü kızım Tabarak. (K3 – Ailenizi tanıtn.) [kız kardeşim]

Siham 38 ve evli, İntisar 35 ve bekar, Najah 37 ve bekar. (K3 – Ailenizi tanıtn.) [yaşında]

Onun iki kızları. (K14 - Ailenizi tanıtn.) [var]

Akrabalarım evimizi ziyaret ediyorlar ve (iyi doğdun) söylüyorlar. (İsimsiz6 – Doğum günü ödevi) [ki]

Onların surprizleri ve mesajları insanı [doğum] gününde mutlu etmeyi başarıyorlar. (İsimsiz10 - Doğum günü ödevi)

Benim doğum 9 temmuz. (K8 – Doğum günü ödevi) [günüm]

Saat yediden yedi buçuğa hazırlanıyorlar. (K1 – Dinî ve Millî Bayramlar) [kadar]

Sabah yedi buçuktan sekize beşe kadar hazırlanıyoruz. (K14 - Dinî ve Millî Bayramlar) [sekizi beş geçeye]

Sudan'da iki milli bayram ve iki dini bayram. (K7 – Dinî ve Millî Bayramlar) [var]

İlkbaharda birinci günden üçüncü kadar devam ediyor. (K13 – Dinî ve Millî Bayramlar) [güne kadar]

Bayramdan *hafta* önce genellikle alışveriş merkezleri indirim yapıyor. (K9 – Dinî ve Millî Bayramlar) [kaç hafta önce?]

Şimdi hava nasıl? Hava sıcak ya da soğuk? Hava güneşli ya da yağmurlu? (K13 – Mektup ödevi) [mu]

Siz gününüzde neler yapıyorsunuz Hocam? (K6 – Mektup ödevi) [bir gününüzde]

Dersimiz sonra öğle yemeği yiyorum. (K3 – Mektup ödevi) [Dersimizden]

Biz her zaman ülkemiz konuşuyoruz. (K3 – Mektup ödevi) [hakkında]

Her şey çok teşekkürler hocam. (K3 – Mektup ödevi) [için]

Sonra livingstone gitmek. (K10 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?) [istiyorum]

Fotoğraf çekmek istiyorum, konsere istiyorum. (K10 – Tatilde neler yapmak istiyorsun?) [gitmek]

Ben politikacı olmak istiyorum çünkü fakir insanlar yardım istiyorum. (K10 – 10 yıl sonra) [etmek]

İstanbul'dan çok hoşlanıyoruz bu sebeble kaç ay orada oturuyoruz. (K13 – 10 yıl sonra) [birkaç]

10 yıl daha param olmak istiyorum. (K9 – 10 yıl sonra) [daha çok param olmasını]

### **Gereksiz Kelime Kullanımından Doğan Yanlışlar: 11**

Erkek kardeşim 20 yaşında o bekar o çalışıyor var. (K13 - Ailenizi tanıtn.)

Her yıl 11 Eylül günde ailem ve arkadaşlarım ile parti yapıyorum.

(K10 – Doğum günü ödevi) [11 Eylül’de]

Benim ailemi 5 senedir *onların* görmüyorum ve konuşuyorum biraz arasında sorun var. (K8 – Doğum günü ödevi)

21 Kasım öğretmenler günü *daha* okullar bir gün tatil. (K1 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Ramazan bayramı günü sabah beşten *beri* kalkıyoruz. (K3 - Dinî ve Millî Bayramlar)

O sinirli ve dikkatli bir insan adam. (K8 – Mektup ödevi)

Asad ve ben çok komik *bir konuşmak* konuşuyoruz. (K3 – Mektup ödevi)

Benim hayatımda ailem en *çok* önemli şey. (K9 – Mektup ödevi)

Biraz *kadar* kendimi güvenmiyorum. (K9 – Mektup ödevi)

Ben çocuk *var* istiyorum. (K10 – 10 yıl sonra)

## **5. Türkiye Burslusu Öğrencilerin Anlaşılamayacak Derecede Bozuk Cümle Kurmaları: 6 Adet**

İlk 5 madde kadar olmasa da anlaşılamayacak derecede 6 bozuk cümleye rastlanmıştır. Bu öğrencilerin daha dikkatli olmaları hâlinde bu hataları da yapmayacakları açıktır. Aşağıdaki örnekler incelendiğinde eklere, ögelere, kelimelere dikkat ettiklerinde bu bozuk cümlelerin kolayca düzeltilip anlamlı hâle getirileceği görülür. Bu konuda öğretmen rehberliğine ihtiyaç bulunmaktadır.

Az okullar okul stadyum kalimeler söylüyorlar. (K1 – Dinî ve Millî Bayramlar)

Kurban Bayramı namazdan Bayramı sona günü kadar kurbanı katletmek. (K3 - Dinî ve Millî Bayramlar)

Beğendiğim yazar yeni bir roman yazmıştı ve *günümü romandan bitirmek istedim*. (K5– Mektup ödevi)

Medrese Alaaddinde öğretmen çalışmak istiyorum. (K11 – 10 yıl sonra) [Alaaddin Medresesinde öğretmenlik yapmak istiyorum(?)]

10 yıl sonra şeyler var yapmak istiyorum. (K15– 10 yıl sonra)

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Uzaktan öğretim ile Türkçe öğrenen temel seviyedeki Türkiye burslusu yabancı öğrencilerin yazma ödevlerinde toplam 611 yanlış tespit edilmiştir. *Bu yanlışların sırasıyla 234'ü (%38) sözcük bilgisi, 223'ü (%37) biçim bilgisi, 85'i (%14) ses bilgisi, 63'ü (%10) söz dizimi ve 6'sı (%1) anlaşılamayacak kadar bozuk cümleden oluşmaktadır*. Bu rakamlar, özellikle sözcük bilgisi ve biçim bilgisi konusunda öğretmenlerin daha duyarlı ve bilinçli eğitim ve öğretim ortamları oluşturmaları gerektiğini göstermektedir. Araştırma sonucunda konu alt başlıklarına göre karşılaştırma yapıldığında en fazla yapılan yanlışın kelimenin yanlış yazımı (n=100/%16), yanlış kelime kullanımı (n=72/%12), yönelme ekinin kullanımı (n=64/%10) ve ı-i, u-ü, o-ö seslerinin karıştırılması (n=61/%10) konularında yapıldığı ortaya çıkmıştır. En çok yanlış kelimenin yanlış yazımı konusunda yapıldığı için bu konunun öğretimine özellikle dikkat edilmelidir.

Yazma gramer bilgisi ve becerisini diğer dil becerilerinden daha fazla gerektirdiği için, daha zor ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu nedenle öğretmenler tarafından geri dönütler verilerek ve bol uygulama yaptırılarak öğretilmelidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin dil bilgisine yönelik yaptıkları yazma yanlışları literatürdeki bulgularla örtüşmektedir (Nurlu ve Kutlu, 2015, Kırbaş, 2017, İnan, 2013;).

*Ses bilgisi konusunda yapılan yanlışların 61'inin ı-i, u-ü, o-ö seslerinin karıştırılması, 11'inin ünlü uyumu, 10'unun ünsüz benzeşmesi/uyumu, 3'ünün ünlü düşmesi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir.* Görüldüğü gibi en fazla yanlışın ı-i, u-ü, o-ö seslerinin karıştırılmasından kaynaklanmaktadır. Arslan ve Klicic (2015), “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği” adlı çalışmalarında öğrencilerin “ğ,ı,ö,ü” seslerini telaffuz etmekte zorlandıkları ve yazarken de kolay öğrenemediklerini gözlemlemişlerdir. Çelik (2019). Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A seviyesinde yaptıkları yazım yanlışlarını araştırmış ve öğrencilerin o-u, ö-ü, ı-i, e-i, b-p, ç-ş, g-ğ, c-j, s-ş seslerinin yazımını karıştırdıkları ve çoğunlukla yanlış yazdıklarını tespit etmiş ve bu sorunun çözümü için hem konuşmaya hem de yazmaya dayalı bol alıştırmalar yapılması gerektiğini önermiştir. Bu tür hataların bölgelere göre farklılık göstermesi öğrencilerin ana dillerinden kaynaklanıyor olabilir.

*Biçim bilgisi konusunda yapılan yanlışların 64'ünün yönelme durumu, 38'inin bulunma durumu, 35'inin belirtme durumu, 32'sinin iyelik, 21'inin ilgi hâli, 12'sinin çokluk, 9'u vasıta hâli, 7'si zamir n'si, 3'ü ayrılma durumu ve 2'sinin fül çekimi eklerinden olduğu görülmektedir.* Yanlışların 2'si hariç tamamı İsim çekim eklerindedir. Kılıçarslan ve Yavuz (2014) da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sosyal medya kullanımında yaptıkları yazma hataları adlı çalışmalarında isim çekim ekleri konusunda öğrencilerin çok fazla yanlış yaptıklarını tespit etmişlerdir. Aynı bulguya Arslan ve Klicic (2015) da genel olarak öğrencilerin ekler konusunda çok yanlış yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin A1 seviyesinde bu yanlışları yapmaları normal karşılanmalıdır. Eklerin yanlış kullanımı daha ileri kurlarda en aza doğru inmektedir. Hâl ekleri başlı başına önemli bir konudur. Kaynak dil ve hedef dil arasındaki farklar, hâl eklerinin fiillerle

kurdukları anlam bağlantıları yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenleri oldukça zorlamaktadır.

Hâl eklerinin öğretimi üzerinde önemle durmak gerekmektedir. Bu çerçevede hâl eklerinin öğretiminde özellikle görsel materyallerden yararlanılarak daha hızlı ve kolay yapılabilir (Boylu, 2014).

Birçok disiplinin bir arada çalışması anlamına gelen yazma, yabancı dil öğretiminde oldukça zorlanılan alanlardan belki de ilkidir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar da bu bilgiyi doğrular niteliktedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeye çalışan öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek kullanımına bakıldığında en fazla hatayı, eklerin tamamı düşünüldüğünde, çekim eklerinde yaptıkları görülmüştür (Yağmur Şahin, 2013). Bu sonuç Türkiye burslusu öğrencilerin bulgularıyla örtüşmektedir.

*Söz dizimi konusunda yapılan yanlışların 27'sinin özne-yüklem uyumsuzluğu, 24'ünün ad tamlaması, 8'inin cümle öğelerinin yanlış sıralanması ve 4'ünün sıfat tamlaması konularında olduğu tespit edilmiştir..* Söz dizimi yanlışlarının özne-yüklem uyumsuzluğu ve ad tamlamalarında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Yağmur Şahin'in (2013) yaptığı çalışmada diğer hatalara oranlara tamlama eklerinde daha az hataya rastlanmıştır.

*Sözcük bilgisi konusunda yapılan yanlışların 100'ünün kelimelerin yanlış yazımı, 72'sinin yanlış kelime kullanımı, 26'sının eksik öge kullanımı, 25'inin büyük harflerin yazımı ve 11'inin gereksiz kelime kullanımından kaynaklandığı ortaya çıkmıştır.* Bu konuda yanlışın en yoğunlaştığı alan kelimenin yanlış yazımı ile yanlış kelime kullanımındır.

*Çalışmada anlaşılamayacak derecede 6 bozuk cümleye rastlanmıştır.* Diğer yanlış yazımlara oranla çok az bozuk cümleye rastlanmıştır. Öğrenciler yazarken daha dikkatli olurlarsa veya



yazmayı bitirdikten sonra kendi yazılarını tekrar okuyup tashih ederlerse bu yanlış yazımları düzeltebilirler.

İpek, S. (2020) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerileri ve yazma kaygıları üzerine bir inceleme yapmış ve bu çalışmasında yazma başarısının istenilen düzeyde çıkmadığını ortaya koymuştur. Cinsiyet değişkenine göre ise Somalili Türkçe öğrenen erkeklerin kadınlara oranla daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Somalili öğrencilerin yazılarında sesbilgisi, sözcük-anlam, biçimbilgisi, söz dizimi ve imla-noktalama hataları olmak üzere beş başlık altında çeşitli hatalar yapmışlardır.

Öğrencilerin yaptıkları bu yanlışların temel nedenleri, yazmanın diğer dil becerilerine göre daha zor olması ve bu dil becerisinde gramer bilgisine daha fazla ihtiyaç duyulması, dil ve kültür farklılıkları, Türkiye’de yaşamayıp uzaktan eğitim aldıkları için kendi ülkelerinde Türkçeye daha az maruz kalmaları yine Türkiye’de yaşamadıkları için ihtiyaç algısının ve gerekli motivasyonun düşük olması, öğretmenle ve sınıf arkadaşlarıyla bizzat sınıf ortamında bulunmamaları vb. olabilir.

Araştırmadan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunabilir:

-Uzaktan Türkçenin yabancı dil olarak öğretime ve özellikle yazma beceresine yönelik daha fazla araştırma yapılabilir.

-Türkiye dışında uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dezavantajlarını en aza indirebilecek ek ders materyalleri hazırlanabilir.

-Öğretmenlerin bolca yazma uygulamaları yaptırması ve yapılan her çalışmaya geri dönüt vermeleri yazma sorunlarını en aza indirebilir.

-Öğrencilerin ana dillerinden kaynaklı sorunlar önceden araştırmalarla tespit edilerek yazma öğretimi gerçekleştirilirse akademik başarı artabilir.

- Toplamda 611 yanlşın 100'ünün kelimelerin yanlş yazımı konusunda olması göz önünde bulundurularak bu konunun öğretimine yönelik yeni stratejiler geliştirilebilir.

## Kaynakça

- Akdoğan, G. (1993). *Yabancıların Türkçe öğreniminde ad durumu ve çekim açısından sık rastlanan yanlışlar ve nedenleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, H. H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 1(4), 4-23.
- Arslan, M. ve Klicic, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169-182.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İıranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(2), 335-349.
- Bölükbaş Kaya, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, Volume 6/3.
- Büyükkiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 265- 277
- Çelik, Y. (2019). Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A seviyesinde yaptıkları yazım yanlışları ve çözüm önerileri. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 23-27.
- Çotuksöken, Y. (1983). Yabancıların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları güçlükler ve yaptıkları yanlışlıklar. *Türk Dili (Dil Öğretimi Özel Sayısı)*, (379-380), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 88, 94.

- Dede, M. (1985). Yabancı dil öğretiminde karşılaştırmalı dil bilim ve yanlış çözümlemesinin yeri. *Türk Dili Dergisi-Dil Öğretimi Özel Sayısı*, (XLVII), 379-380: 123-135.
- Doğan, A. (1989), Yabancıların Türkçe'yi öğrenirken karşılaştıkları güçlükler ve yaptıkları bazı hatalar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6 (1- 2), 259-261.
- Güçlü, İdris (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri teknik – yaklaşım- uygulama*. Ankara; Atlas Akademik Basım yayın Dağıtım.
- İnan, K. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımları üzerine bir inceleme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İpek, S. (2020). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerileri ve yazma kaygıları üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı*, Türkiye.
- Jonassen, D. H. (Ed.). (1996). *Handbook of research for educational Communications and technology*. CA: Simon and Schusler.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (3), 661-696
- Kırbaş, G. (2017). *Türkçe öğrenen Ürdünlü öğrencilerin A2 düzeyi yazma becerisinde karşılaştıkları güçlükler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türkiyat Araştırmaları Ana Bilim Dalı, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı*, Ankara, Türkiye.
- Kılıçarslan, R. ve Yavuz, A. (2014). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sosyal medya kullanımında yaptıkları yazma hataları. *Electronic Turkish Studies*, 9(3).
- MEB (2018). Millî Eğitim Bakanlığı kurumsal sitesi, <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/> [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr) E. Tarihi: 28.11.2018.

- Nurlu, M., ve Kutlu, A. (2015). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel seviye al yazma sorunları: Afganistan örneği*. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(2), 67-87.
- Özkan Altaş, A. (1992). *Yabancıların Türkçeyi öğrenmeleri esnasında yaptıkları isim hâl ekleri yanlışları ve bu konunun değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Picciano, A. G. (1998). *Educational leadership and planning for technology*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Solmaz, O. (2007). Computer-assisted Turkish learning by using internet technologies. *Sabancı Üniversitesi Uluslararası Yabancı Dil Eğitimi Konferansı Bildiri Kitabı*, Sabancı Üniversitesi, Türkiye
- Sridhar, S.N. (1976). *Contrastive analysis, error analysis and interlanguage. Reading English as a Second Language*. Ed. Kenneth Croft. USA: Winthrop Publisher Inc., s. 258- 281
- Yağmur Şahin, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları. *Tarih Okulu Dergisi*, 6(15), 433-449.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

## EK: Türkiye Burslusu Öğrencilerin Yazı Örnekleri

### 1. Biçim Bilgisi Hataları

#### 1.1. Fiil Çekimi Hataları

Ev temizlemek ~~götürüyor~~ çünkü bizim evimiz biraz büyük.  
götürüyor

#### 1.2. Yönelme Durumu Hataları

ve derslerine çalışıyor.

Sonra parka gidiyoruz

onun derslerine çalışmıyor.

ve kendisinin çok güveniyor.

#### 1.3. Belirtme Durumu Hataları

#### 1.4. Bulunma Durumu Hataları

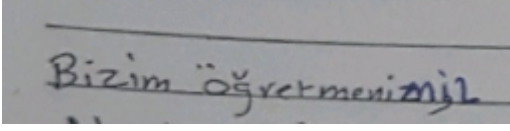
ama ben ~~oturuyorum~~ <sup>odamda</sup>

O şimdi odasında oturuyor

#### 1.5. Ayrılma Durumu Hataları

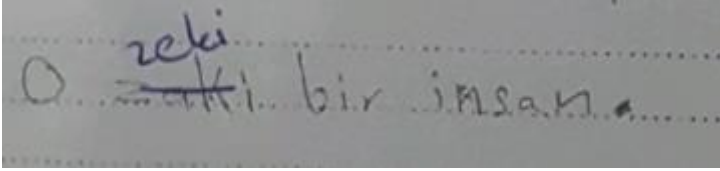
Hava nasıl, ne yapıyorsunuz, --- yani önce  
dersler ~~dersinize~~ sonra öğle yemeği yiyorum  
sonra ~~uyuyorum~~ sonra dersime çalışıyorum

## 1.6. İyelik Eki Hataları



## 2. Kelime Bilgisi Hataları

### 2.1. Kelimelerin Hatalı Yazımı



### 3. BÖLÜM

#### ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERDE BULUNAN NOKTALAMA VE YAZIM YANLIŞLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME<sup>1</sup>

---

Furkan CAN<sup>2</sup>

Doç. Dr. Raşit KOÇ<sup>3</sup>

#### Giriş

Bireylerin düşünce ve duygu dünyasının gelişmesinde ana dili öğretiminin ayrı bir yeri ve önemi vardır. Ana dilini doğru ve yerinde öğrenip kullananların hem bireysel hem de toplumsal açıdan daha başarılı olacağı söylenebilir. İnfomal yolla ailede başlayan ana dili edinimi ve eğitimi formal yolla okullarda devam eder ve geliştirilir. Bu açıdan okullarda verilen eğitim, başta ana dil olmak üzere kişinin düşünce ve duygu evreninin gelişmesinde ve zenginleşmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu bakımdan Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler, bireyin ana dilini hatasız, yerinde, doğru ve kendi sistemine uygun şekilde kullanmasını sağlaması açısından oldukça önemlidir. Bunun için ders kitaplarında yer alan metinlerin dilin kurallarına uygun, bireyi yanlış bir öğrenmeye yöneltmeyecek, yazım ve noktalama hataları olmayan kısacası dil bilgisi kurallarına ve dilin sistemine uygun şekilde hazırlanması gerekmektedir.

Gelişen teknoloji ve değişen dünyamıza paralel olarak eğitime bakış ve yaklaşım da değişmekte ve gelişmektedir. Bütün bu

---

<sup>1</sup> Bu çalışmanın 5. Sınıf Türkçe ders kitabıyla ilgili olan kısmının bir bölümü 11-12 Haziran 2022'de 9. Anadolu Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde, 8. Sınıf Türkçe ders kitabıyla ilgili olan kısmının bir bölümü ise 21-22 Mayıs 2022'de Ege 5. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, ORCID No: 0000-0002-3093-554X

<sup>3</sup> Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, ORCID No: 0000-0002-5994-6197

değişimler ve gelişmelere rağmen ders kitapları önemini ve işlevini hiç kaybetmemiştir. Ders kitapları, barındırdığı metinler ve etkinlikler başta olmak üzere birçok unsuruyla hala eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin en önemli öğretim araçları, öğrencilerin en önemli öğrenme materyalleri ve öğretim programlarının en önemli uygulama sahaları olarak varlığını ve önemini korumaktadır. Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerin başında ders kitapları gelmektedir. Kaya ve Kardaş'a göre (2019:324) ders kitapları eğitim-öğretim etkinliklerinin en önemli kaynaklarını oluşturmaktadır. Bu nedenle hedeflenen amaç ve kazanımların gerçekleşmesinde ders kitaplarının yeri yadsınamaz. Ders kitapları bütün derslerde öncelikli araçlar olsa da Türkçe dersinde, dersin ana gereci olmaları yönüyle ayrı bir öneme sahiptir. Öğrencilerin nasıl öğreneceği, öğretmenlerin nasıl öğreteceği ve eğitim sürecinin nasıl ilerleyeceği konusu ders kitaplarıyla yakından ilgilidir. Mevcut öğretim programı çerçevesinde düzenlenen ve öğretmenlerin en önemli öğretim materyallerinden biri olan ders kitaplarının içeriğinin doğru, yerinde ve isabetli olması, öğretim programının başarı düzeyini olumlu etkileyecektir. Kaya'ya göre (2020: 348) Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini istedik düzeyde geliştirmek amacıyla çeşitli materyaller kullanılır. Kullanılan materyaller içerisinde temel olan ve gelişen teknolojiye rağmen hala en önemli araç, ders kitaplarındaki metinlerdir. Bu açıdan değerlendirildiğinde Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin, dilin temel kurallarına uygun şekilde doğru ve açık olması, özenli ve dilin sistemine uygun olması, içeriğinin de öğrenci yaşantısını destekler, ön bilgileri harekete geçiren, öğrencide merak hissi uyandıran, dikkat çekici ve amaca uygun unsurlardan oluşması gerekmektedir. Bu durum şüphesiz bütün ders kitapları için geçerlidir ancak öğrenci için temel dil becerisini kazandığı Türkçe dersi ve ders kitabı için bu durum daha da önemlidir. Türkçe ders kitabında yer alan metinlerde anlatım bozukluklarının olması, imla ve noktalama hatalarına düşülmesi, öğrencinin bunu fark edememesine daha da



önemlisi bu yanlış kullanım ve ifadeleri doğru kabul etmesine ve bu şekilde kullanmaya başlamasına sebep olabilir. Bundan dolayıdır ki özellikle ders kitaplarında yer alan metinlerin dilin sistemine uygun, anlatım hatalarından uzak, imla ve noktalama hataları barındırmayan, dilin en kusursuz şekilde verildiği ifadeler taşıması gerekir. Kaya ve Çiftçi'ye (2020: 86) göre Türkçe öğretimi sürecinde ders kitaplarındaki metinlerin öğrencinin bilişsel, sosyal, duyuşsal gelişimlerine sağladığı katkılar açısından önemli işlevleri yerine getirmektedir.

20.yüzyılda ders kitapları yaygın kullanılan öğretim materyalleri olarak görülmekte idi. Bu görüşün günümüzde de geçerliğini sürdürdüğü söylenebilir. Bunun yanında tüm toplumsal olgular gibi ders kitapları da değişime uğramaktadır. Öğretim materyali olarak ders kitaplarının modasının geçtiğini, yeni teknolojilerle donanmış öğretim materyallerinin gelecekte geçerli olacağını savunan yazarlar da bulunmaktadır (Alpan, 2008). 21.yüzyıl bilgi çağında yaşanan hızlı teknolojik değişimler eğitim alanında yeni öğretim materyalleri ve öğrenme alanları sunmaktadır. Bu teknolojik ilerlemeler sınıf içerisinde öğretmenin rolünü değiştirmekle birlikte öğretmenin rolünü dolduracak bir ortamı henüz oluşturabilecek nitelikte değildir. Teknolojik gelişmelerin sunduğu yeni öğretim teknolojileri (akıllı tahta, akıllı telefon, tabletler, eğitim yazılımları vb.) günümüzde öğretmene öğretim sürecinde yardımcı olan öğretim araçlarıdır. Teknolojik gelişmeler sonucunda ortaya çıkan yeni öğretim araçlarına rağmen ders kitapları eğitim ve öğretimde kullanılan etkili materyaller olarak işlevini sürdürmektedir (Temizyürek ve Delican, 2016). Eğitim öğretim sürecinde kullanılan ders araç-gereçlerinin başında ders kitaplarının geldiğini ifade eden Yılmaz ve Korkmaz'a (2017) göre öğrencide istenilen başarının kazandırılmasında ders kitaplarının önemli bir yeri vardır. Ders kitapları öğretim programını en iyi yansıtan materyallerdir. Bu nedenle ders kitaplarındaki konuların öğretim programlarında yer alan içeriği tamamen kapsamı ve programda yer verilen hedefleri

gerçekleştirici nitelikte olması gerekir. İyi ve doğru hazırlanmış bir ders kitabı, hem öğretmenlere hem de öğrencilere büyük yarar sağlar. Hatta diğer araç gereçler olmadığında bile öğretmene yol gösterip istenen sonuca ulaşılmasına yardımcı olur. Ders kitapları eğitim ve öğretim sürecindeki etkinliklere kılavuzluk edip öğretmeni ve öğrenciyi amaçlar doğrultusunda yönlendirir. Bu bakımdan eğitim araçlarından en önemlisi kabul edilen ders kitaplarının hazırlanması, incelenmesi ve değerlendirilmesinde bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bir ders kitabının sahip olması gereken nitelikler şöyle özetlenebilir:

Dili anlaşılırdır ve dil bilgisi ve imla kuralları açısından doğrudur. Ayrıca bireylerin, söz varlığını geliştirici niteliktedir.

Öğrencilerin fiziksel, sosyo-ekonomik ve duyuşsal özelliklerini göz önünde bulundurur ve bireyin çok yönlü gelişimine destek olur.

Öğrencilerin okuduklarından zevk almalarını sağlar.

Yeni kavramların öğrenilmesinde öğrencilere gerekli rehberliği sağlar.

Eleştirel düşünmeyi ve kendi kendine öğrenmeyi teşvik eder (Demirel ve Kıroğlu 2021:10).

Ders kitapları öğretme ve öğrenme sürecinde öğrencilerin neler öğreneceği, öğretmenlerin neler öğreteceği ve bu sürecin yürütmesinde nasıl bir yöntem uygulanacağını yol göstericisi olarak etkili bir kaynaktır, bu nedenle ders kitaplarının içeriği, teknik ve fiziksel özellikleri oldukça önemlidir (Ertok Atmaca, 2006). Eğitim öğretimde amaçların, kazanımların gerçekleştirilmesinde en büyük görevin ders kitaplarına düştüğünü ifade eden Mert (2012), ana dili öğretiminde ders kitaplarının Türkçe dersinin amaçları ile öğrenme alanları ve sınıflara göre kazanımların gerçekleştirilmesinde büyük bir görev üstlendiğini, bu kitapların yazınsal metinlerle kurulu olduğunu, bu anlamda çocuğun zihin, dil ve sosyal gelişimine uygun metinlerin ve metin seçiminin önemli olduğunu vurgular. Ders

kitapları ülke genelinde her öğrenciye ulaştığı için bu kitaplar biçimsel, içerik ve eğitsel değerler açısından özenle hazırlanmalıdır. Metinler çocuğa görelilik ilkesi doğrultusunda seçilmelidir (Türkben, 2019). Metinler bilgi, duygu ve düşüncelerin yerleştirildiği yapılardır. Bu yapılarda bilgiler tesadüfen yer almaz. Tam tersine bilgilerin bir düzenleniş biçimi vardır. Yerleştirme işlemi peş peşe sıralama şeklinde değil, mantıklı bir düzenleme ile gerçekleştirilir. Yani metinde kelime, cümle ve paragraf rastgele değil, belirli bir düzen ve sıra içinde, dil bilgisi kurallarına uygun olarak yerleştirilir. Bu işlem sonucu, birbirini izleyen cümleler, sözler ve görsellerden oluşan anlamlı yapılar ortaya çıkar. Yazar ile okuyucu arasında bilgi akışını kolaylaştırmak ve zihinsel etkileşimi sağlamak için bilgi ve düşüncelerin mantıklı bir sıralaması yapılmaktadır. Okuyucunun metindeki bilgilerin nasıl düzenleneceğini bilmesi, bunların bilinçli olarak izlenmesi, metni daha kolay anlamasını ve zihnine yerleştirmesini sağlamaktadır (Güneş, 2021:239). Aşkın Balcı (2018) ‘ya göre ise metin, dilsel açıdan birbirini izlenen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan tümceler dizisi ve bağdaşık, belirli yapılı birimlerden oluşan kurallı sözlü ya da yazılı üretilen iletişim aracıdır.

Türkçe öğretiminin öncelikli amacı, öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini bilimsel bir anlayışla planlı bir biçimde geliştirmek, onlara Türkçeyi doğru, bilinçli kullanma duyarlılığı kazandırmaktır. Bu amacın gerçekleşmesi, birinci sınıftan başlayıp sekizinci sınıfın sonuna kadar süren Türkçe öğretiminin etkili ve verimli olmasına bağlıdır. Çünkü okuduğunu, dinlediğini tam ve doğru anlamayan öğrencilerin, öğrenimlerinin ileriki basamaklarında edebiyatımızın klasik ve çağdaş eserlerini okuması, bu eserlerle etkili bir iletişime girmesi oldukça güçtür (Sever, 2003). Ders kitapları, gerçekleştirdiği temel dil öğretiminin pratiğini içerdiği metinler aracılığıyla gerçekleştirir. Ders kitaplarında yer alan metinler, öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde gerçekleştirdikleri dil öğreniminin pekişmesine doğrudan katkı sağlayan materyallerdir. Dolayısıyla yanlış kullanımlar içeren, hatalı noktalama işaretleri

barındıran metinlerin öğrencinin ana dili öğretimini olumsuz yönde etkileyeceği aşikardır. Ana dili eğitimini henüz sürdürmekte olan bireyin metinlerde yer alan hataları fark etmesi ve hataları düzelttikten sonra doğru bir okuma gerçekleştirmesi çok zayıf bir ihtimaldir. Çünkü birey, ana dili öğrenimini tam ve eksiksiz şekilde gerçekleştirmemiştir. Böyle bir durumda öğrencinin metni mevcut haliyle doğru olarak kabul edip değerlendirmesi daha muhtemeldir. Bu sebepten ders kitaplarının, dil bilgisi yanlışlarına düşmeden, dili kuralları ve sistemi içinde doğru ve kusursuz şekilde yansıtması gerekmektedir. Bu durum bütün ders kitapları için geçerlidir ancak ana dili öğretiminin gerçekleştirildiği, Türkçe öğretiminin yapıldığı Türkçe ders kitapları için ayrı bir önem arz etmektedir. Demirel ve Kıroğlu (2021:99), ders kitaplarında dil ve anlatım konusunda dikkate alınacak temel ölçütleri şöyle sıralamaktadır:

Metinlerdeki noktalama işaretlerinin yerinde ve doğru kullanılmasına bakılır.

Metinler yazım ve noktalama bakımından ele alınır. Anlam incelikleri üzerinde durulur. Sözelimi, aşağıdaki örnekte görüleceği gibi cümledeki küçük bir yazım ve noktalama farkı, anlamı doğrudan etkilemektedir.

<b>Cümle</b>	<b>Yazım ve Vurgu</b>
Odamı arıyor.	O, benim odamı arıyor.
Oda mı arıyor?	O kişi (kalacak kişi) oda mı arıyor?
O da mı arıyor?	Herkes gibi o da mı (bir şeyler) arıyor?
O damı arıyor.	O (kişi), bilinen, görünen o damı (ev, mekan) arıyor.
O, damı arıyor.	O (kişi) başka bir şey yapmıyor, damı (ev, mekan) arıyor.

Metinlerde, anlatım bozuklukları, anlamla ilgili ve dil bilgisiyle ilgili olmak üzere iki açıdan ele alınır.

Duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlenin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere kullanılan işaretlere noktalama işaretleri denir. Konuşmada sesin belirlediği anlatım değerini yazılı anlatımda noktalama işaretleri sağlar. Bu işaretler okumamızı düzenleyerek yanlış anlaşılmayı önler (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2015:42). Konuşmada duygu, düşünce ve istekleri daha iyi aktarabilmek için ses tonu ile jest ve mimiklerden yararlanırken yazmada ise en önemli yardımcımızın noktalama işaretleri olduğunu vurgulayan Banguoğlu (1998:129), noktalama işaretlerinin; yazının anlaşılmasını kolaylaştırdığını, cümleleri birbirinden ayırdığını, anlamı daha etkili kıldığını belirtir ve noktalama işaretlerinin, okumanın düzenlenmesini, anlamın aydınlığa çıkmasını ve okurun dikkatini uyanık tutmasını sağladığını ifade eder. Noktalama işaretleri bir dilin doğru ve etkili kullanımında oldukça önemlidir. Noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanan ve seslendirmede de işaretin cümleye kattığı anlamı doğru kavrayıp seslendiren kişiler dili etkili kullanabiliyor demektir. Noktalama işaretleri okunan yazının daha anlaşılır olmasını sağlar. Cümleleri birbirinden ayırarak her bir cümlenin paragrafa kattığı anlamı daha etkili hale getirir. Ayrıca okumanın düzenli ve uygun bir tonlama ile olmasını sağlar ve mekaniklikten kurtarır. Örneğin bir ünlem cümlesi ile soru cümlesinin seslendirilmesi aynı olmamalıdır. Bu farklılık ancak noktalama işaretinin cümleye kattığı anlamın sezilip doğru aktarılması ile ortaya çıkar ve bu yolla hem okuyucunun hem de dinleyicinin dikkatini canlı tutar (Akyol ve Şahin, 2020:227). Noktalama işaretleri olmasa, her şeyden önce tam bir iletişim kurulamaz. Çünkü bu işaretler, yazının anlaşılmasını kolaylaştırır. Anlatımın temel birimi olan cümleleri ayırır, anlamı etkili kılar. Yine bu işaretler, okumanın düzenli yapılmasını, anlamın aydınlığa kavuşmasını ve okuyucunun ilgisini uyanık tutmasını sağlar.

Yazılardan noktalama işaretlerini atarsak, anlam karışır. Anlama zorlaşır. Yanlış ve ters anlamalar ortaya çıkar. Bunun için konuşmada, yani sözlü anlatımda, duygu ve düşüncelerimizi iyi anlatabilmek için sesimizi ayarlarız. Gerekli yerde sesimizi yükseltir ya da alçaltırız. Ayrıca mimiklerimizle, anlatmak istediklerimizi destekleyebiliriz. Yavaş ya da hızlı konuşur, gerekirse duraklarız. Ama yazıda bu tür olanaklar elimizde yoktur. İşte sözlü anlatımdaki bu olanakların yerini, yazılı anlatımda noktalama işaretleri alır. Noktalamanın önemi de buradan gelmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005:84). Metinlerde en az noktalama işaretleri kadar önemli olan bir diğer unsur ise yazım kurallarıdır. Bir dilin belli kurallarla yazıya geçirilmesi olarak tanımlanan yazım (imla), o dilin söz varlığını, o dönemde geçerli olan ses, biçim, köken vb. kurallara uygun olarak yazıya geçirme; dildeki sözcükleri ve ekleri kurallarına uygun olarak yazmadır. Başka bir tanımla bir dilin sözcüklerinin doğru olarak yazıya geçirilmesini sağlayan ortak yazma biçimidir (Yakıcı vd, 2004:311). Yazım hatalarının olduğu bir metnin istenilen düzeyde başarı sağlaması beklenemez. Aynı noktalama işaretlerinde olduğu gibi yazım hatalarından kaynaklı yanlış öğrenmeler, anlam belirsizlikleri ve karmaşası görülebilir ve anlama güçlüğü yaşanır. Noktalama işaretlerine göre yanlışlığı daha kolay fark edilebilen yazım hatalarının metinlerde bulunması ana dili öğretiminin istenilen düzeyde gerçekleşmesini engelleyen olumsuz bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Genel olarak bir metnin noktalama ve yazım hatalarına düşmeden oluşturulmasının ana dili öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleşmesine büyük katkısı vardır.

### **Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerdeki Noktalama ve Yazım Hataları**

**İncelemenin Amacı:** Bu araştırmaların amacı, Ortaokul 5. ve 8.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde bulunan noktalama ve yazım hatalarını tespit etmektir.

**İncelemenin Sınırlılıkları:** Bu inceleme, Anıttepe Yayınlarına ait Ortaokul 5.sınıf Türkçe ders kitabı ve MEB Yayınlarına ait 8.sınıf Türkçe ders kitabı ile sınırlıdır. Kaya ve Taştan (2021), 6.sınıf Türkçe ders kitabını; Kardaş ve Can (2022) ise 7.sınıf Türkçe ders kitabını dil bilgisi yanlışları açısından ele aldıklarından 6. ve 7.sınıf ders kitapları inceleme dışında tutulmuştur.

### **Çalışmanın Yöntemi**

Bu araştırmada doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve şimşek'e (2021) göre dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin hepsini kapsar.

**İnceleme Materyali:** Araştırmanın alışma materyalini Milli Eğitim Bakanlığının ders kitabı olarak kabul ettiği ve 2021-2022 eğitim-öğretim yılında okutulmakta olan Anıttepe Yayınlarına ait 5.sınıf Türkçe ders kitabı ve MEB Yayınlarına ait 8. sınıf Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır.

**Verilerin özömlenmesi:** Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Yıldırım ve şimşek'e (2021) göre betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Türkçe ders kitaplarındaki metinler okunurken noktalama işaretleri yanlışları ve yazım hataları tespit edilmiş ve tespit edilen yanlışlar örnekler halinde verilmiştir. Bu yapılırken Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan yazım kılavuzu esas alınmış ve incelenen ders kitaplarında tespit edilen noktalama ve yazım hataları tablolar halinde verilmiştir. Araştırma kapsamında her temada bir dinleme metni olduğu için dinleme metinleri inceleme kapsamı dışında

tutulmuştur. Çalışmanın amacı doğrultusunda her temada 3 metin olmak üzere her kitapta 24, toplam 48 metin incelenmiştir.

### İncelemenin Bulguları

İnceleme kapsamında 5. ve 8.sınıf Türkçe ders kitaplarında tespit edilen noktalama ve yazım hataları başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

#### 3.1. Noktalama Yanlışları

5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerde tespit edilen noktalama hatalarıyla ilgili örnekler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Tespit Edilen Noktalama Hataları

Yeri	Yapılan Noktalama Hatası	Doğru Şekli	Açıklaması
Türkçe 5 (Baran ve Diren 2019:34). “Çocuk ve Baloncu” adlı metinden.	Çocuk, gördüğü manzara karşısında donup <b>kalmıştı</b> ağaçtaki balonlara bakarken baloncu ona seslendi:	Çocuk, gördüğü manzara karşısında donup <b>kalmıştı</b> ; ağaçtaki balonlara bakarken baloncu ona seslendi:	Ögeleri arasında virgül bulunan sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için noktalı virgül kullanılır (TDK, 2012:33).
Türkçe 5 (Baran ve Diren 2019:207). “Yaşama Sevinci” adlı metinden.	“Münevver Hanım bahar geldi, otlar yeşerdi, papatyalar çıktı, çiçekler açtı, kediler miyavlıyor, köpekler havlıyor, kuşlar cıvırdıyor, hepsinin sana selamı <b>var...</b> ”	“Münevver Hanım bahar geldi, otlar yeşerdi, papatyalar çıktı, çiçekler açtı, kediler miyavlıyor, köpekler havlıyor, kuşlar cıvırdıyor, hepsinin sana selamı <b>var.</b> ”	Cümlelerin sonuna nokta konur (TDK, 2012:32).
Türkçe 5 (Baran ve Diren 2019:173). “Çitlembik” adlı metinden.	Öldü mü acaba? Ağabeyciğim, aç gözlerini ne <b>olur...</b> Allah’ım yardım et!	Öldü mü acaba? Ağabeyciğim, aç gözlerini ne <b>olur.</b> Allah’ım yardım et!	Cümlelerin sonuna nokta konur (TDK, 2012:32).



Türkçe 5 (Baran ve Diren 2019:53). <b>“6 Mart 1915 Gecesi”</b> adlı metinden.	Âdeta iri tesbih taneleri <b>gibi</b> .	Âdeta iri tesbih taneleri <b>gibi...</b>	Sözün bir yerden kesilerek geri kalan bölümün okuyucunun hayal dünyasına bırakıldığını göstermek veya ifadeye güç katmak için üç nokta konur (TDK, 2012:32).
Türkçe 5 (Baran ve Diren 2019:72). <b>“Bu Nehir Bizim”</b> adlı metinden.	O da “Artık güvenebiliriz.” dedi. Birlikte <b>güldüler...</b>	O da “Artık güvenebiliriz.” dedi. Birlikte <b>güldüler.</b>	Cümlelerin sonuna nokta konur (TDK, 2012:32).
Türkçe 5 (Baran ve Diren 2019:138). <b>“Çocuk Bahçesindeki Bekçi”</b> adlı metinden.	Ne kadar rahatladığımı artık siz bir <b>düşünün...</b>	Ne kadar rahatladığımı artık siz bir <b>düşünün.</b>	Cümlelerin sonuna nokta konur (TDK, 2012:32).
Türkçe 5 (Baran ve Diren 2019:131). <b>“Geyik Ana”</b> adlı metinden.	Kurt sürüleri saldırmış, Geyik Ana sırtlamış yavrularını, rüzgâr gibi uçurmuş <b>âdeta...</b>	Kurt sürüleri saldırmış, Geyik Ana sırtlamış yavrularını, rüzgâr gibi uçurmuş <b>âdeta.</b>	Cümlelerin sonuna nokta konur (TDK, 2012:32).
Türkçe 5 (Baran ve Diren 2019:131). <b>“Geyik Ana”</b> adlı metinden.	Ben de sizinle olacağım, çocuklarınızın çocuklarıyla birlikte yaşayacağım	Ben de sizinle olacağım, çocuklarınızın çocuklarıyla birlikte yaşayacağım	Cümlelerin sonuna nokta konur (TDK, 2012:32).

Türkçe Öğretimi Ders Kitapları ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi  
Üzerine Araştırmalar

	bugün, yarın ve sonsuzluğa <b>dek...</b>	bugün, yarın ve sonsuzluğa <b>dek.</b>	
Türkçe 5 (Baran ve Diren 2019:137). <b>“Çocuk Bahçesindeki Bekçi”</b> adlı metinden.	İkide bir düdük öttürecek ne var yani? Parkı alıp götürmüyoruz <b>ya...</b>	İkide bir düdük öttürecek ne var yani? Parkı alıp götürmüyoruz <b>ya!</b>	Sevinç, kıvanç, acı, korku, şaşma gibi duyguları anlatan cümle veya ibarelerden sonra ünlem konur (TDK, 2012:33).

Milli Eğitim Bakanlığının ders kitabı olarak kabul ettiği ve 2021-2022 eğitim-öğretim yılında okutulmakta olan Anıttepe Yayınlarına ait 5.sınıf Türkçe ders kitabının ele alındığı bu çalışmada 7 metinde üç nokta, ünlem ve noktalı virgül işareti ile ilgili 9 noktalama yanlışlığının yapıldığı görülmüştür. Yapılan noktalama hatalarının 2’si Geyik Ana adlı metinde, 2’si Çocuk Bahçesindeki Bekçi adlı metinde, 1’i Çitlembik adlı metinde, 1’er noktalama yanlışlığı ise Bu Nehir Bizim, Çocuk ve Baloncu, 6 Mart 1915 Gecesi ve Yaşama Sevinci adlı metinlerde bulunmaktadır. Türkçe dersinde amaçlanan becerilerin kazandırılmasında en önemli eğitim aracı olan ders kitaplarındaki metinlerin anlatım, noktalama ve imla açısından kusursuz olmasına dikkat edilmelidir.

8.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerde tespit edilen noktalama hatalarıyla ilgili örnekler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. 8.sınıf Türkçe Ders Kitabında Tespit Edilen Noktalama Hataları

Yeri	Yapılan Yazım Hatası	Doğru Şekli	Açıklaması
Türkçe 8 (Eselioğlu, Set ve Yücel, 2021:12). <b>“İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine”</b> adlı metinden.	Çünkü genel kaniya göre iyimserler; akıllıdır, girişkendir, geleceğe ilişkin olumlu tasarımlar geliştirir, duyarlıdır, sevecendir, yapıcıdır, çevresine olumlu enerji <b>yayar...</b>	Çünkü genel kaniya göre iyimserler; akıllıdır, girişkendir, geleceğe ilişkin olumlu tasarımlar geliştirir, duyarlıdır, sevecendir, yapıcıdır, çevresine olumlu enerji <b>yayar.</b>	Cümlelerin sonuna nokta konur (TDK, 2012:32).
Türkçe 8 (Eselioğlu, Set ve Yücel, 2021:13). <b>“İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine”</b> adlı metinden.	Bundan kaçmaları <b>olanaksızdır...</b>	Bundan kaçmaları <b>olanaksızdır.</b>	Cümlelerin sonuna nokta konur (TDK, 2012:32).
Türkçe 8 (Eselioğlu, Set ve Yücel, 2021:13). <b>“İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine”</b> adlı metinden.	En ağır sorunlardan çıkarılabilecek dersler için iyimser düşünmeye gereksinimimiz <b>vardır...</b>	En ağır sorunlardan çıkarılabilecek dersler için iyimser düşünmeye gereksinimimiz <b>vardır.</b>	Cümlelerin sonuna nokta konur (TDK, 2012:32).
Türkçe 8 (Eselioğlu, Set ve Yücel, 2021:13). <b>“İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine”</b> adlı metinden.	Ama doğrusu bu. Dengeli bir kötümserlik de yapıcılığıyla iyimserlik kadar işlevsel <b>olabilir...</b>	Ama doğrusu bu. Dengeli bir kötümserlik de yapıcılığıyla iyimserlik kadar işlevsel <b>olabilir.</b>	Cümlelerin sonuna nokta konur (TDK, 2012:32).

Türkçe 8 (Eselioğlu, Set ve Yücel, 2021:145). “ <b>Masal Ağacı</b> ” adlı metinden.	Savaş gemilerinin oluşturduğu <b>dalgalar</b> yarım saat içinde çatlayıp çözülerek dağılıp yok oldu.	Savaş gemilerinin oluşturduğu <b>dalgalar</b> , yarım saat içinde çatlayıp çözülerek dağılıp yok oldu.	Uzun cümlelerde yüklemden uzak düşmüş olan özneyi belirtmek için virgül kullanılır (TDK, 2012:31).
Türkçe 8 (Eselioğlu, Set ve Yücel, 2021:13). “ <b>İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine</b> ” adlı metinden.	Birey, kendi içindeki iyimserlikle kötümserliği dengelemesini <b>bilmelidir...</b>	Birey, kendi içindeki iyimserlikle kötümserliği dengelemesini <b>bilmelidir.</b>	Cümlelerin sonuna nokta konur (TDK, 2012:32).

Araştırmanın çalışma materyallerini 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında okutulmakta olan MEB Yayınlarına ait 8.sınıf Türkçe ders kitabının oluşturduğu incelemede 24 metinde toplam 6 noktalama hatası tespit edilmiştir. MEB Yayınlarına ait 8.sınıf Türkçe ders kitabında 2 metinde üç nokta ve virgül işareti ile ilgili yanlışlıkların yapıldığı görülmüştür. İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine adlı metinde toplam 5 noktalama işareti tespit edilirken Masal Ağacı adlı metinde ise 1 noktalama yanlışı tespit edilmiştir. Noktalama yanlışlarının büyük çoğunluğunu (f=5) nokta yerine üç nokta kullanılarak yapılan hatalar oluşturmaktadır.

### Yazım Yanlışları

5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerde tespit edilen yazım hatalarıyla ilgili örnekler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. 5.sınıf Türkçe Ders Kitabında Tespit Edilen Yazım Hataları

Yeri	Yapılan Yazım Hatası	Doğru Şekli
Türkçe 5 (Baran ve Diren 2019:138). “ <b>Çocuk Bahçesindeki Bekçi</b> ” adlı metinden.	Hele yakamı tutup... <b>beni</b> itmeye başlaması yok mu, kanımı dondurdu.	Hele yakamı tutup... <b>Beni</b> itmeye başlaması yok mu, kanımı dondurdu.
Türkçe 5 (Baran ve Diren 2019:112). “ <b>Vatan Yahut Silistre</b> ” adlı metinden.	Şu... <b>sanki</b> ne olur? Kıyamet mi kopar?	Şu... <b>Sanki</b> ne olur? Kıyamet mi kopar?

Tablo 3 incelendiğinde Anıttepe Yayınlarına ait 5.sınıf Türkçe ders kitabında 2 yazım hatası tespit edilmiştir. Bu yazım hataları; Çocuk Bahçesindeki Bekçi (f=1) ve Vatan Yahut Silistre (f=1) adlı metinlerde bulunmaktadır. Dinleme metinlerinin inceleme dışında tutulduğu çalışmada toplam 24 metinden 2 metinde yazım hatası tespit edilmiştir. Yazım yanlışlarının ikisi üç noktadan sonra büyük harfle başlanması gerekirken küçük harfle başlanmasından kaynaklı yapılan yazım hatasıdır.

8.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerde tespit edilen yazım hatalarıyla ilgili örnekler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. 8.sınıf Türkçe Ders Kitabında Tespit Edilen Yazım Hataları

Yeri	Yapılan Yazım Hatası	Doğru Şekli
Türkçe 8 (Eselioğlu, Set ve Yücel, 2021:80) “ <b>Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar</b> ” adlı metinden.	<i>Dijital bağımlılık</i> , başta teknolojik araç ve uygulamaların günlük yaşantımıza olumsuz etkilerini, <b>Internet</b> bağımlılığını, cep telefonu bağımlılığını, sosyal medya bağımlılığını ve dijital oyun bağımlılığını	<i>Dijital bağımlılık</i> , başta teknolojik araç ve uygulamaların günlük yaşantımıza olumsuz etkilerini, <b>internet</b> bağımlılığını, cep telefonu bağımlılığını, sosyal medya bağımlılığını ve dijital oyun bağımlılığını

Türkçe Öğretimi Ders Kitapları ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi  
Üzerine Araştırmalar

	çermektedir.	çermektedir.
Türkçe 8 (Eselioğlu, Set ve Yücel, 2021:217). “ <b>Yılıkı Atı</b> ” adlı metinden.	Sesler yaklaşıyordu. Bu, bir meydan savaşının ilk belirtileri idi. Aygır, bir <b>savağı</b> seziniyordu.	Sesler yaklaşıyordu. Bu, bir meydan savaşının ilk belirtileri idi. Aygır, bir <b>savaşı</b> seziniyordu.
Türkçe 8 (Eselioğlu, Set ve Yücel, 2021:235). “ <b>Gündüzünü Kaybeden Kuş</b> ” adlı metinden.	<b>Her hâlde</b> bu karanlıkları aşacak ve karanlıklardan ötelere yayılan mavilere ulaşıp dalacaktı.	<b>Herhâlde</b> bu karanlıkları aşacak ve karanlıklardan ötelere yayılan mavilere ulaşıp dalacaktı.
Türkçe 8 (Eselioğlu, Set ve Yücel, 2021:253). “ <b>Haritada Bir Nokta</b> ” adlı metinden.	Haritada herhangi kargacık burgacık şekil almış adalara, <b>karasevdalıya</b> kurşun dökken bir ihtiyar kocakarının akılı veya sezişleriyle dalar, bir şeyler bulup çıkarırım.	Haritada herhangi kargacık burgacık şekil almış adalara, <b>karasevdalıya</b> kurşun dökken bir ihtiyar kocakarının akılı veya sezişleriyle dalar, bir şeyler bulup çıkarırım.
Türkçe 8 (Eselioğlu, Set ve Yücel, 2021:254). “ <b>Haritada Bir Nokta</b> ” adlı metinden.	Babadan kalma ev, anamın sayesinde gürül gürül işliyordu. Bense orada kafamı kuma sokmuş <b>devekuşu</b> gibi oldum önce.	Babadan kalma ev, anamın sayesinde gürül gürül işliyordu. Bense orada kafamı kuma sokmuş <b>deve kuşu</b> gibi oldum önce.

Tablo 4 incelendiğinde MEB Yayınlarına ait 8.sınıf Türkçe ders kitabında 5 yazım hatası tespit edilmiştir. Bu yazım hataları; Haritada Bir Nokta (f=2), Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar (f=1), Gündüzünü Kaybeden Kuş (f=1) ve Yılıkı Atı (f=1) adlı metinlerde bulunmaktadır. Dinleme metinlerinin inceleme dışında tutulduğu çalışmada her temada 3 metin olmak üzere toplam 24 metin incelenmiştir. 5 metinde yazım hatası tespit edilmiştir. Yazım

yanlışlarının 2'sinde ayrı yazılması gereken kelimelerin bitişik yazıldığı birinde bitişik yazılması gereken kelimenin ayrı yazıldığı, geri kalan iki yanlıştan birinde ise hem büyük-küçük harf kuralına uyulmadığı hem de yanlış harf kullanıldığı, diğer yanlışta ise yanlış harf kullanımının bulunduğu tespit edilmiştir.

### **Sonuç**

Ders kitapları, ilgili dersin öğretim programını yansıtan, öğretmenlerin en önemli kılavuzu, öğrencilerin ise en önemli öğretim materyalleridir. Ders kitaplarını bu kadar önemli kılan, öğretim programından hareketle oluşturulan metinleri ve etkinlikleri içermesidir. Metinler ve etkinlikler, ilgili dersin öğretim programında belirlenen amaçlar doğrultusunda hazırlanır ve kullanılır. Bu bakımdan ders kitapları, öğrenmelerin daha iyi gerçekleşmesine yardımcı olur, pekiştirir ve kalıcılığını sağlar. Bundan dolayı ders kitaplarının hatasız olması, yanlış anlamlara sebep vermemesi, öğretimi doğru ve yerinde yapmak açısından çok önemlidir. Burada önemli olan bir başka konu da yukarıda ifade edildiği üzere ders kitaplarını oluşturan metinlerde noktalama işaretlerinin yerinde ve eksiksiz kullanılması, yazım hatalarının bulunmamasıdır. Hatalı veya eksik noktalama işareti kullanımı ve yanlış yazım, anlamın özünden uzaklaşmasına, yanlış anlamalara sebep olmasına, metnin belirsiz bir ifade olarak ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu yanlışlıkların sebebi çalışmada noktalama işaretinin kullanılmaması veya eksik kullanılması ile yazım hatalarına düşülmesi olabilir. Bu bakımdan öğrencilere noktalama işaretlerinin kullanım alanları ve doğru yazım şekilleri öğretildikten sonra onları çeşitli metinlerle karşılaştırarak öğrenmenin pekişmesi, daha iyi anlaşılması ve kalıcılığının sağlanması amaçlanır.

Araştırmanın çalışma materyalini Milli Eğitim Bakanlığının ders kitabı olarak kabul ettiği ve 2021-2022 eğitim-öğretim yılında okutulmakta olan Anıttepe Yayınlarına ait 5.sınıf Türkçe ders kitabı ve MEB Yayınlarına ait 8.sınıf Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır.

Bu çalışmalarda nitel desenlerden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Türkçe ders kitabında yer alan metinler tek tek okunup metinlerde tespit edilen hatalar; noktalama işaretleri yanlışları ve yazım hataları başlıkları altında sınıflandırılıp örneklerle gösterilmiştir. Araştırma sonucunda noktalama işaretlerinde; ara sözün başında ve sonunda noktalama işareti kullanılmadığı, nokta işaretinin kullanılması gereken yerlerde üç nokta işaretinin kullanıldığı, noktalı virgölün kullanılması gereken yerde kullanılmadığı, kimi yerde noktalama işaretinin yanlış kullanıldığı tespit edilirken yazım hatalarında; ayrı yazılması gereken sözcüklerin bitişik yazıldığı, bazı kelimelerde yanlış harf kullanıldığı, küçük harfle başlaması gereken kelimelerin büyük harfle, büyük harfle başlaması gereken kelimelerin ise küçük harfle yazıldığı, bitişik yazılması gereken kelimelerin ayrı, ayrı yazılması gereken bir kelimenin ise bitişik yazılarak yazım yanlışına neden olduğu tespit edilmiştir. Kaya ve Taştan (2021), 6.sınıf Türkçe ders kitabını; Kardaş ve Can (2022) ise 7.sınıf Türkçe ders kitabını dil bilgisi yanlışları açısından ele aldıkları çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşmış ve ders kitaplarında yer alan metinlerde noktalama hataları tespit etmişlerdir. Kaya ve Taştan (2021), 6.sınıf Türkçe ders kitabını inceledikleri çalışmalarında ders kitaplarında yer alan metinlerden altısında virgöl, üç nokta, soru işareti, ünlem işaretiyle ilgili noktalama yanlışlarının yapıldığını bulgularken yine altı metinde çeşitli imla hatalarının yapıldığını tespit etmiştir. Kardaş ve Can (2022) ise 7.sınıf Türkçe ders kitabını inceledikleri çalışmalarında 7 metinde üç nokta ve virgöl işareti ile ilgili yanlışlıkların yapıldığını tespit etmiştir. İnceledikleri 3 metinde ise çeşitli imla hatalarının yapıldığını bulgulamışlardır. Yapılan çalışmayla benzer sonuçlara ulaşılan bu çalışmalardan da anlaşılacağı üzere ders kitaplarında yer alan metinlerde gerek noktalama gerekse yazımda ciddi hatalar vardır. Türkçe dersinde amaçlanan becerilerin kazandırılmasında önemli eğitim aracı olan ders kitaplarındaki metinlerin noktalama ve imla açısından kusursuz olmasına dikkat edilmelidir.



Türkçe öğretimi, çok yönlü bir öğrenme sürecinden oluşmaktadır. Dil bilgisi öğretimi, bu öğrenmelerin en temel yönlerinden biridir. Türkçe öğretimi gerçekleşirken, öğretmenin en önemli yardımcı materyali ise ders kitaplarıdır. Öğrenci teorik olarak öğrendiği bilgilerin karşılığını ve yansımalarını yine ders kitaplarında bulur ve öğrenmeyi pekiştirir. Bu bakımdan ders kitapları öğretim süreci içerisinde vazgeçilmez bir yere sahiptir. Bu bağlamda, ders kitaplarının öğretim programını eksiksiz ve bütüncül olarak kapsamaması, bunu yaparken hatalara düşmemesi gerekir. Dil bilgisi açısından hata veya eksiklik taşıyan bir ders kitabının tam anlamıyla başarılı olacağı söylenemez. Bu bakımdan metinler başta olmak üzere ders kitaplarının içeriğinde yer alan bütün unsurların tam bir öğrenmeyi destekleyecek nitelikte, dil bilgisi hatalarına düşmeden, anlam belirsizliği oluşturmadan, kusursuz olması gerekmektedir. Yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı üzere Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin noktalama işaretleri konusunda hatalar içerdiği açıktır. Ana dili eğitiminin yapıldığı Türkçe dersinin en temel materyali olan ders kitaplarında bu tür hataların olması, ana dili öğretimini olumsuz etkileyecektir.

### **Kaynakça**

- Akyol, H., Şahin, A. (2020). Türkçe öğretimi. (2. Baskı). Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık
- Alpan, G. (2008). Ders kitaplarındaki metin tasarımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(1), 107-134.
- Aşkın Balcı, H. (2018). Metindilbilimin ABC'si. Ankara: Say Yayıncılık.
- Banguoğlu, T.(1998). Türkçenin grameri. Ankara: TDK Yayınları.
- Demirel, Ö., Kıroğlu, K. (2021). Ders kitabı incelemesi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ertok Atmaca, Anıl. (2006). İlköğretim ders kitaplarında görsel tasarım ve resimleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 171
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi (11.Baskı)*. Pegem Yayınları.

- Kardaş, M.N., Can, F. (2022). Ortaokul 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerdeki dil bilgisi yanlışları üzerine bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi I. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu*.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Aksoy, Ö. (2015). Yazılı ve sözlü anlatım. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (2005). Türkçe öğretimi. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, M. (2020). Metin uzunluklarının öğrenci başarısına etkisi ve öğrencilerin metin uzunluklarıyla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 15(1), 345-360.
- Kaya, M., Çiftçi, Ö. (2020). Teachers and students' evaluation of listening texts in Turkish textbooks. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 8 (1), 84- 94.
- Kaya, M., Kardaş, M. N. (2019). Türkçe öğretmenleri ile Türkçe öğretmeni adaylarının türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (21) , 323-342 .
- Kaya, M., Taştan, Y. (2021). Ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerdeki dil bilgisi yanlışları üzerine bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Ulusal Dil ve Edebiyat Araştırmaları Sempozyumu*.
- Mert, E., L. (2012). İlköğretim 6.,7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerin çocuk yazınının temel ilkeleri bağlamında incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1). 73-93.
- Sever, S. (2003). Türkçe öğretiminde yeni yapılandırma çalışmaları. TÜBAR-XIII-Bahar, s.27-38.
- TDK (2012). *Yazım Kılavuzu*. Ankara: TDK Yayınları.
- Temizyürek, F., Delican, B. (2016). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3)., 842-856.
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletmiş olduğu değerler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 508-526.
- Yakıcı, A. vd. (2004). Üniversiteler için Türkçe I yazılı anlatım. Ankara: Bilge Yayınları.

- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, M., Korkmaz, C. (2017). 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin içerik açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), s.111-130.



## 4. BÖLÜM

### YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE WEB 2.0 ARAÇLARININ KULLANIMI

---

**Mahmud KARABEY<sup>1</sup>**

**Doç. Dr. Başak KASA AYTEN<sup>2</sup>**

#### **Giriş**

Teknolojinin eğitime uyumunun bir sonucu olarak ortaya çıkan web araçları özellikle pandemi döneminde ve sonrasında büyük önem kazanmıştır. Öğretmenler bu süreçte hem kendilerini geliştirmek için hem de eğitim ortamlarını ilgi çekici hale getirmek için bu araçlara yönelmiştir. Eğitimcilerin sıklıkla kullandığı bu araçlardan biri de web 2.0'dır. Web 2.0 araçlarının kullanıcılara sunduğu imkanların çok fazla olduğu gözlemlenmektedir. Web 2.0 araçlarının bilgiyi araştırma, link yoluyla kolay ulaşımı sağlama, kendi içeriklerini oluşturma, video sunuları, çevrimiçi bültenler oluşturma, sosyal ağları daha etkin kullanmanın yanı sıra etkileşim, iş birliği, iletişimi sağlama, okul dışı öğrenme, bilgiyi anlamlı bir şekilde öğrenme ve hem öğretmene hem de öğrenciye teknolojik okuryazarlık becerisi kazandırma gibi birçok işlevi söz konusudur (Durmuş, 2015). Eğitimde her alanda kendini gösteren teknoloji, yabancı dil öğrenimi konusunda da büyük gelişimler göstermiştir. Özellikle İngilizce, Fransızca, Arapça gibi popüler dilleri öğrenmeye yönelik web araçları çalışmaları yapılmıştır. Bunun yanında son yıllarda Türkçe diline talebin artmasıyla doğru orantılı bir biçimde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı da popülerleşmektedir. Bu da diğer dilleri öğrenmede kullanılan araçların, özellikle web

---

<sup>1</sup> İnönü üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Doktora Öğrencisi, [mkarabey18@gmail.com](mailto:mkarabey18@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-4403-8743>

<sup>2</sup> İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, [basak.kasa@inonu.edu.tr](mailto:basak.kasa@inonu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-5926-3380>

araçlarının, Türkçe öğretiminde de kullanılmasını gerektirmiştir. Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ilkökul düzeyinde kullanılabilir web 2.0 araçları üzerinde durulacaktır.

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**

Türkçe, dünyada uzun süredir var olan diller arasında önemli bir yere sahiptir. Dünyanın birçok kıtasında konuşulmuş, ilgi çekmiş ve yayılmıştır. Ünlü Türkolog Radloff'a göre Türkçe dünyada çok geniş bir alana yayılmıştır (Mermer, 2009). Tarih boyunca toplumları etkileyen dillerden biri olan Türkçe, geniş bir coğrafyaya yayılması sebebiyle de yabancılar tarafından öğrenilmesi gereken dillerden olmuştur. Bu amaçla hem Türkler hem de yabancılar tarafından Türkçe öğretimi eserleri ortaya konmuştur. Bu eserlerden biri de Kaşgarlı Mahmud tarafından yazılan Divan-ü Lügati't-Türk'tür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tarihindeki ilk eserlerden olması ve 11.yüzyılda Araplara Türkçeyi öğretmek için yazılmış olması nedeniyle önemi bir hayli fazladır. 13.yüzyılda yazılan Codex Cumanicus da Kıpçak Türkçesinin en geniş kapsamlı eserleri arasında gösterilmektedir. 16.yüzyılda Muhakemetü'l-Lugateyn, Ali Şir Nevai tarafından ele alınmış ve Türk dilinin Farsçadan üstün olduğu tespit edilmiştir. Divan-ü Lügati't-Türk'ten sonra yaklaşık olarak 800 yıl yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili eser verilmemiştir (Göker, 2019). 1850 yılından itibaren hem Türkler hem de yabancılar tarafından bu alana ilgi duyulmuş ve çeşitli eserler verilmiştir.

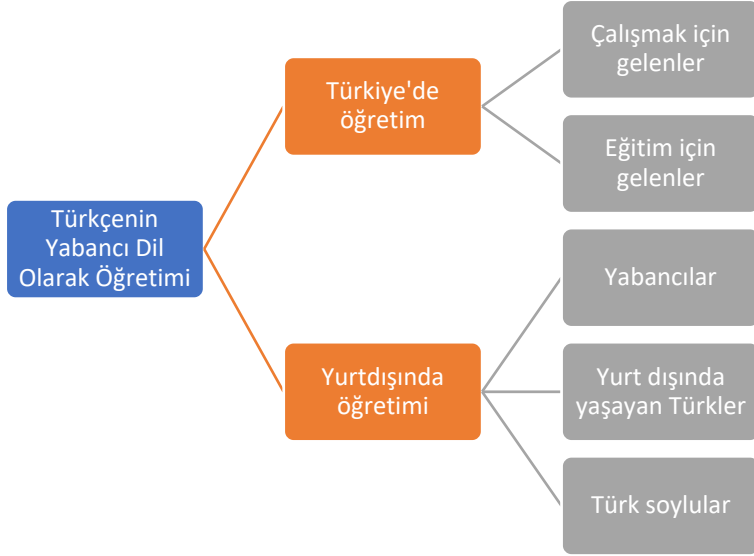
Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi günümüzde özellikle göçler, diplomatik ilişkiler, eğitim, hobi ve ticari ilişkiler gibi çeşitli sebeplerden dolayı önemi artmıştır (Göker,2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitim boyutu da gelişmeler söz konusudur. Yurt içinde çoğu üniversite bünyesinde yer alan TÖMER (Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi) ve benzer isimli dil öğrenme merkezleri ülkemize eğitim görmek için gelen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmesini sağlamaktadır. Bunun yanında

PIKTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi) programı 2016 yılında ülkemizde başlamış ve halen 26 ilde devam etmektedir (<https://piktes.gov.tr/>). Bunların dışında çeşitli sivil toplum örgütleri, kuruluşlar ve özel dersler yoluyla ülkemizde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılmaktadır.

Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan çeşitli kuruluşlar da bulunmaktadır. Bunlardan Türkiye Maarif Vakfı, 2016 yılında Türkiye Cumhuriyeti 6721 Sayılı Kanun ile kurulmuş bir vakıftır. Yurt dışında okul öncesinden üniversite eğitimine kadar örgün ve yaygın eğitim hizmetleri veren Türkiye Maarif Vakfının 43 ülkede 332 okulu bulunmaktadır. Bu okullarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılmakta ve böylelikle Türk dili dünya çapında yayılma imkânı bulmaktadır. 2019 yılında Yabancı dil olarak Türkçe alanında bir ilki gerçekleştirmiş ve yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı hazırlamışlardır (<https://turkiyemaarif.org/>).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan bir diğer kurum da Yunus Emre Enstitüsü'dür. 2007 yılında 5653 numaralı kanunun amaçlarını gerçekleştirmek için kurulan bu kurum Türk dilini, tarihini, kültürünü, sanatını düzenlemiş olduğu sertifika programlarıyla öğretmektedir. 52 ülkede 62 merkezi bulunan Yunus Emre Enstitüsü, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde birçok yazılı materyal, ders kitapları, okuma kitapları ve setler yayınlamıştır. Ayrıca Türkçe öğretim portalı da yapılmış olup bütün dünyaya kullanımını açmıştır (<https://www.yee.org.tr/>).

Bu kurumların yanında yurt içinde aktif olan TÖMER'ler yurtdışında da belli başlı üniversitelerde faaliyet göstermektedir. YTB (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı) ve TİKA (Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı) Türk kültürünü ve Türkçenin aktarımına katkıda bulunan diğer kurumlardandır (Gök, 2020).



Şekil 1. Türkçenin öğretimine yönelik bir saptama (Karababa, 2009).

Şekil 1’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin genel şeması görülmektedir. Buna göre Türkçe, yabancı dil olarak temelde 2’ye ayrılmaktadır. Türkiye’de öğretim ve yurtdışında öğretim. Türkiye’de öğretim incelendiğinde çalışmak için gelenler ve eğitim için gelenler olduğu görülmektedir. Bunun yanında son yıllarda ülkemize olan göç eden insanların Türkçe öğretimi de bu sınıflandırmaya girmektedir. Yurtdışında öğretime baktığımızda yabancılar, yurtdışında yaşayan Türkler ve Türk soylular olduğu görülmektedir. Özellikle son yıllarda Türk dizi ve sinema sektörünün gelişmesiyle birlikte Türkçeye ilgi dünyanın her yerinde artmıştır. Bu sayede Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı da günden güne artmaktadır. Yurtdışında yaşayan Türklere yönelik özellikle bulunduğu ülkede 2. 3. nesil insanların Türkçeyi doğru öğrenememe, bulunduğu ülkenin diliyle karıştırarak konuşması, bulunduğu ülkede Türkçe konuşulmaması sebepleriyle Türkçe dilini öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır. Türk soylulara yönelik Türkçe öğretiminde ise aynı dil ailesine mensup olduğumuz Türk coğrafyalarından ve bulunduğu



coğrafyada Türkçeyi konuşanlara yönelik Türkçe öğretimi verilmektedir.

### **Yabancılara Türkçe Öğretiminde Teknolojinin Kullanımı**

Bilgisayar teknolojisinin eğitime entegre edilmesinin bir sonucu olarak dil öğretiminde de kullanıma girmiştir. Teknolojiyi yararlı bir şekilde kullanmak öğrenciye birçok olanak sağlamıştır. Bilgisayar destekli öğretim tekniği, öğrencinin motivasyonunu artırıcı, kendi hızına göre yararlanabileceği, kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirebileceği bir ortam sunmuştur (Şahin ve Yıldırım, 1999). Bilgisayar destekli öğretim ilerleyen zamanlarda mobil öğretim tekniğinin geliştirilmesini de sağlamıştır. Öğrenciler artık cep telefonu, tablet gibi küçük ve kullanışlı teknolojik aletlerle dil öğrenimlerini gerçekleştirmektedirler (Kukulska-Hulme ve Shield, 2008: 273).

Mobil öğrenme sürecini Bozkurt (2015: 70-71) şöyle ifade etmektedir:

Kesintisiz öğrenmeyi sağladığı,

Zaman, mekân kavramlarını ortadan kaldırdığı,

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamayı artırdığı,

Bireyselleştirilmiş öğrenmeyi sağladığı,

Ölçme ve değerlendirme imkanlarının hızlandığı,

İletişim ve paylaşma özelliklerini geliştirdiği,

Boş zamanları verimli şekilde kullanabilme imkânı tanıdığı,

Özel gereksinimli öğrenciler için kullanılabilir olması bu tekniğin yararlı olduğunu kanıtlamaktadır.

Eğitimde teknoloji kullanımının öğrenme sürecinde öğrencilere birçok faydası olduğu görülmektedir. Bunlar sayesinde öğrenciler bağımsız öğrenmelerini sağladıkları gibi günden güne gelişen teknolojik imkanlara ve araçlara da ayak uydurabilir hale geleceklerdir. Geçmişten günümüze gelişme gösteren bu teknolojik

araçlar ilk olarak Web 1.0 olarak adlandırılmış ve her 10 yılda bir değişmiştir. Değişimin ikinci adlandırması olan Web 2.0 araçları özellikle eğitim alanında sağladığı imkanlar dolayısıyla sıklıkla kullanılmaktadır.

### Web 2.0 Araçları

World Wide Web (Dünya Çapında Ağ) kısaltmış haliyle Web olarak bilinen kavram, internet üzerindeki yazı, grafik, resim, ses ve hareketli görüntülerden oluşan dokümanları uzaktaki bilgisayarlara ileten bir platformdur (Gök, 2020). Web 1.0, 2.0, 3.0, 4.0, 5.0 uygulamaları her geçen yıl gelişen teknolojiyle birlikte kullanıcılara yeni özellikler sunmaktadır. Web 1.0 internetin ilk defa kullanıldığı zamanda kullanıcıların pasif olduğu platform olarak bilinir (Parsa, 2009; Akt. Batıbay, 2019). Web 1.0'den sonra kullanıcıların rolü değişmiş ve pasif durumdan aktif duruma geçmişlerdir. Bu geçiş web 2.0 denilmiştir (Batıbay, 2019). Web 1.0 ile Web 2.0 arasındaki fark Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. Web 1.0 ve Web 2.0 arasındaki farklar

Web 1.0	Web 2.0
Durağan içerik vardır. Odak noktası içeriktir.	Dinamik içerik vardır. Odak noktası etkileşimdir.
E-posta yoluyla mesaj iletilir. Eş zamansız etkileşim vardır.	Bilgi RSS yoluyla bağlantılandırılır. Eşzamanlı ve eş zamansız etkileşim vardır.
İçerik üretilir ve ilkelere uygun olarak düzenlenir.	Günlük, Wikiler ve diğer katılımlı sitelerden ilişkilendirilen içerik kullanılır.
Teknoloji kontrolünde bilgi teknolojileri empoze edilir.	Yeni teknolojilerin bireysel kullanımı ve içeriğin oluşturulması söz konusudur.
Bilginin aranması ve göz atılması söz konusudur.	Bilgi yayınlanır ve yapılandırılır.
Akışın takip edildiği yani transaksiyonel bir etkileşim söz konusudur.	Karşılıklı ilişkilerin bulunduğu etkileşimler mevcuttur.
Örgütsel taksonomi söz konusudur.	Folksonomi yer almaktadır.
Herkes için tek bir uygulama söz konusudur.	Bireysel ve sohbet odaları uygulamaları söz konusudur.

(Kaynak: Horzum, 2010:606)

Tablo 1’de Web 2.0 araçlarının Web 1.0 araçlarına göre daha gelişmiş imkanlar sunduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra Web 2.0 araçları genel olarak kullanım kolaylığı sağlamak, sosyalleştirmeyi gerçekleştirmek, hızlı iletişim imkânı vermek, içerik üretmek ve paylaşma imkânı vermek, zamandan tasarruf etmeyi sağlamak, ekonomik gelir elde etme imkânı vermek, güncelliği takip etme imkânı vermek, eğitim faaliyetlerine destek vermek gibi özelliklere sahiptir (Batıbay, 2019).

Web 2.0 araçlarının eğitim faaliyetlerini destekleyici imkanlar sunması sonucunda eğitimde farklı öğrenim ortamları meydana getirmiştir. Web 2.0 araçları son on yıldır yaygın internet araçları olup sınıf içi öğretimi kolaylaştıran önemli bir araç haline gelmiştir. Bu araçlar, kullanımı kolay, sosyal ve işbirlikli bir yapıya sahip olup birçoğu da ücretsiz kullanılabilir. Bu araçlar sayesinde öğrenciler öğrenme sürecinde daha aktif rol oynayabilmektedirler (Borich, 2017:208). Eğitimde kullanılacak web 2.0 araçlarının tasarlanması farklı öğretim yöntemlerini de dahil edilerek ilgi çekici etkinliklerin hazırlanmasını sağlamıştır. Çevrimiçi ortamda hazırlanan materyaller öğrencilerin dikkatini çekmekte ve motivasyonlarını artırmaktadır. Web 2.0 teknolojilerinin eğitim ortamlarına katkıları şu şekilde özetlenmiştir:

- Üst düzey düşünme becerileri sağladığı,
- Bilgi okur-yazarlığı sağladığı,
- Yapılandırmacı öğrenmeyi desteklediği,
- Öğrenciye uygun olduğu,
- Bireysel gelişimi sağladığı,
- Grup çalışması alışkanlığı kazandırmakta,
- Sorumluluk alma duygusunu geliştirdiği,
- Öğrenci merkezli öğrenmeyi desteklediği,
- Sosyal öğrenme ortamları sağladığı,

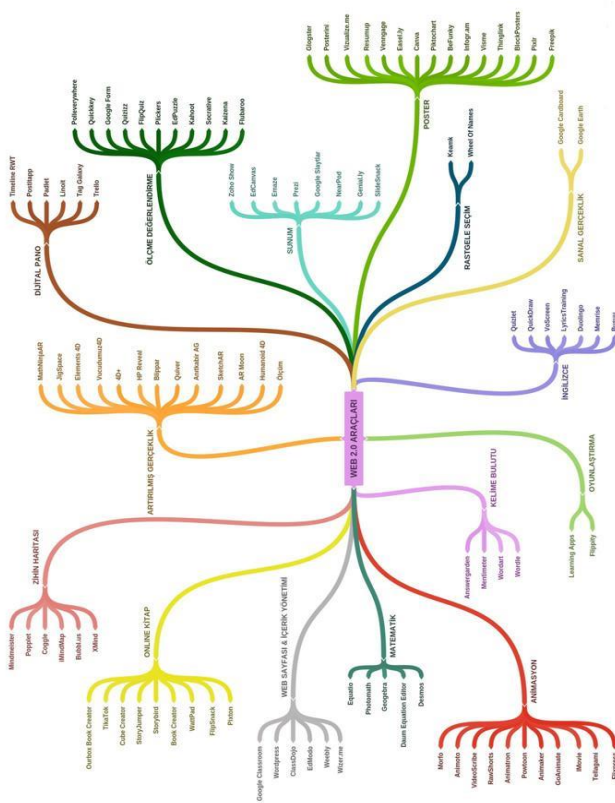
Aktif katılım olanağı sağladığı tespit edilmiştir (Batıbay, 2019).

Web 2.0 araçlarının hem öğrencilere hem de öğrenme ortamına önemli katkısı olduğu görülmektedir. Bu sayede öğrenciler kendilerine uygun web araçlarını kullanabilir, bireysel gelişimlerini hızlandırabilir ve aktif katılımlarını sağlayabilirler. Bireysel öğrenmeyle birlikte okul dışı öğrenmeyi de destekleyen web 2.0 araçları öğrencilere bağımsız öğrenme becerisi kazandırmaktadır. Günümüzde bağımsız öğrenmeyle becerisiyle birlikte insanlar dil, beceri, meslek, hobi gibi önemli kazanımları elde edebilmektedir. Dil öğreniminde öğrencilerin bağımsız öğrenmeyle birlikte web 2.0 araçlarını kullanmaları günümüzde oldukça yaygınlaşmıştır. Popüler olan diller arasında bulunan Türkçe için de bu web 2.0 araçları bir fırsattır.

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Web 2.0 Araçları**

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Web 2.0 araçları bu bölümde liste ve görsel şeklinde sunulmuştur. Kullanım amaçlarına göre Web 2.0 araçları Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2. Eğitimde kullanılan Web 2.0 araçları listesi (Kaynak: <https://www.aylinpakman.co>)



Şekil 2’de yer alan web araçlarına bakıldığında çok çeşitli amaçlar için Web 2.0 araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Her yaş grubu ve seviyeye uygun olarak birçok Web 2.0 aracı bulunmaktadır. Zihin haritası oluşturmak için Mindmeister, Popplet gibi web araçları, online kitap hazırlamak için StoryJumper, Storybird, Watpad, Book creator gibi web araçları, web sayfası oluşturmak ve içerik yönetmek için Google Classroom, Classdojo, Edmodo gibi web araçları, matematik uygulamaları için Geogebra, Photomath, Equatio gibi web araçları, animasyon oluşturmak için Powtoon, Animaker, Morfo gibi web araçları, kelime bulutu oluşturmak için Wordart, Wordie, Answergarden gibi web araçları, oyunlaştırmak

için LearningApps, Flippity, İngilizce öğrenmek için Duolingo, Memrise, Busuu, Quizlet, VoScreen, LyricsTraining gibi web araçları, sanal gerçeklik oluşturmak için Google Earth, Google Cardboard gibi web araçları, rastgele seçim oluşturmak için Wheel Of Names gibi web araçları, poster hazırlamak için Canva, Posterini, Easel.ly, Pixlr gibi web araçları, sunum hazırlamak için Canva, Prezi, Google Slaytlar, NearPod, Emaze gibi web araçları, artırılmış gerçeklik uygulamaları için HP Reveal, 4D+, Elements 4D gibi web araçları, dijital pano hazırlamak için Padlet, Linoit, Postitapp gibi web araçları, ölçme ve değerlendirme yapmak için Quizziz, Socrative, Kahoot, EdPuzzle, Google Form, Polleverywhere, Plickers gibi web araçları kullanılmaktadır. Web 2.0 araçlarından en sık kullanılanları ayrı ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır.

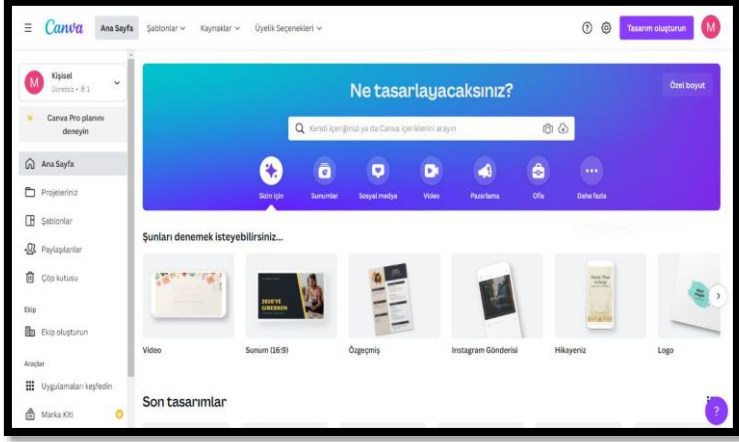
### Canva



Şekil 3. Canva tanıtım ve QR kodu (Kaynak: <https://www.canva.com/>)

Poster, sunum, davetiye, kartpostal, reklam, infografik, çalışma kâğıdı, afiş, ders planı, ders programı, özgeçmiş, bülten, sertifika, kolaj vb. birçok olanak sağlayan en gelişmiş web 2.0 araçlarından biridir. Ücretsiz olmasının yanında kolay bir arayüzü olması da en çok tercih edilen web araçlarından biri olmasını sağlamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Canva'nın birçok faydası bulunmaktadır. Dünyada en popüler dillerden biri olan İngilizce, diğer web araçlarında da olduğu gibi Canva'da da en çok içeriği olan dildir. İngilizce olan içerikleri hızlı bir şekilde Türkçeye

çevirebilmek ve kullanabilmek mümkün olduğu için yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal desteğini ciddi bir şekilde sağlayabilmektedir. Ayrıca kullanıcılara sunulan örnek çalışmalar da ilham verici olabilmektedir.



Şekil 4. Canva Arayüzü (Kaynak: <https://www.canva.com>)

Şekil 4’de Canva web aracının arayüzü görülmektedir. İlk olarak anasayfada “Ne tasarlayacaksınız?” görülmektedir. İsteğe bağlı olarak içerik arama seçeneği mevcuttur. Hazır şablonlarda sunumlar, sosyal medya, video, pazarlama, ofis ve daha fazla seçenekleri bulunmaktadır. Ekranın sol kısmında hazırlanan projeler, şablonlar, paylaşılan içerikler, silinen içerikler, ekip oluşturma, uygulamanın sunduğu imkanlar ve marka kiti seçeneği de bulunmaktadır.

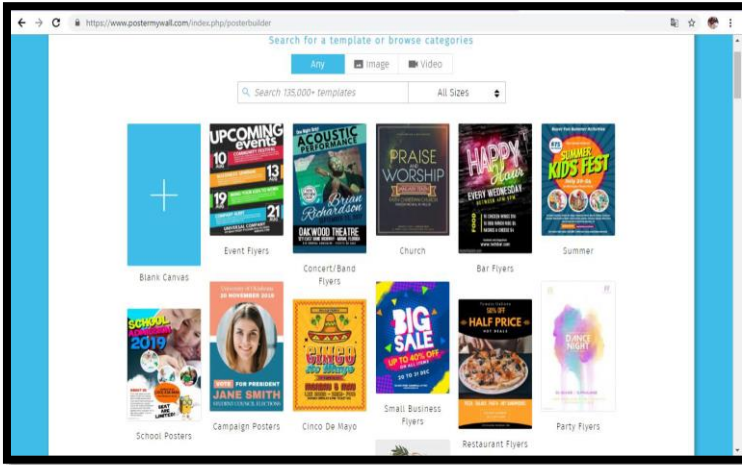
## Postermymwall

**POSTERMYYWALL**

<b>İşlev</b>	:	Poster oluşturma	
<b>Beceri</b>	:	Bağımsız öğrenme, yaratıcılık, tasarım	
<b>Kademe</b>	:	İlkokul, Ortaokul, Lise	
<b>Dil desteği</b>	:	İngilizce	
<b>Özellikleri</b>	:	Kişisel içerik üretme, Basit arayüz, Zengin içerik	

Şekil 5. Postermymwall özellikleri ve QR kodu (Kaynak: <https://www.postermymwall.com>)

Afiş, broşür, el ilanı, davetiye, çalışma kâğıdı gibi eğitimde kullanılabilecek materyaller tasarlama imkânı veren bir web aracıdır. Ücretsiz bir yazılım olan Postermymwall kolay arayüzü ile de kullanıcılara kolaylık sağlamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Postermymwall, sınıf içerisinde bağımsız öğrenmeye imkân vermektedir. Postermymwall ile hazırlanan posterler, sınıf duvarlarına ve panolara asılmakta ve öğrencilerin dikkatini çekmektedir. Ayrıca Türkçe çalışma kağıtları, broşürler ve afişler hazırlamaya da imkân vermektedir.



Şekil 6. Postermymwall Arayüzü (Kaynak: <https://www.postermymwall.com>)



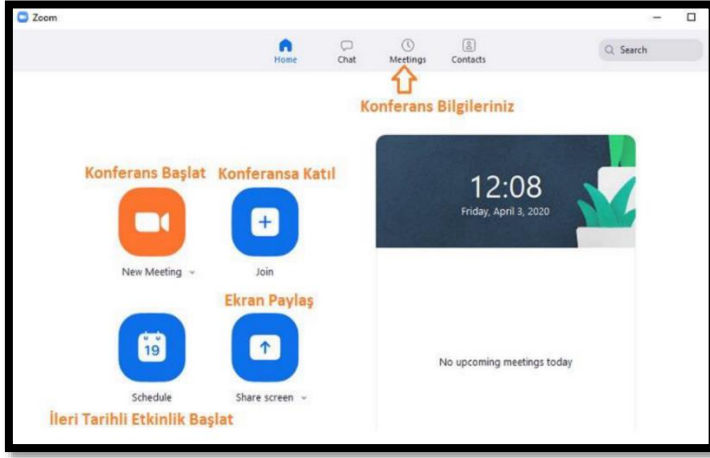
Şekil 6'da Posternywall'da poster oluşturma seçeneği görülmektedir. Şekilde de görüldüğü gibi hazır posterler bulunmaktadır. Bu posterleri düzenleme ve kullanma imkanı bulunmaktadır.

## Zoom



Şekil 7. Zoom özellikleri ve QR kodu (Kaynak: <https://zoom.us>)

Kullanıcılarına çevrim içi sesli ve görüntülü konuşma, görüşme ve toplantı yapma imkânı veren bir web aracıdır. Ücretsiz kullanımı mevcuttur. Video konferans araçları içerisinde en çok tercih edilen uygulamalardan biridir. Bunun nedeni ise kurulumunun ve kullanımının kolay olması, tek bir platform üzerinden birçok imkân sunması, farklı cihazlarla bağlanabilme imkânı vermesi, materyal paylaşımı imkânı vermesi gibi faydaları vardır. Zoom, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çok büyük bir boşluğu doldurmaktadır. Bütün dünyada çevrimiçi görüşme, toplantı, ders gibi imkanları veren Zoom, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de hemen hemen her kademedede kullanılmaktadır. Özellikle pandemi döneminde oldukça popülerleşmiştir.




Şekil 8. Zoom Arayüzü (Kaynak: <https://zoom.us>)

Şekil 8’de Zoom web aracının arayüzünü görülmektedir. Konferans başlat, konferansa katıl, ileri tarihli etkinlik başlat ve ekran paylaş seçeneklerinin mevcut olduğu görülmektedir. Ayrıca ekranın sağ kısmında gün, ay, yıl ve o gün toplantı olup olmadığını gösteren bildirim köşesi bulunmaktadır.

## Google Forms

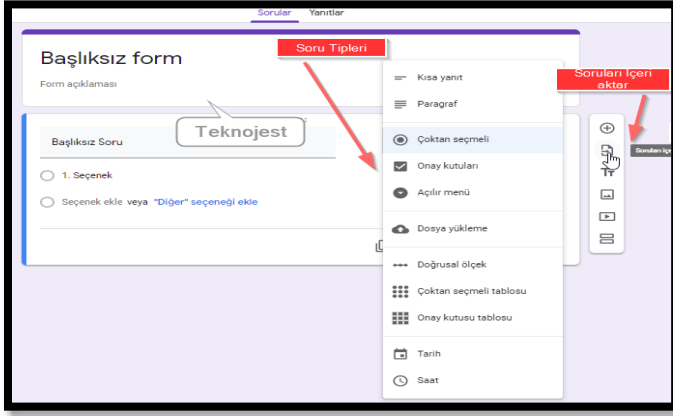
**GOOGLE FORMS**

<b>İşlev</b>	:	Anket, sınav ve değerlendirme
<b>Beceri</b>	:	Hızlı ve çeşitli soru hazırlayabilme
<b>Kademe</b>	:	İlkokul, Ortaokul, Lise
<b>Dil desteği</b>	:	Tüm dillerde
<b>Özellikleri</b>	:	Hızlı ve objektif değerlendirme, Kısa zamanda çok kişiye ulaşabilme



Şekil 9. Google forms özellikleri ve QR kodu (Kaynak: <https://docs.google.com/forms/u/0>)

Anket ve test uygulaması olarak kullanılan Google Forms, kullanımını bakımından kolay ve ücretsiz olmasından dolayı en çok kullanılan anket oluşturma araçlarından biridir. Özel ve genel olarak hazırlanan anket veya testlerden elde edilen sonucu excel tablosuna aktarma imkânı veren bu araç hem eğitimde hem de diğer alanlarda sıklıkla kullanılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özellikle ilköğretim kademesinde daha çok test ve sınav amacıyla kullanılmaktadır. Anlık geri dönüşlerinin olmasından dolayı ders esnasında ölçme değerlendirme aracı olarak sıklıkla kullanılmaktadır.



Şekil 10. Google Forms Anket Oluşturma Örneği

(Kaynak: <https://docs.google.com/forms/u/0>)

Şekil 10'da Google Forms'da anket oluşturma seçeneği görülmektedir. Başlığın adı, soru tipleri, dosya ekleme, tarih, saat ve soruları aktarma seçenekleri mevcuttur.

## Jigsaw Planet

**JIGSAW PLANET**

<b>İşlev</b>	: Yapboz yapma ve oynama	
<b>Beceri</b>	: Yaratıcılık, tasarım	
<b>Kademe</b>	: İlkokul, Ortaokul, Lise	
<b>Dil desteği</b>	: Türkçe ve diğer dillerde	
<b>Özellikleri</b>	: Kullanım kolaylığı, sade ve basit arayüz	

Şekil 11. Jigsaw Planet özellikleri ve QR kodu (Kaynak: <https://www.jigsawplanet.com>)

Her yaş kategorisine uygun olarak yapboz hazırlamak ve hazırlanan yapbozları oynama imkânı veren bir web aracıdır. Ücretsiz bir araç olup hali hazırda sitede yer alan birçok yapboz da vardır. Türkçe dil desteğinin olması, kullanımının kolay olması, basit ve sade bir arayüzünün bulunması açısından Jigsaw Planet oldukça popüler bir web aracıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ilkokul kademesinde dersi hem eğlenceli hem de öğretici hale getirmek için kullanılmaktadır. Hazırda bulunan resimleri yapboz haline getirerek öğrencilerin öğrenirken eğlenmelerini de sağlamaktadır.

**Yapboz Oluştur**

Resim:  Dosya seçilmedi

Ad:

Parçalar: Kolay  Zor

Şekil:

Döndürme ?

Album:   **Nedir-Bu.Com**

Etiketler:

Boşlukta ayrılmış etiket listesi örneğin beach "pacific ocean"

Şekil 12. Jigsaw Planet Yapboz Oluşturma Örneği (Kaynak: <https://www.nedir-bu.com/jigsaw-planet-nedir-nasil-kullanilir/>)

Şekil 12’de Jigsaw Planet web aracında örnek bir yapboz oluşturma ayarları görülmektedir. Hazır içeriklerin kullanılabilirdiği gibi kendi içeriğini de yükleme fırsatı veren bu web aracında ilk olarak yapbozun adı yazılmaktadır. Ardından zorluk düzeyi parça sayısına göre ayarlanmakta, yapboz şekilleri belirlenmekte ve etiketler oluşturulmaktadır.

## Quizlet

**QUIZLET**

İşlev : Bilgi kartları

Beceri : Bağımsız öğrenme, içerik oluşturma

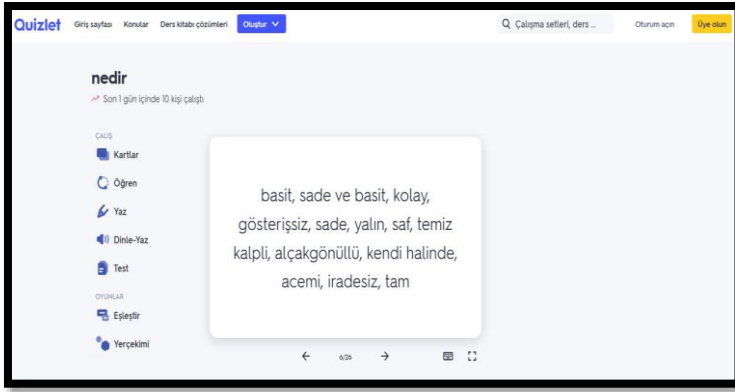
Kademe : ilkokul, Ortaokul, Lise

Dil desteği : Türkçe ve diğer dillerde

Özellikleri : Hazır çalışma setleri, sesli ve resimli kart oluşturma

Şekil 13. Quizlet özellikleri ve QR kodu (Kaynak: <https://quizlet.com>)

Bilgi kartları hazırlamak için tasarlanan bu web aracı, daha sonra öğrenilen kavramlarla ilgili pratik yapma imkânı da vermiştir. Ayrıca bilgi kartlarından sorular da hazırlanabilmekte ve bu sorular öğrencilerle paylaşılarak değerlendirme imkânı da sunmaktadır. Ücretsiz bir web aracı olan Quizlet İngilizcede “Flashcard” olarak ifade edilen bilgi kartları konusunda önde gelen web araçlarından biridir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en kullanışlı web araçlarından biri olan Quizlet öğretilecek konularda yer alan kelimeleri öğrenmek için yazma, dinleme, okuma imkânı vermektedir. Ayrıca hazırlanan kelimelerle test imkânı veren araç değerlendirmeyi de sağlamaktadır.




Şekil 14. Quizlet'te Örnek Bilgi Kartı (Kaynak: <https://quizlet.com/tr>)

Şekil 14'de Quizlet'te örnek bilgi kartı oluşturma seçeneği görülmektedir. Çok yönlü bir web aracı olan Quizlet'te hazırlanan bilgi kartları; öğrenmek için tekrarlama, yazma, dinleme, test seçeneklerinin yanında eşleştirme oyunları imkanı da vermektedir.

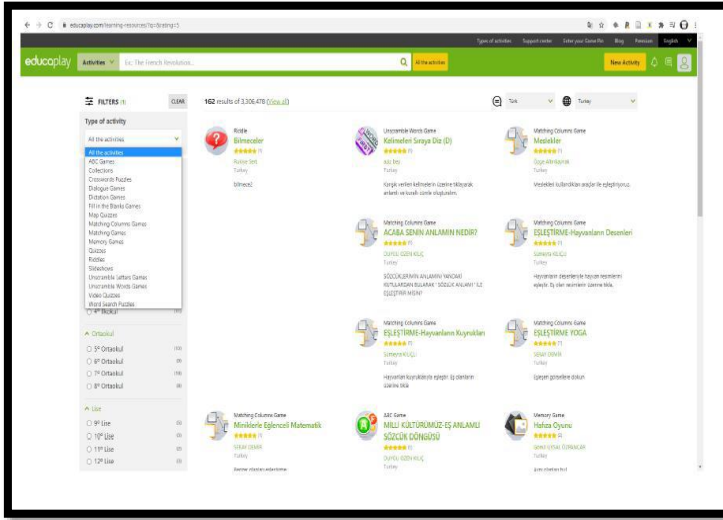
## EducaPlay

**EDUCAPLAY**

<b>İşlev</b>	: Dijital oyun hazırlama	
<b>Beceri</b>	: Bağımsız öğrenme, işbirliği, tasarım	
<b>Kademe</b>	: İlkokul, Ortaokul, Lise	
<b>Dil desteği</b>	: Türkçe ve diğer dillerde	
<b>Özellikleri</b>	: Zengin içerik, oyunlaştırma	

Şekil 15. EducaPlay özellikleri ve QR kodu (Kaynak: <https://www.educaplay.com>)

Eğitsel oyun hazırlama aracı olan EducaPlay ile çok çeşitli oyunlar ve eğlenceli etkinlikler hazırlanabilmektedir. Ücretli ve ücretsiz kullanma imkânı veren bu araç ile öğrenciler bireysel öğrenmelerini sağlayabilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hazırlanacak dijital oyunlarla öğrencilerin dikkatini çekmektedir. Basit bir arayüzünün olmasından dolayı oyunlar öğrenciler tarafından hızlıca anlaşılmakta ve oynanmaktadır.



Şekil 16. Educaplay Arayüzü (Kaynak: <https://www.educaplay.com/>)

Şekil 16’da Educaplay web aracının arayüzü görülmektedir. Dijital oyun hazırlamak için sıklıkla kullanılan web araçlarından biri olan Educaplay’de hazır içerikleri oynayabilme, hazır içerikleri düzenleyip kendi içeriğini oluşturma seçenekleri de mevcuttur.

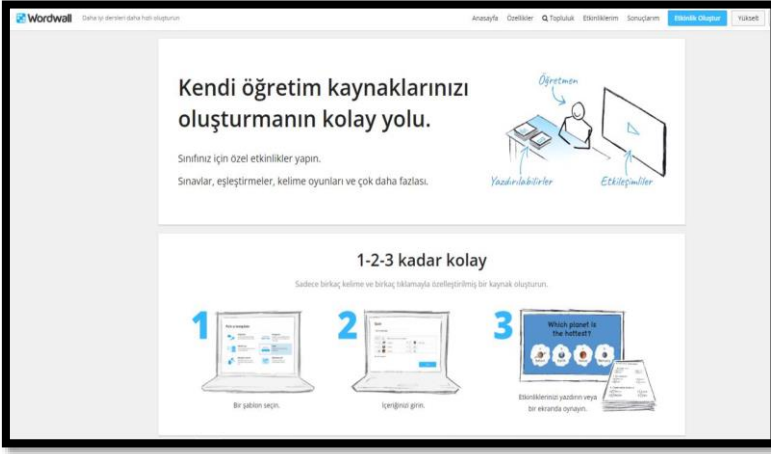
## Wordwall



Şekil 17. Wordwall özellikleri ve QR kodu (Kaynak: <https://wordwall.net>)

Wordwall, ders içeriklerini farklı formatlarda oyun haline getirerek öğretim ortamında dersi eğlenceli bir şekilde işlemeye katkıda bulunan bir araçtır. Ücretli ve ücretsiz şekilde kullanılabilen bu web aracının diğer oyun hazırlama araçlarından farkı, hazırlanan oyunları yazdırılabilme imkânı vermesidir. Böylelikle ders esnasında aktif olarak çalışma kâğıdı şeklinde de kullanılabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde popüler araçlardan biri olan Wordwall hızlı ve basit bir şekilde hazırlanmaktadır ve zengin bir içeriğe sahiptir. Kullanıcıların ilham alması veya derslerinde kullanması için oldukça fazla örnek çalışmanın olması da bu aracın kullanılışılığını artırmaktadır. İlkokul düzeyinden itibaren diğer üst kademelerin hepsinde kullanmaya uygun olan Wordwall, öğrencilerin kullanması için de oldukça basit bir arayüzü bulunmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilere verilen ödevlerde de öğrencilerin anlık yanlışlarını görmelerini ve düzeltmelerini sağlaması açısından oldukça yararlı bir araçtır.





Şekil 18. Wordwall Arayüzü (Kaynak: <https://wordwall.net/tr>)

Şekil 18’de Wordwall adlı web aracının arayüzü görülmektedir. Türkçe bilen kullanıcılar için Türkçe arayüz sunması programın avantajlarından biridir. Anasayfada ilk olarak 3 aşamada kolayca etkinlik oluşturma mesajı verilmektedir. Buna göre bir şablon seçimi yapılır, içerik hazırlanır ve ekranda oynama imkanı verilir. İsteğe bağlı olarak hazırlanan etkinlikler yazdırılabilir.

## LearningApps

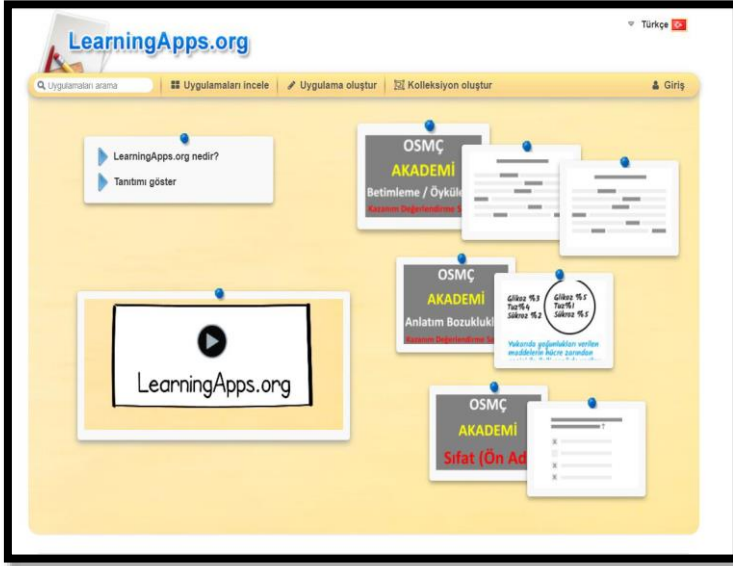
**LEARNINGAPPS**

<b>İşlev</b>	:	Dijital oyun hazırlama
<b>Beceri</b>	:	Kodlamaya ön hazırlık, tasarım
<b>Kademe</b>	:	İlkokul, Ortaokul, Lise
<b>Dil desteği</b>	:	Türkçe ve diğer dillerde
<b>Özellikleri</b>	:	Zengin içerik, oyunlaştırma



Şekil 19. LearningApps özellikleri ve QR kodu (Kaynak: <https://learningapps.org>)

LearningApps, farklı eğitsel oyunlar ve etkinlikler hazırlama imkânı veren zengin bir web aracıdır. Ücretsiz bir platform olan bu araç, Türkçe dil desteği de sunmaktadır. Genel olarak bireysel öğrenmeyi destekleyen LearningApps web aracı eğitsel oyunlara ve soru-cevap tekniğine odaklanılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde popüler olan web araçlarından biri olan LearningApps'ta uygulamalar bölümünde yabancı dil olarak Türkçe bölümü bulundurmaktadır. Bu bölümde hali hazırda 203 adet oyun ve etkinlik bulunmaktadır.



Şekil 20. LearningApps Arayüzü (Kaynak: <https://learningapps.org/>)

Şekil 20'de LearningApps adlı web aracının arayüzü görülmektedir. Bu web aracının ne olduğu, nasıl içerik hazırlandığı bir video ile gösterilmektedir. Türkçe arayüzü olmasından dolayı Türkçe içerik oluşturacak kullanıcılar için avantaj yaratmaktadır.

## StoryJumper



Şekil 21. StoryJumper özellikleri ve QR kodu (Kaynak: <https://www.storyjumper.com>)

Storyjumper, dijital hikâye kitabı oluşturmak için kullanılan bir web aracıdır. Öğrencilere bireysel veya grup halinde hikâye oluşturma imkânı veren bu web aracı, ücretsizdir. Ücretsiz dijital hikâye kitabı oluşturmak için oldukça popüler olan bu web aracının dili İngilizce olup öğrencileri kendini ifade etme, tasarım, yaratıcılık gibi becerileri kazandırmasında etkili olmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin öğrendikleri konuyla ilgili hayal güçlerini kullanarak kısa hikayeler yazmaları, birbirleriyle paylaşımları istenebilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ilkököl düzeyinde hazırlanacak hikayeler için öğretmen rehberliği önemlidir. Dersleri daha eğlenceli hale getirmek için grupla birlikte yazılacak hikayeler, öğretmenin Storyjumper web aracını kullanarak rehberlik etmesiyle öğrencilerin dikkatlerini çekmektedir.



Şekil 22. StoryJumper Hikâye Oluşturma Örneği (Kaynak: <https://www.storyjumper.com>)

Şekil 22’de StoryJumper adlı web aracında örnek bir hikaye oluşturma seçeneği görülmektedir. Web aracının dili İngilizce olduğu için Youtube gibi video izleme kaynaklarında örnek videolar bulunmaktadır. Ekranın sol kısmında hikayede kullanılacak karakterlerin seçimleri yapılmakta ardından mekan seçimi ve senaryo yazılmaktadır.

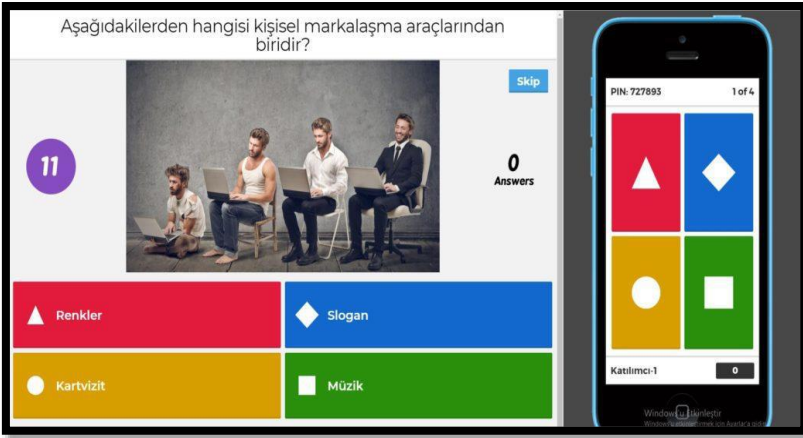
## Kahoot

KAHOOT	
İşlev	: Çevrimiçi test oluşturma, yarışma
Beceri	: Bağımsız öğrenme
Kademe	: İlkokul, Ortaokul, Lise
Dil desteği	: Türkçe, İngilizce ve 8 dil
Özellikleri	: Oyunlaştırma, zengin etkileşim öğeleri



Şekil 23. Kahoot özellikleri ve QR kodu (Kaynak: <https://kahoot.it/>)

Kahoot, eğlenceli bir şekilde öğrenmeyi destekler ve ders içerisinde öğrenilen konuların pekiştirilmesini sağlayan çevrim içi değerlendirme araçlarından biridir. Cep telefonu, tablet, bilgisayar, akıllı tahta gibi teknolojik araçlarla erişimi sağlanan bu web aracı ücretsizdir. Öğretmen için soru hazırlama ve değerlendirme açısından basit ve kullanışlı, öğrenci için öğrendiklerini eğlenceli bir şekilde tekrar etmesi açısından yararlı bir web aracıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Kahoot; eğlenceli, hızlı dönütlü, yarışmalı bir değerlendirme imkânı vermektedir. İlkokul düzeyindeki öğrenciler için 4 farklı renkte seçenek sunması da öğrencilerin seçimlerini kolaylaştırmaktadır.



Şekil 24. Kahoot- Örnek Soru (Kaynak: <https://kahoot.it/>)

Şekil 24’de Kahoot adlı web aracında örnek soru görülmektedir. 4 renkte ve 4 ayrı şekilde seçeneklerin bulunması özellikle küçük yaş gruplarında kullanılabilir uygun hale gelmiştir. Ekranda yer alan soruyla alakalı resmin sol kısmında sayaç, sağ kısmında da doğru yanıt verdiği soru sayısı yer almaktadır. İleri yaş grupları için zamana göre farklı puan alma seçenekleri de mevcuttur.

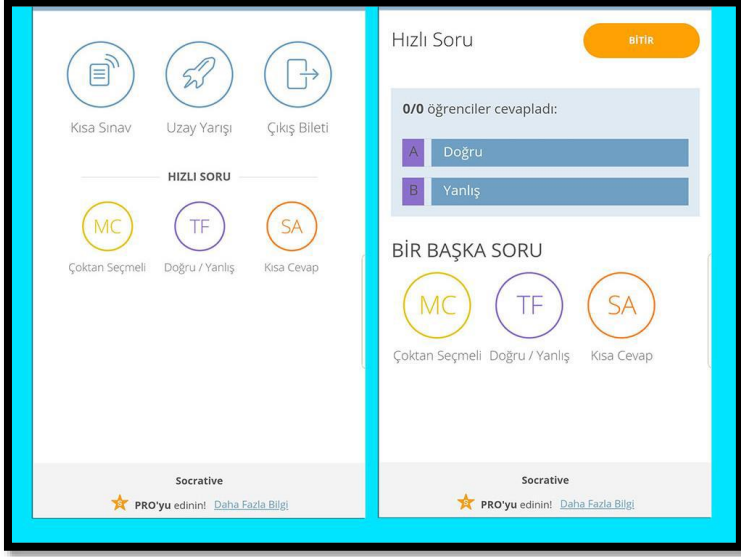
## Socrative

**SOCRATIVE**

<b>İşlev</b>	: Dijital ölçme değerlendirme	
<b>Beceri</b>	: Tasarlama, değerlendirme, analiz etme, etkileşim	
<b>Kademe</b>	: İlkokul, Ortaokul, Lise	
<b>Dil desteği</b>	: İngilizce	
<b>Özellikleri</b>	: Anında geri bildirim, öğrenme ortamını zenginleştirme	

Şekil 25. Socrative özellikleri ve QR kodu (Kaynak: <https://www.socrative.com/>)

Socrative, çevrimiçi ortamda yapılacak ölçme ve değerlendirme testleri için kullanılabilir web araçlarından biridir. Özellikle Covid-19 salgınında çok fazla tercih edilmiştir. Socrative'in diğer ölçme ve değerlendirme araçlarından farkı hem pratik olması hem de yapılan sınav veya testlerin sonuçlarını raporlaştırılmış şekilde sunmasıdır. Socrative ile aynı zamanda sınıf ortamında ölçme değerlendirme yapma imkânı vardır. Her öğrenci, öğretmenin paylaştığı test linkine tablet, telefon veya bilgisayarla bağlanır ve kendi isimlerini yazarlar, avatarlarını seçerler. Her öğrencinin avatarı akıllı tahtada gözüktür ve öğrenciler doğru yanıtladıkça hedefe adım adım yaklaşır. Heyecanlı bir rekabet ortamı yaratılan bu uygulama ücretsiz olup aynı zamanda hazırlanan sınavın yazdırılabilme imkânı da bulunmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Socrative, ölçme değerlendirme faaliyetlerinde kullanılmaktadır. Dört temel becerilerden okuma ve yazma becerilerine odaklı sorularla öğrencilerin öğrendikleri pekiştirilmektedir.



Şekil 26. Socrative Arayüzü (Kaynak: <https://www.socrative.com/>)

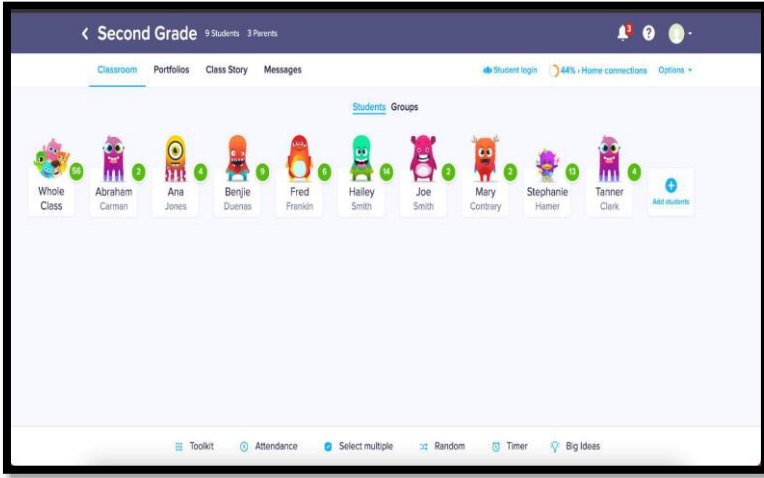
Şekil 26’da Socrative adlı web aracının arayüzü görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme için sıklıkla kullanılan web araçlarından biri olan Socrative’de hem geleneksel ölçme araçları hem de çağdaş ölçme araçları bulunmaktadır. Şeklin sağ kısmında hızlı soru seçeneği bulunmaktadır, bu seçenek ders esnasında da kullanılabilir.

## Classdojo



Şekil 27. Classdojo özellikleri ve QR kodu (Kaynak: <https://www.classdojo.com/tr-tr/?redirect=true>)

Classdojo, öğretmen, öğrenci ve velinin bir araya geldiği sanal sınıf kurma ve yönetme aracıdır. Classdojo'nun diğer sanal sınıf oluşturma araçlarından farkı hem velinin hem öğrencinin hem de öğretmenin aktif olarak sistemin içerisinde bulunmasıdır. Öğretmenin olumlu ve olumsuz geri bildirim verebildiği, kullanımı kolay, materyal ve ödev paylaşımına izin veren, öğrencilerin puan toplayabildiği oyunlaştırılmış bir platform olarak dikkat çekmektedir. Ayrıca sınıf içerisinde hızlı grup yapabilme, geri sayım aracı gibi birçok yardımcı unsurları da barındırmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu web aracının verdiği bütün imkanlar kullanılmaktadır. Classdojo, ayrıca aktif puanlama imkânı verdiği için Türkçe öğretiminde özellikle ilkökul öğrencilerinin sınıf içerisinde öğrencilerin motivasyonlarını üst düzeyde tutmaktadır.



Şekil 28. Classdojo Örnek Sınıf (Kaynak: <https://www.classdojo.com/tr-tr/?redirect=true>)

Şekil 28'de Classdojo adlı web aracında örnek sınıf görülmektedir. İngilizce ve Türkçe dil seçeneğinin bulunduğu bu web aracında öğrencilere temsilen karakterler verilmektedir. Şekilde görüldüğü gibi her öğrenci sınıf içerisindeki davranışı, ödevlerini



yapıp yapmayışına ve öğretmenin kanaatine göre puan almakta ve bu puanlar birikmektedir. Ayrıca şekilde “Portfolios” seçeneği yer almaktadır. Bu seçenekte her öğrencinin portfolyo dosyası mevcut olup, öğrenciler kendi portfolyolarına dosya yükleyebilmektedir. “Class Story” yani seçeneğinde sınıf öğretmeni sınıfla ilgili duyuruları, ödevleri, fotoğrafları ve videoları paylaşabilmektedir. “Messages” seçeneğinde de öğrenci-öğretmen iletişimi sağlanabilmektedir.

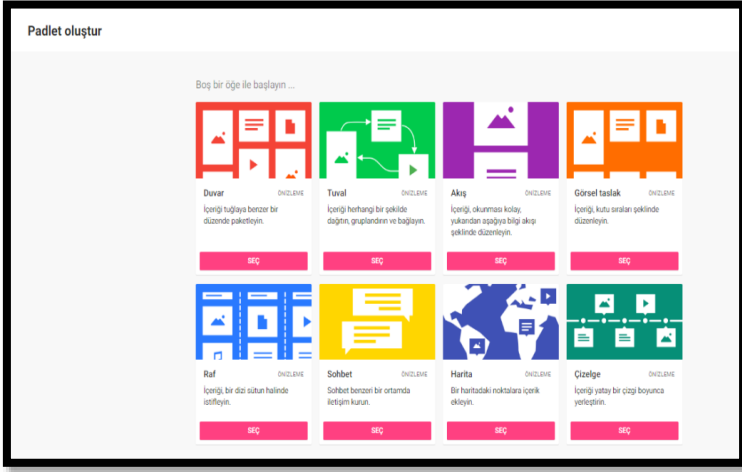
## Padlet

**PADLET**

<b>İşlev</b>	: Etkileşimli içerik oluşturma	
<b>Beceri</b>	: İletişim, işbirliği	
<b>Kademe</b>	: ilkokul, Ortaokul, Lise	
<b>Dil desteği</b>	: İngilizce, Türkçe	
<b>Özellikleri</b>	: Kavram haritaları, zengin içerik	

Şekil 29. Padlet özellikleri ve QR kodu (Kaynak: <https://tr.padlet.com>)

Padlet, çevrimiçi işbirlikçi etkinliklerin kullanıldığı bir web aracıdır. Kolay bir arayüzü bulunan Padlet hem değerlendirme etkinlikleri sunmakta hem sunum yapabilme imkânı vermekte hem de grupla çalışmayı teşvik etmektedir. Ücretsiz bir web aracı olan Padlet, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özellikle öğrencilerin düşünme, iş birliği yapma ve yazma becerilerine odaklanmaktadır. Öğrenciler ayrı ayrı panolar oluşturarak konuyla ilgili paylaşımlar yapabilmektedir. Padlet’in içerisinde bulunan zengin içerikleri kullanabilen öğrenciler derse aktif katılım sağlayabilmektedir. Ayrıca öğrencilere ödev imkânı da vererek öğrencilerin yaratıcılık ve tasarım becerilerine katkıda bulunmaktadır.




Şekil 30. Padlet Şablonları (Kaynak: <https://tr.padlet.com/dashboard>)

Şekil 30'da Padlet adlı web aracında bulunan şablonlar görülmektedir. Pano çalışmaları için sıklıkla kullanılan bu web aracı etkileşimli olarak ders içinde ve ders dışında kullanılabilir. Duvar, tuval, akış, görsel taslak gibi şablonları bulunmaktadır.

## Edpuzzle

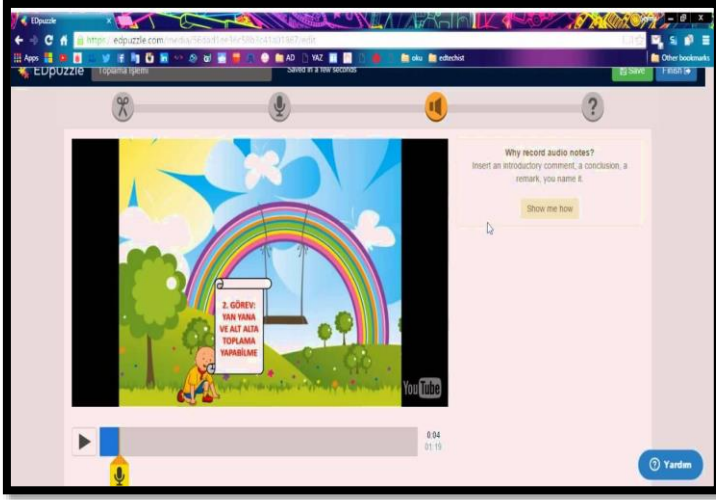
**EDPUZZLE**

<b>İşlev</b>	Etkileşimli video oluşturma	
<b>Beceri</b>	Bağımsız öğrenme	
<b>Kademe</b>	İlkokul, Ortaokul, Lise	
<b>Dil desteği</b>	İngilizce	
<b>Özellikleri</b>	Sınıf yönetimi, kişisel içerik üretme	

Şekil 31. Edpuzzle özellikleri ve QR kodu (Kaynak: <https://edpuzzle.com/>)

Edpuzzle, etkileşimli video hazırlama için kullanılan web araçlarından biridir. Öğrencilerin ilgisini çekebilecek yenilikler getiren Edpuzzle derste kullanılacak olan videolara sorular ekleme

fırsatı vererek etkileşime geçme imkânı vermektedir. Ücretsiz bir web aracı olan Edpuzzle, Türkçe dil desteği sağlamamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özellikle okuma, dinleme ve konuşma becerilerini desteklemek açısından önemli bir web aracıdır. Yabancılarla Türkçe öğretimi alanında sınırlı sayıda kaynakların olması Edpuzzle gibi araçlarla kendi kaynağını üretebilme imkânı vermesi açısından önemlidir.



Şekil 32. Edpuzzle Örnek Çalışma (Kaynak: <https://edpuzzle.com/>)

Şekil 32’de Edpuzzle adlı web aracında örnek bir çalışma görülmektedir. Şekilde bir video görülmekte ve bu web aracı sayesinde etkileşimli bir videoya dönüştürülmektedir. Şeklin üst kısmında kesme, ses kaydı ve dinleme aşamaları görülmektedir.

### **Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanımıyla İlgili Örnek Uygulama**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği bir ilkokulun 4.sınıf öğrencileriyle bir uygulama yapılmıştır. Aşağıda verilen plan örneği gibi toplamda 8 ders saatini kapsayacak şekilde 4 haftalık ders planları hazırlanmıştır. A1 Türkçe seviyesinde bulunan ilkokul 4.

sınıfta öğrenim gören 15 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğrencilerin 11'i erkek, 4'ü kız öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 13'ü 10, 2'si 11 yaşındadır. Öğrencilere Ö1'den başlayarak Ö15'e kadar kodlar verilmiştir. Uygulamanın ardından süreçle ilgili öğrenci görüşlerine başvurmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış, uzman görüşüne başvurulmuştur. Elde edilen görüşlere uygulama örneklerinden sonra yer verilmiştir. Uygulama sürecinde kullanılan Web 2.0 araçlarında hazırlanan etkinlikler, oyunlar ve sunumlar ayrıntılı bir şekilde aşağıda verilmiştir.

<b>SÜRE</b>	2 DERS SAATİ (40 + 40 DAKİKA)
<b>SINIF</b>	4. SINIF (A1 dil seviyesindeki öğrenciler)
<b>DERS</b>	TÜRKÇE
<b>TEMA</b>	<b>HAYDİ OYNAYALIM</b> (Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı- Türkiye Maarif Vakfı)
<b>BECERİ ALANI VE KAZANIMLAR</b>	<b>1. DİNLEME/İZLEME</b> 1.1. Temel soru kalıplarına karşılık gelen bilgileri belirler. 1.2. Görsellerle ifade edilmiş durumlar / olaylar ile ilgili basit cümleleri anlar. <b>2. KONUŞMA</b> 2.1. Konuşma esnasında sorular sorar ve kendisine sorulan sorulara cevap verir. 2.2. İstek veya şikayetlerini anlatan diyaloglar kurar. <b>3. YAZMA</b> 3.1. Görsellerden hareketle basit cümleler yazar. 3.2. Olayları / durumları oluş sırasına göre yazar.

<p><b>İLETİŞİMSEL İŞLEVLER, DİL YAPILARI VE ÖNERİLEN DİL İFADELERİ</b></p>	<p><b>1. İLETİŞİMSEL İŞLEVLER</b> Bilgi isteme, bilgi verme (kültürel özellikler, spor, oyun, vb.) Bir işin aşamalarını anlatma</p> <p><b>2. DİL YAPILARI</b> Soru ifadeleri Sıra bildiren ifadeler (önce, sonra, daha sonra)</p> <p><b>3. ÖNERİLEN DİL İFADELERİ- SÖZ VARLIĞI</b> Hangi sporu seviyorsun? Kaç kişiyle oynanıyor? Nasıl oynanıyor? Kuralları nelerdir?</p> <p><b>Spor Adları</b> Güreş, Futbol, Basketbol, Voleybol, Koşu, Yüzme, Tenis, Masa tenisi, Kürek çekmek, Kayak yapmak, Bisiklet sürmek, Ata binmek...</p> <p><b>Filler</b> Oyna-, yüz-, bin-, sür-, koş-, at-, kazan-, kaybet-...</p>
<p><b>KULLANILACAK WEB ARAÇLARI 2.0</b></p>	<p>Canva Wordwall LearningApps Youtube</p>
<p><b>ÖĞRETİM SÜRECİ</b></p>	<p>Giriş: Dersten önce Canva’da spor adlarından güreş, tenis ve bisiklet sporları hakkında bilgiler, nasıl oynandığı, kaç kişiyle oynandığı ve oyunların kurallarıyla ilgili sunum dosyası hazırlanır. Youtube’den ilgili spor dallarıyla ilgili bir video açılarak derse başlanır. Öğrencilerden videoda gördükleri sporlarla ilgili konuşmaları istenir.</p> <p>Gelişme: Dersten önce hazırlanan sunum öğrencilere açılır. Türkçeyi pekiştirmek adına sunum sayfaları öğrencilere okutulur. Her sayfada okuma bittiğinde öğrencilerin konuşmaları sağlanır. Ardından Wordwall web aracı açılır ve önceden hazırlanan oyunlar oynatılır. Hem bireysel hem küçük grup hem de büyük gruplara uygun hazırlanan oyunlar sırasıyla oynatılır. En sonda oynatılması planlanan oyunda bütün sınıfın katılımı sağlanır ve yarışma imkânı verilir.</p> <p>Sonuç (Değerlendirme): Bu aşamada LearningApps web aracı kullanılır. Önceden bu web aracında hazırlanan oyunlar yoluyla öğrenilen bilgilerin değerlendirilmesi sağlanır.</p>
<p><b>ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME</b></p>	<p>Wordwall uygulamasıyla ölçme ve değerlendirme yapılır.</p>

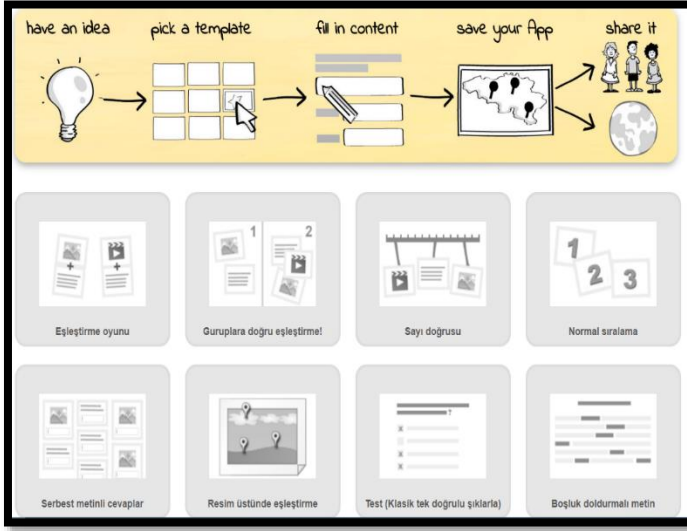
## LearningApps Örneği

Yabancılara Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçları kullanımına yönelik ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin işledikleri “Spor” ünitesiyle ilgili bir uygulama düzenlenmek istenilmektedir.



Şekil 33. LearningApps'te uygulama oluşturma aşaması-1

LearningApps'ta etkinlik hazırlamak için ilk olarak <https://learningapps.org/> sitesine girilir ve ücretsiz üyelik açılır. Üyelik işlemlerinden sonra Şekil 33'te yer alan “Uygulama Oluştur” seçeneğine tıklanır.



Şekil 34. LearningApps'te uygulama oluşturma aşaması-2

Uygulama oluşturma seçeneğine tıkladıktan sonra gelen sayfanın en üst kısmında nasıl uygulama yapılacağı basit bir şekilde açıklanmaktadır. Bir fikrim var, bir şablon seç, içeriği doldur, uygulamayı kaydet ve paylaş olarak resimli bir şekilde anlatılmaktadır. Sayfanın orta ve alt kısımlarında çeşitli türde uygulamalar yer almaktadır. İstenilen konuda bir uygulama oluşturmak için “Eşleştirme Oyunu” seçilmiştir.

Uygulamanın başlığı

Gösterge dili :

Başlığı buraya yazınız.

Açıklama metni

Bu uygulama için bir açıklama metni giriniz. Bu metin her uygulama başlangıcında gösterilecektir. Eğer buna ihtiyaç duymuyorsanız, alanı boş bırakmanız yeterlidir.

Çiftleşmeler

Burada birbiri ile çiftleşen içerikler belirleyin. Bu içeriklerin her biri metin, resim, ses veya film dosyası olabilir.

Çiftleş 1:

Çiftleş 1:

Şekil 35. LearningApps’te uygulama oluşturma aşaması-3

Eşleştirme oyunu seçildikten sonra oluşturulacak olan uygulamanın başlığı sayfanın üst kısmındaki “Uygulamanın Başlığı” kısmına yazılmaktadır. Ardından “Açıklama Metni” kısmında uygulamayı açan öğrencilerin uygulamaya başlamadan önce bilmesi gereken veya motive edici cümleler yazılabilmektedir. “Çiftler/Eşler” kısmında eşleşecek olan kavramların hangi türde olacağı seçilmektedir. Metin-Metin, Metin-Resim, Metin-Ses, Metin-Video gibi seçenekler mevcuttur. Seçilen oyuna uygun olarak Metin-Resim seçeneğini ele alınmıştır.



**Geri dönüşüm**

Doğru çözüldüğünde gösterilmesini istediğiniz bir metni girin

Maşaaallah, doğru çözümü buldun.

**Yardımcı notlar**

Çözüm için yardımcı notlar girebilirsiniz. Kullanıcı bu notlara uygulamanın üst sol köşesindeki küçük sembolü tıklayarak ulaşabilir. Çözüm için yardımcı nota ihtiyaç duymuyorsanız bu alanı boş bırakın.

Tamamla ve ön izlemeyi göster!

Şekil 36. LearningApps'te uygulama oluşturma aşaması-4

Şekil 36'da oluşturmak istediğimiz Spor dallarına uygun oyunun tasarlanması yapılmaktadır.

**Uygulamanın başlığı**

Gösterge dili

Spor Dalların

**Açıklama metni**

Bu uygulama için bir açıklama metni giriniz. Bu metin her uygulama başlangıcında gösterilecektir. Eğer buna ihtiyaç duymuyorsanız, alanı boş bırakmanız yeterli.

Spor Dalların Resimlerini isimleriyle Eşleştirtiniz

**Çiftler/eşler**

Burada birbiri ile çift/eş olan içerikler belirleyin. Bu içeriklerin her biri metin, resim, ses veya film dosyası olabilir.

Çift/eş 1: Resim seç Boyutluk: 360 x 270 Düzenle Açıklama: FUTBOL

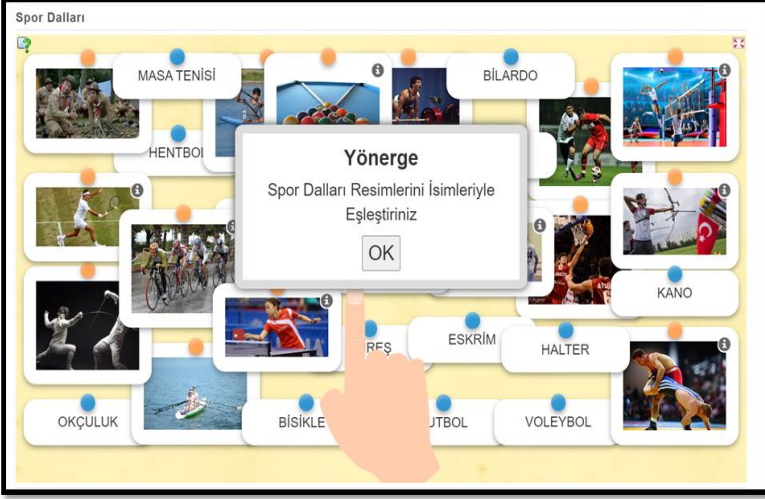
Çift/eş 1: A FUTBOL Açıklama:

Çift/eş 2: Resim seç Boyutluk: 360 x 270 Düzenle Açıklama: BASKETBOL

Şekil 37. LearningApps'te uygulama oluşturma aşaması-4

Şekil 37'de öğrencilerin doğru yanıt verdiği sorulara istenilirse geri dönüt verme seçeneği görülmektedir. “Yardımcı notlar” kısmında ise soruların sorularla veya eşleştirmeye ilgili isteğe bağlı

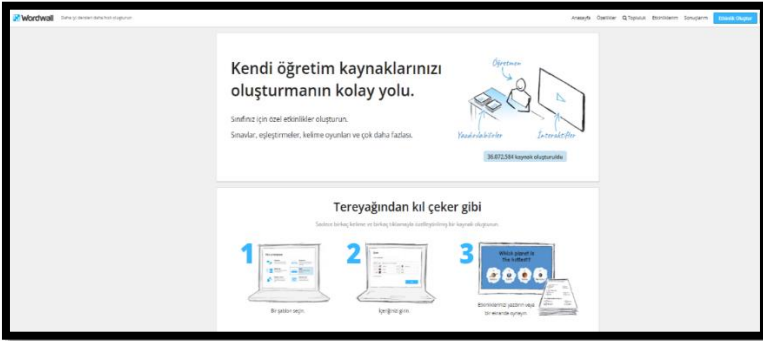
bir biçimde verilecek ipuçları yer almaktadır. Ve son olarak “Tamamla ve ön izlemeyi göster!” Butonuna tıklanır ve oyun hazır hale gelir.



Şekil 38. Oyunun hazır hali

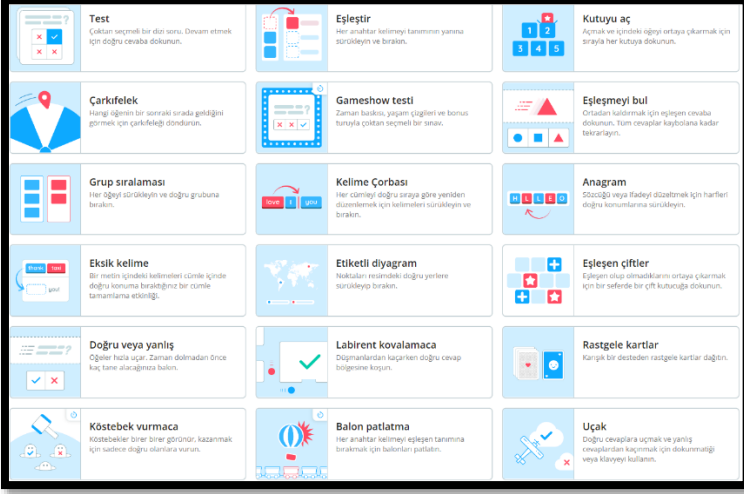
## Wordwall Örneği

Yabancılar Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçları kullanımına yönelik ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin işledikleri “Spor” ünitesiyle ilgili bir uygulama düzenlenmek istenilmektedir.



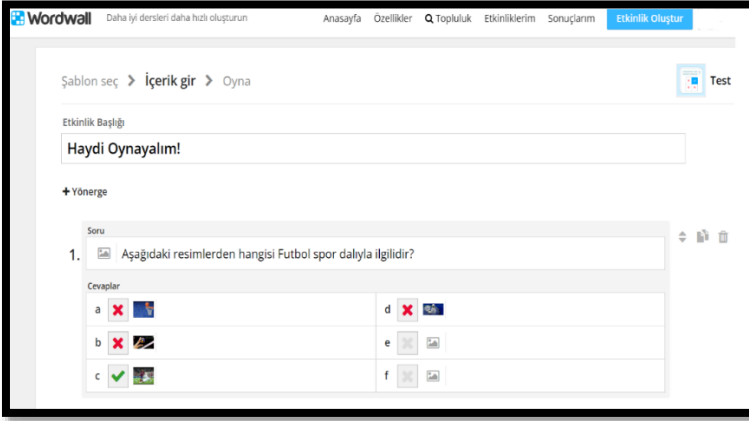
Şekil 39. Wordwall’da Etkinlik Oluşturma Aşamaları-1

Şekil 39’da Wordwall web aracının arayüzü görülmektedir. Türkçe arayüzünün bulunması yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal hazırlamak için elverişlidir. Birinci aşamada bir şablon seçilmekte, ikinci aşamada içerik yazılmakta, üçüncü aşamada da uygulama veya yazdırma yapılmaktadır.



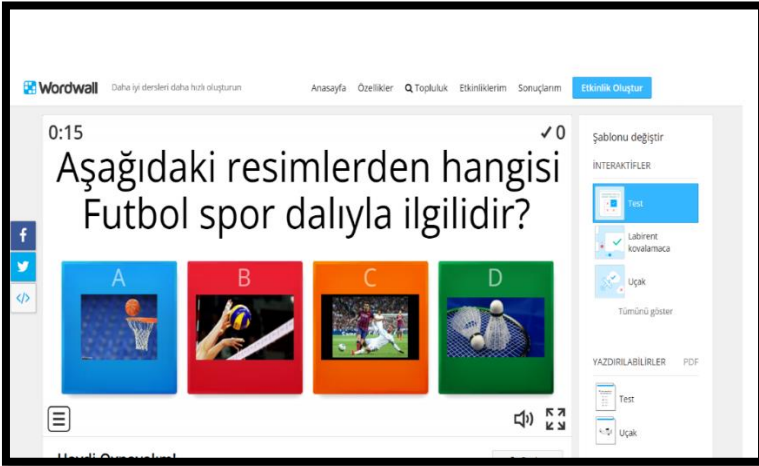
Şekil 40. Wordwall’da Etkinlik Oluşturma Aşamaları-2

Şekil 40’da etkinlik oluşturma seçeneğinde interaktif etkinlik türleri bulunmaktadır. Ayrıca etkinlik türlerinin altlarında açıklamalar da yer almaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde “Spor” ünitesinde ders sürecinde kullanılmak için Test formatında etkinlik hazırlanmaktadır.



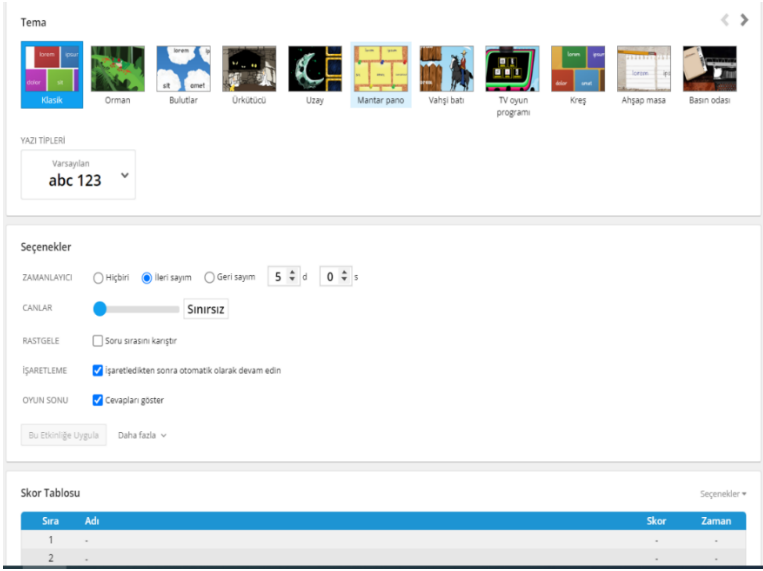
Şekil 41. Wordwall'da Etkinlik Oluşturma Aşamaları-3

Şekil 41'de seçilen test şablonundan sonra etkinlik başlığı yazılır. Bu etkinlik için spor ünitesinin teması olan “Haydi Oynayalım” başlık olarak seçilmiştir. İsteğe bağlı olarak yönerge oluşturulabilmektedir. Her soru ve cevaba görsel ve yazı eklenebilmektedir. Bu etkinlikte 1.soruda futbolla ilgili bir soru sorulmuş ve öğrencilerden doğru görseli bulmaları istenmiştir.



Şekil 42. Wordwall'da Etkinlik Oluşturma Aşamaları-4

Şekil 42’de oluşturulan etkinlik uygulanmaktadır. Etkinliğin sağ kısmında etkinlik formatları ve formatlarda yazdırabilme seçenekleri bulunmaktadır. Ayrıca etkinliğin sol kısmında facebook, twitter gibi sosyal medya araçlarında paylaşma seçeneği de yer almaktadır.

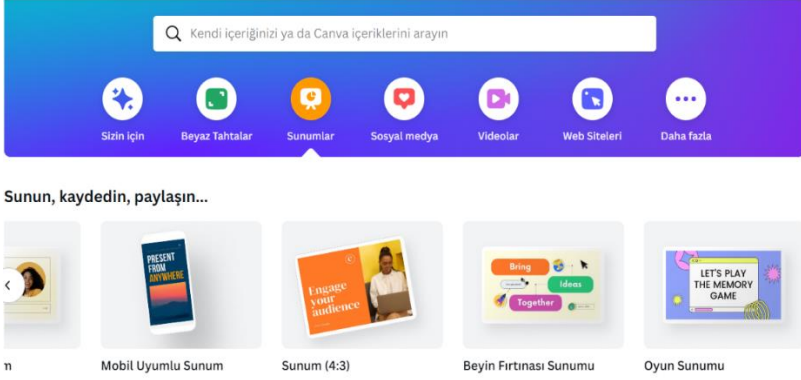


Şekil 43. Wordwall’da Etkinlik Oluşturma Aşamaları-5

Şekil 43’te etkinlik hazırlandıktan sonra tema seçimi yer almaktadır. Konu, ünite seçimine ve öğrencilerin ilgisine göre uygun bir tema seçilmektedir. İsteğe bağlı olarak yazı tipleri değiştirilebilmektedir. Seçenekler kısmında zamanlayıcı bulunmaktadır. İleri sayım, geri sayım ve zamanlayıcı olmadan oynama modu bulunmaktadır. Oyun modunda isteğe bağlı olarak canlar seçeneğinde kaç defa yanlış yapabilir veya sınırsız hakkı vardır seçenekleri bulunmaktadır. Üçüncü seçenekte hazırlanan sorularının rastgele dağılımını yapabileme imkânı verilmektedir. Dördüncü seçenekte yanıt verilen sorudan sonra diğer soruya otomatik geçiş veya el ile geçiş seçeneği bulunmaktadır. Son seçenekte de oyun sonunda cevapları göster veya gösterme seçeneği

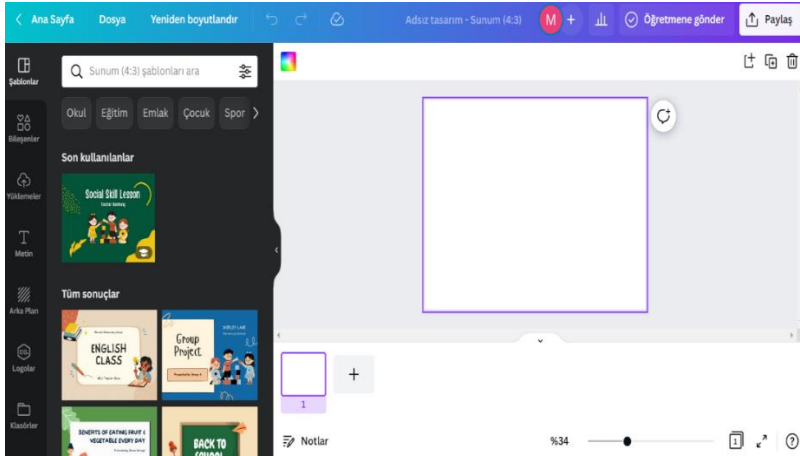
bulunmaktadır. Son olarak Şekil 43'ün alt kısmında oyuna katılan öğrencilerin altıkları puanlar ve zaman sıralanmaktadır.

## Canva Örneği



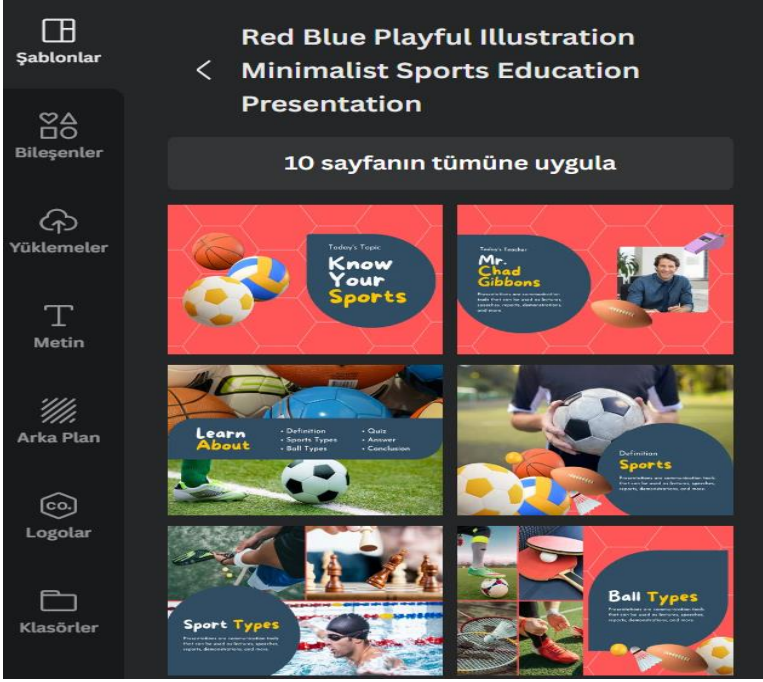
Şekil 44. Canva'da Sunum Hazırlama Aşamaları-1

Şekil 44'de Canva'da yer alan sunumlar seçeneğinde çeşitli sunum türleri bulunmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Spor ünitesini Haydi Oynayalım temasına uygun olarak normal sunum (4:3) seçilmiştir.



Şekil 45. Canva'da Sunum Hazırlama Aşamaları-2

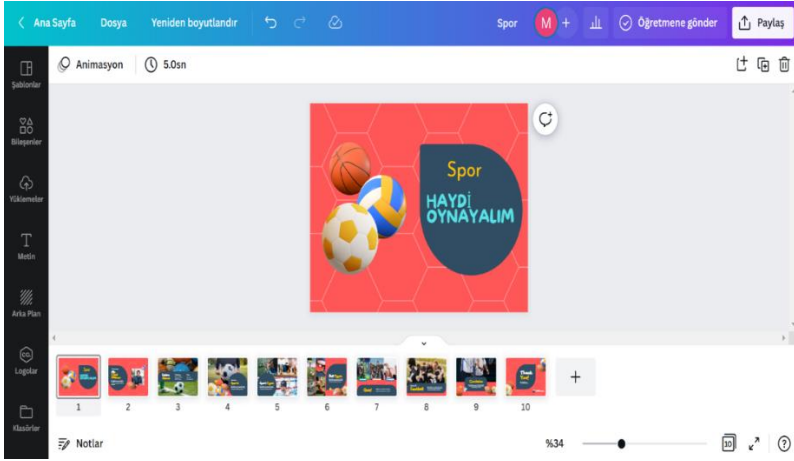
Şekil 45’de seçilen normal sunum sayfasında hazır formatlar görülmektedir. Hazırlanacak sunum için en uygun olan örneği bulmak amacıyla arama kısmına spor yazılmıştır.



Şekil 46. Canva’da Sunum Hazırlama Aşamaları-3

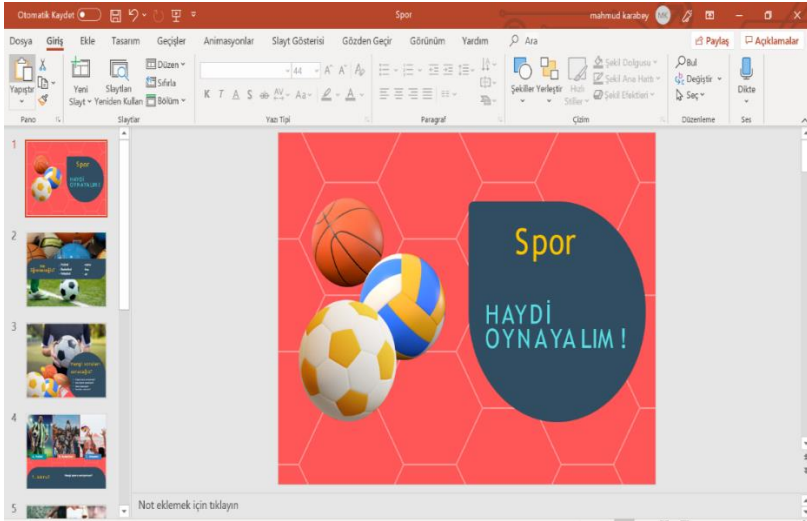
Şekil 46’da Canva’nın içerisinde bulunan içeriklerden hazır formatta bulunan spor sunumu seçilmiştir.

## Türkçe Öğretimi Ders Kitapları ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Üzerine Araştırmalar



Şekil 46. Canva'da Sunum Hazırlama Aşamaları-4

Şekil 46'da İngilizce dilinde hazırlanan sunum konuyla alakalı değişiklikler yapılarak Türkçe olarak hazırlanmıştır.



Şekil 47. Canva'da Sunum Hazırlama Aşamaları-5



Şekil 47’de Canva’da hazırlanan sunum önce PDF şeklinde indirilmiş ardından powerpointe çevrilmiştir.

### **Uygulamaya İlişkin Öğrenci Görüşleri**

Araştırma sürecine katılan öğrenciler Web 2.0 araçlarının Türkçe eğitiminde kullanılmasını avantajlı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler gerekçe olarak kitaptan ders işlemenin sıkıcı olduğunu, akıllı tahta kullanımının eğlenceli olduğunu, kısa zamanda çok bilgi öğrenildiğini, oyunlarla öğrenmenin güzel olduğunu belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö1: *Kitaptan ders işleyince veya sürekli çalışma kağıtlarıyla ders işleyince sıkılıyoruz. Böyle farklı şeylerle öğrenince aklımızda daha çok kalıyor. Öğretmenimiz akıllı tahtada bizim yapmamızı istiyor ve biz de nasıl yapıldığını öğreniyoruz.*

Ö4: *Türkçe dersini çok seviyorum, öğretmenimiz dersleri çok eğlenceli yapıyor. Bunları kullandıkça daha da çok sevmeye başladım. Artık daha hızlı okuyorum, daha çok kelime biliyorum.*

Ö6: *Akıllı tahtayı daha çok kullanarak öğrenmemiz benim için güzel. Çünkü evde hep tabletimle oynuyorum burada akıllı tahtayı kullanmak benim için kolay oluyor, çabuk anlıyorum.*

Öğrenciler Web 2.0 araçlarının Türkçe eğitiminde kullanılmasıyla ilgili olumlu deneyimler (kolaylık sağladığı) sağladığına yönelik görüşler belirtmişlerdir. Öğrenciler Web 2.0 araçlarının Türkçe eğitiminde kullanılmasıyla ilgili olumsuz bir durum belirtmemişlerdir. Olumlu deneyimleri olduğunu belirten öğrenciler gerekçe olarak öğretmenin ders esnasında sınıftaki tutumunun demokratik olduğunu, grup çalışması yaptıklarını, yarışmalar yaptıklarını, öğrendiklerini beden dersinde tekrar ettiklerini, ödevlerin derste kullandıkları uygulamalar olduğunu belirtmişlerdir. Buna ilişkin örnek şu şekildedir:

Ö7: *Derste basketbolla ilgili kelimeleri değişik bir şekilde öğrendik. Keşke bütün dersleri böyle öğrensek. Öğrendiğimiz*

*kelimeleri dışarıda oyun oynatırken kullandık ve diğer sınıftaki çocuklar bilmiyorlardı anlamadılar.*

*Ö10: Herşey çok kolaydı, hepsini anladım ve öğrendim. Diğer konuları bu kadar kolay öğrenememiştim. Hem oyun oynadık hem öğrendik ve çok eğlendik. Öğretmenimiz bize bunların nasıl kullanılacağını da gösterdi. Ödev olarak basit bir şekilde bunları tasarlayabileceğimizi söyledi.*

Araştırma sürecinde öğrenciler Web 2.0 araçlarının Türkçe sözcükleri öğrenmede ve sözcük dağarcığını geliştirmede avantajlı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler, çalışma kağıtlarında sözcükleri öğrenirken derslerin daha sıkıcı geçtiğini, kelimeleri oyun oynayarak, akıllı tahtayı kullanarak, eğlenceli etkinlikler yaparak öğrendiklerini, öğrendikleri kelimeleri günlük hayatta kullandıklarını, her derste farklı etkinlikler yaptıklarını, sporla ilgili çok fazla kelimeyle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Buna ilişkin örnek şu şekildedir:

*Ö2: Çok fazla kelime öğrendik, futbola ilgili bu kadar çok kelimenin olacağını bilmiyordum. Oynadığımız oyunlarla öğrendiğimiz kelimeleri artık maç yaparken kullanıyoruz.*

*Ö8: Bu kadar çok spor olduğunu bilmiyordum. Oyun oynayarak sporları öğrenmek güzelmiş. Öğretmenimizden diğer dersleri de böyle yapmasını istedim.*

Araştırmada öğrenciler Türkçe dersinde sözcük öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımının konuşma, okuma, dinleme ve yazma becerilerine katkısı olduğunu belirtmiştir. Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımının en çok okuma becerisine katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Okuma becerisinden sonra sırayla konuşma, dinleme ve yazma becerilerine katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu soruya ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö1: *Bunlardan en çok okuma yaptık. Oynadığımız oyunlarda tahtaya çıkıp okuyup öyle cevaplıyoruz. Ondan sonra en çok konuşma yaptık. Sonra dinleme, en az da yazma.*

Ö4: *Hep okuduk en çok okuma yaptık. Sonra konuşma yaptık, dinleme yaptık ve yazma yaptık.*

### **Sonuç**

Eğitim teknolojileri önceden üniversitelerde yer alan bazı bölümlerde verilen dersten ibaret bir kavramken, günümüzde eğitim teknolojileri eğitimin her alanında adından bahsettirmektedir. Bugünlerde sıklıkla duyduğumuz 21. yüzyıl becerilerinin kazanımları açısından da eğitim teknolojilerinin önemi büyüktür. 21. yüzyıl becerilerinden biri olan teknoloji okuryazarlığını kazanması açısından öğrencilerin öğretim hayatlarında web araçlarını öğrenmesi ve hâkim olması geleceklerine önemli katkılar sağlayacaktır. Teknoloji okuryazarlığı sayesinde öğrenciler bağımsız öğrenmelerini de sağlayabilmektedir. Günümüz genç kuşağının teknoloji kullanımına yatkınlığına bağımsız öğrenme de eklenince öğrenciler birçok beceriyi kendi başlarına kazanabilmektedir. Bunların içerisinde dil öğrenme de rahatlıkla belirtilebilir. Dünyada popülerleşen dillerden biri olan Türkçeyi öğrenmek için de web araçlarının kullanımı yaygınlaşmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde web araçlarının kullanımına yönelik birçok araştırma yapılmaktadır. Göker ve İnce (2019), web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik başarısına etkisi incelemiş ve geleneksel yöntemle öğrenen öğrencilere oranla daha yüksek akademik başarı elde ettiğini tespit etmiştir. Türker ve Genç (2018), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blogların öğretim amaçlı kullanımı üzerine bir çalışma yapmış ve öğrenciler internet ortamında kullanılan blogların eğlenceli, etkileşimli bir öğrenme ortamı sunduğu ayrıca öğrenmeye karşı da motivasyonu artırdığını ifade etmişlerdir. Aytan ve Başal (2015), Türkçe öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarına yönelik

algılarını incelemiş ve öğretmen adaylarının olumlu algıları olduğunu tespit etmiştir. Adaylar, Web 2.0 araçlarının eleştirel düşünme, iletişim kurma, yaratıcılık, bilgiye ulaşma, paylaşım yapma gibi becerileri geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Gök ve Karademir (2020), yabancılara Türkçe öğretimi için oluşturulmuş eğitsel web sitelerinin kullanılabilirliğini incelemiş ve bu doğrultuda öğretmenlerle yaptığı görüşmeler sonucunda sitelerin oldukça başarılı, kullanışlı ve faydalı olduğu tespit edilmiştir. Başaran ve Kılınçarslan (2021), uzaktan eğitimle ilkokuma yazma öğretiminde web 2.0 araçlarıyla tasarlanan oyunların etkililiği incelenmiş ve harf tanıma, heceleme ve ilgili harfin yer aldığı metinleri okuma konusunda katkısı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalara da bakıldığında web aracının eğitim ortamlarında kullanılması öğrencinin motivasyonunu, başarısını, ilgisini artırdığı görülmektedir. Bu bağlamda günümüz teknolojisine ayak uydurmak, öğrencilerin daha ilgisini çekecek dersler oluşturmak için eğitim ortamlarında web araçlarını kullanmak yararlı olacaktır. Yabancılara Türkçe öğretiminde de bu araçların katkısı ortadadır. Bu araçların kullanımıyla Türkçe dilinin edinimi ve öğretimi de kolaylaşacaktır.

### **Kaynakça**

- Aytan, T. & Başal, A. (2015). Türkçe Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarına Yönelik Algılarının İncelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10/7, 149-166.
- Başaran, M. ve Kılınçarslan, R. (2021). Uzaktan Eğitimle İlkokuma Yazma Öğretiminde Web 2.0 Araçlarıyla Tasarlanan Oyunların Etkililiği. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 186-199.
- Batıbay, E. F. (2019). *Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi: Kahoot örneği. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Borich, G.D. (2017). *Effective Teaching Methods*. (Eighth Edition). Ankara: Pelikan Yayıncılık.

- Bozkurt, A. (2015). Mobil Öğrenme: Her Zaman, Her Yerde Kesintisiz Öğrenme Deneyimi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 65-81.
- Durmuş, A. (2015). WEB 2.0 Araçları ve Eğitsel Uygulamalar. *Eğitimde Teknoloji Okumaları İçinde* s.109-127. Ankara: TOJET.
- Gök, V. (2020). *Yabancılara Türkçe Öğretimi İçin Oluşturulmuş Eğitsel Web Sitelerinin Kullanılabilirlik ve Öğretici Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Gök, V. ve Karademir, F. (2020), Yabancılara Türkçe Öğretimi İçin Oluşturulmuş Eğitsel Web Sitelerinin Kullanılabilirlik ve Öğretici Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi, *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 300-317.
- Göker, M. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Uzaktan Eğitim Web Sitelerinin Kullanılabilirlik Açısından İncelenmesi: 3 Dakikada Türkçe Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Göker, M. ve İnce, B. (2019). Web 2.0 Araçlarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı ve Akademik Başarıya Etkisi. *Turkophone*, 6 (1), 12-22.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarından Haberdarlığı, Kullanım Sıklıkları ve Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 603-634.
- Karababa, C. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar. Ankara University, *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(2), 265-277.
- Kukulska-Hulme, A., ve Shield, L. (2008). An Overview of Mobile-Assisted Language Learning: From Content Delivery to Supported Collaboration and Interaction. *ReCALL*, 20(3), 271-289.
- Mermer, A. (2009). Dil ve Edebiyat, Türkler ve Türkçe, Türkçe'nin Konuşulduğu Coğrafyalar. *Kültür ve Turizm Bakanlığı, Türkiye Kültür Portalı Projesi*, Ankara.
- Şahin, T. Y. & Yıldırım, S. (1999). *Öğretim Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Türker, M. S. ve Genç, A. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Blogların Öğretim Amaçlı Kullanımı Üzerine Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (39), 251-266.

### **WEB Kaynakları**

[https://www.unitag.io/qrcode?utm\\_source=webtekno](https://www.unitag.io/qrcode?utm_source=webtekno)

<https://www.canva.com/>

<https://piktes.gov.tr/cms/>

[Türkiye Maarif Vakfı \(turkiyemaarif.org\)](http://Türkiye Maarif Vakfı (turkiyemaarif.org))

<https://www.yee.org.tr/>

[www.aylinpakman.com/hadi-siniflarimizi-dijitallestirelim/](http://www.aylinpakman.com/hadi-siniflarimizi-dijitallestirelim/)

<https://www.postermywall.com>

<https://zoom.us>

<https://docs.google.com/forms/u/0>

[www.nedir-bu.com/jigsaw-planet-nedir-nasil-kullanilir/](http://www.nedir-bu.com/jigsaw-planet-nedir-nasil-kullanilir/)

<https://quizlet.com/tr>

<https://www.educaplay.com/>

<https://wordwall.net/tr>

<https://learningapps.org>

<https://www.storyjumper.com>

<https://kahoot.it>

<https://www.socrative.com/>

<https://www.classdojo.com/tr-tr/>

<https://padlet.com>

<https://edpuzzle.com>

## 5. BÖLÜM

### 6. SINIF ATA YAYINCILIK TÜRKÇE DERS KİTABI DİNLEME METİNLERİN DEĞERLER EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

---

Erhan YEŞİLYURT<sup>1</sup>

Tuğba YEŞİLYURT<sup>2</sup>

#### Özet

Bu çalışmanın amacı Ata Yayıncılık 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme / izleme metinlerinin değerler eğitimi açısından durumunu incelemektir. Bu açıdan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan literatür taraması neticesinde 6. sınıf Türkçe ders kitabı dinleme metinlerinde değerler eğitiminin incelenmesine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması dolayısıyla bu çalışma önem arz etmektedir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerler ölçütü olarak alınmıştır. Ders kitabında yer alan dinleme metinlerinde kök değerlerin tamamına yer verilmediği görülmüştür. Bazı dinleme metinlerinde birden fazla değer yer alırken bazı dinleme metinlerinde hiçbir değer yer almaması, kitapta yer alan dinleme metinlerine değerlerin dağılımında dengesizlik olduğunu göstermektedir.

---

<sup>1</sup> Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Zonguldak/Türkiye, [erhanyesilyurt@beun.edu.tr](mailto:erhanyesilyurt@beun.edu.tr). ORCID ID: 0000-0002-9537-7040

<sup>2</sup> Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Zonguldak/Türkiye, [tugbayesilyurt@outlook.com.tr](mailto:tugbayesilyurt@outlook.com.tr). ORCID ID: 0000-0003-1266-7032

**Anahtar Kelimeler:** Ders kitabı, dinleme becerisi, değerler eğitimi.

### **Abstract**

The aim of this study is to examine the listening/watching texts in Ata Publishing 6th grade Turkish textbook in terms of values education. In this respect, document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. As a result of the literature review, this study is important because there is no study on the examination of values education in the listening texts of the 6th grade Turkish textbook. In the study, the root values in the 2018 Turkish Lesson Teaching Program published by the Ministry of National Education were taken as a data collection tool. It was observed that not all of the root values were included in the listening texts in the textbook. The fact that some listening texts include more than one value while some listening texts do not include any value shows that there is an imbalance in the distribution of values in the listening texts in the book.

**Keywords:** Textbook, listening skills, values education.

### **Giriş**

Bireylerin toplum içerisinde uyumlu bir şekilde yaşayabilmesi için temel araç, o toplum içerisinde kullanılan dildir. Dilin etkili bir şekilde kullanılabilmesi ve daha iyi anlaşılabilmesi için de dil becerilerinin edinimine ihtiyaç vardır. Dil, toplumu oluşturan bireylerin duygularını, düşüncelerini birbirlerine aktardıkları, kendine has kuralları olan bir iletişim aracıdır. Dil becerilerini kazanan bir kişi hem kendini doğru bir biçimde ifade eder hem de karşındaki kişileri doğru bir şekilde anlar. Bu nedenle dil becerilerinin sistemli olarak geliştirilmesi okullarda temel hedefler arasında yer almaktadır.

Türkçe dersleri dinleme, okuma, konuşma ve yazma öğrenme alanları üzerine planlanmaktadır. Bu bağlamda dinleme becerilerinin



geliştirilmesine yönelik olarak ders kitaplarında dinleme metinleri ve dinleme/izlemeye yönelik etkinlikler yer almaktadır.

Dinleme, iletişimin temel unsurlarından biridir. Karşıdan gelen sesli iletileri doğru şekilde işitme, anlamlandırma ve değerlendirme gibi basamakları içinde barındıran karmaşık bir süreçtir.

Bireyler günlük hayatta okuma, yazma ve konuşmaya harcadıkları zaman kadar dinlemeye de zaman ayırmaktadır. Ayrıca Türkçe Programında; “dinleme/izleme kurallarını uygulama, dinleneni/izleneneni anlama ve çözümleneni, dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma” amaçları yer almaktadır. Bu nedenler de göz önünde bulundurularak dinleme eğitiminin ihmal edilmemesi gereken ve mutlaka geliştirilmesi gereken bir beceri olduğu anlaşılmaktadır.

Değerler sadece bir dersin konusu olmamakla birlikte bir dersin işleyiş süreci içerisindeki çeşitli uygulamalar, etkinlikler, öğretmen tutumları ve konuların işlenişinde kullanılan çeşitli öğrenim materyalleri fiilen değerler eğitimi yapılmasına imkân tanır (Kaymakcan ve Meydan, 2011). Türk Milli Eğitim sisteminde başarı sınavlarla ölçülmektedir. Öğrencilerin birbirleriyle olan iletişim sorunları, akran zorbalığı, şiddete meyil ve benzeri olumsuz durumlar maalesef sınav başarısına verilen önemin gölgesinde kalmaktadır. Okullarda giderek artan bu tip sorunların önüne geçmek için değerler eğitimine verilen önemin de artırılması gerekmektedir. Değerlerin etkili bir biçimde öğrencilere aktarılması, öğrencilerin sağlıklı kişilik geliştirmelerini, kendisini iyi tanıyan ilgi ve yeteneklerini bilen, çalışma yöntem ve tekniklerinin farkında, çevresine örnek olabilen ve liderlik vasıflarına sahip bireyler yetişmesini sağlayacaktır. Bu özelliklere sahip bireylerin yaşadığı bir toplum da Mustafa Kemal Atatürk’ün bahsettiği muasır medeniyetler seviyesine ulaşma yolunda ilerleyecektir.

Sınav odaklı bir eğitim sisteminin içerisinde yer alan öğrencilerde olumsuz tutum ve davranışların giderek arttığı görülmektedir. Öğrencilerin birbirleriyle ve okul kurallarıyla ilgili yaşadıkları sorunlar çözülmediği takdirde bireyin büyümesiyle ilerleyen yıllarda daha büyük sorunlara dönüşebilmektedir. Bu tür durumların artması da toplumsal sorunların nedenlerindedir. Sorunların önlenmesi için okullarda değerler eğitimi verilen önemin artırılması ve öğrencilere değerlerin okullarda sistemli bir şekilde kazandırılması gerekmektedir. Değerlerin okullarda kazandırılmasında da temel araç ders kitaplarıdır.

Ata Yayıncılık 6. Sınıf Türkçe ders kitabı, Milli Eğitim Bakanlığının okullara dağıttığı ders kitapları arasındadır. Bu nedenle Ata Yayıncılık 6. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme metinleri değerler eğitimi açısından incelenmektedir.

Bu çalışmanın amacı Ata Yayıncılık 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme / izleme metinlerinin değerler eğitimi açısından durumunu incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir: 6. sınıf Ata Yayınları Türkçe Ders Kitabı dinleme metinlerin değerler eğitimi açısından durumu nedir?

Bu soruya daha ayrıntılı cevaplar verebilmek için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. Erdemler temasında yer alan “Sahibini Unutmayan Köpek” adlı dinleme metninin değerler eğitimi açısından durumu nedir?
2. Birey ve toplum temasında yer alan “Bir Dünya Bırakın” adlı dinleme metninin değerler eğitimi açısından durumu nedir?
3. Milli mücadele ve Atatürk temasında yer alan “Mustafa Kemal Nasıl Atatürk Oldu?” adlı dinleme metninin değerler eğitimi açısından durumu nedir?

4. Milli kültürümüz temasında yer alan “Bayrak” adlı dinleme metninin değerler eğitimi açısından durumu nedir?

5. Doğa ve evren temasında yer alan “Kış Uykusu” adlı dinleme metninin değerler eğitimi açısından durumu nedir?

6. Sanat temasında yer alan “Kuklaları” adlı dinleme metninin değerler eğitimi açısından durumu nedir?

7. Bilim ve Teknoloji temasında yer alan “Ampulün İlk Yanışı” adlı dinleme metninin değerler eğitimi açısından durumu nedir?

8. Sağlık ve Spor temasında yer alan “Louis Pasteur (LuiPastör)” adlı dinleme metninin değerler eğitimi açısından durumu nedir?

Yapılan literatür taraması sonucunda konu bakımından ders kitapları ve değerler eğitimini kullanan birçok araştırma bulunduğu görülmüştür. Literatürde yer alan çalışmalar konu bağlamında ders kitapları ve değerler eğitimi, dinleme becerileri, dinleme becerileri – öğrenci durumu / ders kitapları incelenmesi şeklindedir. Bu araştırmalardan 6. Sınıf Ata Yayıncılık Türkçe Ders Kitabı Dinleme Metinlerin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesine yönelik bu çalışma ile ilgili olabilecek araştırmalar şu şekilde sıralanmıştır:

Kaşkaya ve Duran (2017), İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi başlıklı çalışmalarında Milli Eğitim Bakanlığınca onaylanan çeşitli yayınevlerine ait İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinde yer alan değerleri tespit etmek ve aktarılan değerlerin 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dağılımını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre ders kitaplarında yer alan değerlerin büyük oranda Türkçe öğretim programında yer verilen değerlerle uyumlu olduğu görülürken sınıf düzeyindeki dağılımlarda tutarsızlıklar görülmektedir.

Şakiroğlu (2020) 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Değer Aktarımı Bağlamında İncelenmesi başlıklı çalışmada, 6. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinleri 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kök değerler ve Schwartz'ın Değer Grupları Tablosuna göre incelemektedir. Araştırma sonucunda 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki metinlerde kök değerlere 163 defa yer verildiği ve bunların içinde vatanseverlik, sevgi ve yardımseverlik değerlerinin en sık kullanılan değerler olduğu adalet ve dürüstlük gibi iki önemli kök değere çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra aynı metinlerde Schwartz'ın Değerler Tablosunda yer alan değerlere ise 168 defa yer verildiği tespit edilmiştir.

Doğan ve Gülüşen (2014), Türkçe Ders Kitaplarındaki (6–8) Metinlerin Değerler Bakımından İncelenmesi başlıklı çalışmalarında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından basılan 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin hangi değerleri ilettiğini tespit etmeyi ve bu değerlerin sınıflara göre dağılımını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarındaki metinlerin çoğunda değerlerin az da olsa yer aldığı görülmekle birlikte dokuz metinde hiçbir değere yer verilmemiştir. 6, 7 ve 8. sınıflarda yer alan toplam 76 metinde en fazla yer alan, ulusal değerler (30) ve sorumluluk (24) değerleriyken en az yer alan hayvan sevgisi (3) ve misafirperverlik (3) değerleridir. Türkçe dersinde etkili bir değer eğitimi gerçekleştirmek için değerlerin metinlere daha dengeli dağıtılması gerektiği ve bu değerlerin etkinliklerle düzenlenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Meydan (2021), Ortaokul (5, 6, 7, 8) Türkçe Ders Kitaplarındaki Edebi Metinlerin Değerler Eğitimi Açısından Yeterliliği Üzerine Bir İnceleme başlıklı çalışmada, Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin türleri ve bu türlerin temalarla olan ilişkileri incelenmiştir. Yapılan tespitlerden yola çıkılarak, metin türlerinin sınıf seviyesinin ilerlemesi ile birlikte beklenen çeşitliliği her seviyede gösteremediği, temaların ise uygun metin türleri ile desteklendiği görülmüştür.

Sevim ve Turan (2017), Drama Etkinliklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Ve Konuşma Becerilerine Etkisi başlıklı çalışmalarında, drama etkinliklerinin altıncı sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkilerini incelenmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda drama etkinliklerinin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde mevcut öğretim programına göre gerçekleştirilen etkinliklerden daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Şahin (2011), İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo - ekonomik düzeye göre incelenmesi başlıklı çalışmasında, ilköğretim 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, dil öğrenimindeki temel becerilerden biri olan dinleme becerisi farkındalıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre; sosyo-ekonomik düzeyi farklı ilköğretim okullarında öğrenim gören 6. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalık durumları açısından aralarındaki farkların anlamlı olduğu; sosyo-ekonomik düzey düştükçe ölçeğin 5 boyutunda da puanların düştüğü ortaya çıkmıştır.

## **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeline, inceleme nesnesine, veri toplama ve veri analizine yer verilmektedir.

### **Araştırmanın Modeli**

6. Sınıf Ata Yayıncılık Türkçe Ders Kitabı Dinleme Metinlerin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi başlıklı bu çalışma nitel özellik taşımaktadır. Nitel araştırmacılar sosyal bilim alanında genellikle yorumlayıcı veya eleştireldirler. Nitel araştırmacılar, pratikte mantık uygularlar, “vakalar ve bağlamlar” üzerine konuşurlar (Neuman, 2006). Nitel tekniklerin basit bir açıklaması, araştırmacıların sayısal verilerden ziyade nominal verilerle sonuçlanan herhangi bir prosedürün yeterliliğine inanmalarına yol açabilir (Berg, 2006).

Bu çalışma ortaokul 6. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme metinlerini değerler eğitimi açısından incelemeyi amaçladığından çalışmada doküman analizi kullanılmıştır. Doküman incelemesi veya analizi tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi, diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da işe yarayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.187).Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen, olay veya olgular hakkında, bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Şimşek, 2009).

### **İnceleme Nesnesi**

Milli Eğitim Bakanlığı ortaokul Türkçe derslerinde kullanılmak üzere iki yayınevının ders kitaplarını önermektedir. Bunlar: MEB Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı ve Ata Yayıncılık Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı.

Bu çalışmanın inceleme nesnesini 6. Sınıf Ata Yayıncılık Türkçe Ders Kitabı Dinleme Metinleri oluşturmaktadır.

6. Sınıf Ata Yayıncılık Türkçe Ders Kitabında 8 adet dinleme metni bulunmaktadır. Bu metinler şu şekildedir:

1. Sahibini Unutmayan Köpek
2. Bir Dünya Bırakın
3. Mustafa Kemal Nasıl Atatürk Oldu?"
4. Bayrak
5. Kış Uykusu
6. Kuklaları
7. Ampulün İlk Yanışı
8. Louis Pasteur (LuiPastör)

Dil öğretiminde beceriler kullanımının yeri büyüktür. Okuma, konuşma, yazma becerilerinin olduğu gibi dinleme becerilerinin de öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılaması, ayrıca dersin amaçlarına

uygun olması gerekmektedir. Bu bağlamda ders kitaplarında yer alan dinleme metinlerinin de değerler eğitime yer vermesi yerinde olacaktır. Yapılan literatür taraması neticesinde 6. sınıf Türkçe ders kitabı dinleme metinlerinde değerler eğitiminin incelenmesine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

İnceleme nesnesinin belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, araştırmacılar için evrenin genelini temsil edecek bir örneklem seçmenin temel amaç olduğu yargısal örnekleme de denen örneklem seçme yöntemidir. Araştırma için önemli olan özellikler bakımından ortalama düzeyde bunlara sahip olunmasına dikkat edilerek bir örneklem seçilmesini araştırmacı uygun görebilir (Özen ve Gül, 2007, s.21).

### **Verilerin Toplanması**

Veri toplama aracı olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerler ölçüt olarak alınmıştır. (MEB, 2018).

---

**Tablo 1:** Türkçe dersi öğretim programında yer alan kök değerler ve erdemler temasında yer alan değerler

---

Adalet	Sabır
Ahlak	Sadakat
Alçak Gönüllülük	Saygı
Azim	Sevgi
Cömertlik	Sıla-i rahim
Dayanışma	Sorumluluk
Dostluk	Vatanseverlik
Dürüstlük	Vefa
Güven	Vicdanlı Olmak
İyilikseverlik	Yardımseverlik
Kardeşlik	
Merhamet	
Öz Denetim	
Paylaşma	

---

## **Verilerin Analizi**

6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan sekiz adet dinleme metni dinlenerek yazıya aktarılmıştır. Daha sonra ilgili metinler değerler eğitimine yönelik içerik analizine tabi tutulmuştur.

İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramaların varlığını belirlemeye yönelik yapılır. Araştırmacı bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesajla ilişkin çıkarımlarda bulunurlar (Büyüköztürk vd.).

### **Bulgular**

**Erdemler temasında yer alan “Sahibini Unutmayan Köpek” adlı dinleme metninin değerler eğitimi açısından durumu**

#### **Sahibini Unutmayan Köpek**

Küçük bir Anadolu kasabasında oturuyorduk. Bahar gelmişti. Evimizin bahçesindeki çelimsiz kayısı ağacı çiçekler içindeydi. Bahçeyi belletmiştik. Kendi elimle soğan, marul falan ekecektim. Gerekli şeyleri aldım, bahçeye indim. Halil, iniltiye benzeyen bir ses duydum. Nereden geliyordu? Şöyle bir bakındım, bir şey göremedim. Küçük bir hayvan yavrusunun sesine benziyordu. Dikkat ettim, çalıların arasından geliyordu ses. Bakınırken çalıların kıpırdandığını gördüm. Ortaya bir köpek yavrusu çıktı. O kadar küçüktü ki daha gözleri bile açılmamıştı. Rengi siyahtı. Başının üzerinde, sağrısının iki yanında iri, beyaz benekler vardı. Sızlanıyor, kıpırdanıyor, çok ince bir sesle ağlıyordu... Eşim bahçeye inince yavrucağı ona da gösterdim. Toprak üstünde yürümeye çalışıyor, düşüyor, inliyor, sızlanıyordu. Çok acıktığı belliydi. Eşim dedi ki: “Bunun hâli ne olacak? Nereye gidebilir? Kime sığınabilir? Besleyip büyütelim bari. Hem bize can yoldaşı olur.” Bahçe kıyısına bir yer yaptık. İçine yerleştirdik. Sütle besledik. Birkaç gün sonra gözleri açıldı.



Ayaklarının üzerine daha sağlam basmasını öğrendi. Her birimiz ayrı bir isimle çağırıyorduk. Kimimiz “Minnoş” kimimiz “Tombul” kimimiz de “Mercan” diyorduk. Gel zaman git zaman, öteki adlar unutuldu. Mercan ismi kaldı yalnız. Gün geçtikçe büyüdü, gelişti. Orta boyda alacalı bulacalı bir köpek oldu. Dışarı çıkarken daha biz kapıyı açmadan nerede olursa olsun fırlıyor, boşluktan üzerimize atlıyordu. Eşimle birlikte sabahleyin evden ayrılır, işimize gider dik. Bizi kapıya kadar izler, biz “Haydi Mercan yuvana git!” dediğimizde gider, kulübesinin önüne çömelirdi. İşten döndüğümüzde bizi karşılayışı bir âlemdi. Havlar, koşar, yatar, Sıçrar, üzerimize atılırdı. Gün boyunca bizi çok özlediği belliydi. Biz de eli boş gelmez, ona yiyecek bir şeyler getirirdik. Hemen her şeyi severdi. Çikolatayı, çay şekerini, bonbonu, kestaneyi, yaş üzümü yerdı. Çoğu zaman kâğıt şekerleri soyduktan sonra havaya atar, fırlayarak yakalayışını gülerek seyrederdik. Şekeri kapar, sıçrar, yere bırakır, tekrar kapar, yanımıza gelirdi. Yapmadığı maskaralık kalmazdı. “Ah seni yaramaz seni!” derdik. O atılır bacaklarımıza sürtünürdü. Aradan bir yıl geçti. Mercan bayağı büyümüşü. Öteki köpekler gibi kalın kalın havlıyor, bahçe duvarından atlayan kedileri kovalayarak korkutuyordu. Fakat eski sevimliliğe, maskaralığa devam ediyordu. Bu sırada bizim tayinimiz çıktı. Yol hazırlığına başladık. Mercan’ı götürecektik miydik? Hayır. Gideceğimiz kent hem büyük hem de uzaktı. Onu ortada bırakmaya da gönlümüz razı değildi. “Ne yapsak, ne etsek?” diye düşünürken aklımıza Emin Efendi geldi. Ona gittik: “Köpeği sana bırakacağız ama ona iyi bakacaksın.” dedik. “Hay hay!” dedi. “Benim de zaten o köpekte gözüm vardı. Hiç merak etmeyin. İyi bakarım ona.” Biz kasabadan ayrılınca gelip köpeği götürecekti. Eşyalarımızı toplarken, kamyona yükletirken Mercan’da bir başkalık belirdi. Sanki olup bitenleri, kendisini terk edeceğimizi anlayıvermişti. Neşesinden eser kalmamıştı. Bir kenara çekilmiş, yükletilen eşyalara, eve girip çıkanlara sessizce bakıyordu. İltifatlara, takılmalara karşılık verdiği yoktu. Yükleme işi tamamlanınca konu komşuyla, bizi geçirmeye gelenlerle vedalaştık. Kamyona geçip

oturduk. Mercan ilk defa çömeldiği yerden kalktı. Kamyona tırmanmaya çalıştı fakat beceremedi. Hareket ettik. O da bir müddet arkamızdan koştu. Bir yandan da acı acı havladı. Uzaklaştık. İki yılımızı geçirdiğimiz bu küçük kasabayı ve sevgili köpeğimizi dağların arkasında bıraktık. Aradan iki yıl mı yoksa üç yıl mı geçmişti. Anadolu'da bir geziye çıkmıştık. Yolumuz eski kasabamıza da düşmüştü. Birkaç saat kaldık orada Eski ahbablar bizi lokantaya davet ettiler. Yemek yerken bir garsonun alacalı bulacalı bir köpeği sopayla kovaladığını gördüm Köpek gözüme hiç de yabancı gözükmedi. Yerimden kalktım. Lokantanın kapısından: “Mercan! Mercan!” diye seslendim. Köpek geri döndü. Bir süre gelsem mi, gelmesem mi, bocaladı. Sonra birden koşarak yanıma kadar geldi. Bacaklarıma sürtünmeye başladı. Evet Mercan'dı. Zavallı Mercan! Kir pas içindeydi. Bir deri bir kemik kalmış, pis bir sokak köpeği olup çıkmıştı. Anlattılar. Biz kasabadan ayrılınca Emin Efendi gelmiş, kendi evine götürmüş ama o durmamış. Kaçmış, eski eve dönmüş. Bunu birkaç kere tekrar edince de Emin Efendi de akasını bırakmış. Bizim çıktığımız eve taşınan kiracı hiç köpek sevmezmiş. Mercan geldikçe basmış sopayı... O da sonunda sokak köpeği olup çıkmış. Bu olaylardan sonra yıllar geçti. Mercan'ın, bir sokak köpeğinin eski sahibini görünce bacaklarına sürtünüşünü, ağlayıp sızlanışını hiç unutamadım. Ah, biz insanlar da köpekler kadar vefalı olabilsek. Vefa, erdemlerin en güzelidir çünkü.

Hasan Lâtif SARIYÜCE

Metin, yazarın çalırların arasından çıkan yavru köpeğin aç olduğunu fark etmesi, ona süt vermesi ve bakımını üstlenmesiyle başlamaktadır. Burada Yardımseverlik, vicdanlı olma, merhamet değerlerinin aktarıldığı görülmektedir.

Aradan 2 ya da 3 yıl geçmesine rağmen köpek Mercan'ın sahibini unutmaması, sahibini bulmak için yollara düşmesi vefa değerinin verildiğini göstermektedir.

Yazarın taşınırken köpeği Mercan'ı güvendiği bir dostu olan Emin Efendi'ye bırakması dostluk değerinin verildiğini göstermektedir.

Yazar ve Mercan arasındaki bağın giderek kuvvetlenmesi, Mercan'ın yazarı ve eşini işten dönene kadar kapıda heyecanla beklemesi ve geldiklerinde çok mutlu olması sevgi değerinin verildiğini göstermektedir.

Erdemler temasında yer alan Sahibini Unutmayan Köpek başlıklı dinleme metninde dostluk, merhamet, sevgi, vefa, vicdanlı olma, yardımseverlik olmak üzere 6 adet değer yer aldığı görülmektedir.

**Birey ve toplum temasında yer alan “Bir Dünya Bırakın” adlı dinleme metninin değerler eğitimi açısından durumu**

### **Bir Dünya Bırakın**

Oynaya oynaya gelin çocuklar  
El ele, el ele verin çocuklar.  
Bir vatan bırakın biz çocuklara  
Islanmış olmasın gözyaşlarıyla.  
Bir bahçe bırakın biz çocuklara  
Göklerde yer açın uçurtmalara.  
Oynaya oynaya gelin çocuklar  
El ele, el ele verin çocuklar.  
Bir barış bırakın biz çocuklara  
Ulaşsın şarkımız güneş ve aya.  
Oynaya oynaya gelin çocuklar  
El ele, el ele verin çocuklar.  
Bir dünya bırakın biz çocuklara  
Yazalım üstüne sevgili dünya.  
Oynaya oynaya gelin çocuklar  
El ele, el ele verin çocuklar.  
Adnan ÇAKMAKÇIOĞLU

“El ele, el ele verin çocuklar” dizelerinden yola çıkarak şiirde kardeşlik ve dayanışma değerlerinin yer aldığı görülmektedir.

“Bir vatan bırakın biz çocuklara / İslanmış olmasın gözyaşlarıyla.” dizelerinde vatanseverlik değerinin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca şiirin genelinde sorumluluk değerinin de kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir.

Birey ve toplum temasında yer alan Bir Dünya Bırakın başlıklı dinleme metninde dayanışma, kardeşlik, sorumluluk ve vatanseverlik olmak üzere 4 adet değer yer aldığı görülmektedir.

**Milli mücadele ve Atatürk temasında yer alan “Mustafa Kemal Nasıl Atatürk Oldu?” adlı dinleme metninin değerler eğitimi**

### **Mustafa Kemal Nasıl Atatürk Oldu?**

Mustafa, Mustafa Kemal olmakla kalmadı. Sonraki yıllarda yeni adlar almaya, yeni sanlar kazanmaya devam etti... Çanakkale Savaşı'ndan sonra rütbesi paşalığa yükseltildince adı Mustafa Kemal Paşa oldu. Kısaca, Kemal Paşa diye anılmaya başlandı. Sarı Paşa diyenler de oldu. Sakarya Savaşı'ndan sonra Türkiye Büyük Millet Meclisi ona Gazi rütbesini verdi. Adı, Gazi Mustafa Kemal Paşa oldu. Bu unvan o kadar benimsendi ki herkes ondan kısaca Gazi Paşa diye söz etmeye başladı. 21 Haziran 1934'te Soyadı Kanunu çıkınca herkesin aklına doğal olarak ilk o geldi: Gazi Mustafa Kemal'in soyadı ne olacaktı? Herkese soyadı bulan Gazi, kendisine nasıl bir soyadı bulacaktı? Mecliste, gazetelerde her gün ortaya yüzlerce öneri atıldı... Konuşuldu, tartışıldı ama bir karara varılamadı. Günler, haftalar geçti... Sonunda, herkesin merakını gideren, üzerinde anlaşıldığı öneri, Saffet Arıkan'dan geldi. Daha sonra Millî Eğitim Bakanlığı da yapacak olan Saffet Arıkan, Atatürk soyadının nasıl ortaya çıktığını şöyle anlatmaktadır: “1934 senesi Dil Kongresi'nde Dil Tetkik Cemiyeti Başkanlığına getirildim. Kongreden bir müddet sonra 26 Eylül tarihi dil bayramı idi. Bunun için bir nutuk hazırlamam lazım geliyordu. Bu nutuk müsveddede görüldüğü gibi

‘Ulu Önderimiz Atatürk Mustafa Kemal’ diye başlıyordu. Atatürk o tarihe kadar Soyadı Kanunu çıktığı hâlde henüz soyadı almamıştı. Nutku kendine gösterdim. Atatürk kelimesini görür görmez üzerinde durdu. Birçok kereler bu kelimeyi tekrar etti. ‘Çok güzel bir buluş ama çok iddialı!’ dedi. Ancak müsveddede tashihler yaptığı hâlde, Atatürk’e dokunmadı. Müsveddenin sonlarında bir de ‘Türk Atası’ diye bir terkip de kullanmıştım. Bunu daha fazla iddialı bularak Atatürk tarzında tashih etmemi emretti. Başka bir şey söylemedi. Ben nutkumu verdikten epey sonra, Gazi Mustafa Kemal, Atatürk’ü soyadı olarak aldı.”

Süleyman BULUT Anlatan: Baha ARIKAN Der: Kemal ARIBURNU

Metinde Mustafa Kemal Atatürk’ün vatanı için mücadele etmesi, yeni sanlar, başarılar kazanması ve sonunda onun için Atatürk soyadının uygun görülmesi anlatılmaktadır. Burada bağlamdan yola çıkarak vatanseverlik değerinin metinde yer aldığı görülmektedir.

“Atatürk o tarihe kadar Soyadı Kanunu çıktığı hâlde henüz soyadı almamıştı. Nutku kendine gösterdim. Atatürk kelimesini görür görmez üzerinde durdu. Birçok kereler bu kelimeyi tekrar etti. ‘Çok güzel bir buluş ama çok iddialı!’ dedi.”, “Müsveddenin sonlarında bir de ‘Türk Atası’ diye bir terkip de kullanmıştım. Bunu daha fazla iddialı bularak Atatürk tarzında tashih etmemi emretti.” pasajları ile Atatürk’ün alçak gönüllüğüne atıf yapılmaktadır.

Milli mücadele ve Atatürk temasında yer alan Mustafa Kemal Nasıl Atatürk Oldu? başlıklı dinleme metninde alçak gönüllük ve vatanseverlik olmak üzere 2 adet değer yer aldığı görülmektedir.

## **Milli kültürümüz temasında yer alan “Bayrak” adlı dinleme metninin değerler eğitimi açısından durumu**

### **Bayrak**

Ey mavi göklerin beyaz ve kızıl süsü  
Kız kardeşimin gelinliği, şehidimin son örtüsü,  
Işık ışık, dalga dalga bayrağım,  
Senin destanını okudum, senin destanını yazacağım.  
Sana benim gözümle bakmayanın  
Mezarını kazacağım.  
Seni selâmlamadan uçan kuşun  
Yuvasını bozacağım.  
Dalgalandığın yerde ne korku, ne keder  
Gölgende bana da, bana da yer ver!  
Sabah olmasın, günler doğmasın ne çıkar;  
Yurda ay yıldızının ışığı yeter.  
Savaş bizi karlı dağlara götürdüğü gün  
Kızıllığında ısındık;  
Dağlardan çöllere düşürdüğü gün  
Gölgene sığındık.  
Ey şimdi süzgün, rüzgârlarda dalgalı;  
Barışın güvercini, savaşın kartalı...  
Yüksek yerlerde açan çiçeğim;  
Senin altında doğdum,  
Senin dibinde öleceğim.  
Tarihim, şerefim, şiirim, her şeyim;  
Yeryüzünde yer beğen  
Nereye dikilmek istersen  
Söyle, seni oraya dikeyim!

Arif Nihat ASYA

Metinde; “Dalgalandığın yerde ne korku, ne keder / Gölgede bana da, bana da yer ver!” dizeleri ile güven, “Savaş bizi karlı dağlara götürdüğü gün/ Kızıllığında ısındık; ... “Senin altında doğdum, / Senin dibinde öleceğim.” Dizeleri ile sadakat değerleri yer almaktadır. Ayrıca metnin genelinde saygı, sevgi ve vatanseverlik değerleri görülmektedir.

Milli kültürümüz temasında yer alan Bayrak Başlıklı dinleme metninde sadakat, saygı, sevgi ve vatanseverlik olmak üzere 4 adet değer yer aldığı görülmektedir.

### **Doğa ve evren temasında yer alan “Kış Uykusu” adlı dinleme metninin değerler eğitimi açısından durumu**

#### **Kış Uykusu**

Evimizin bahçesinde dört yıldır bizimle birlikte yaşayan iki kaplumbağa var. Oldukça iri, sağlıklı hayvanlar. Dişi olanı, sanırım dedemin babasıyla yaşıt olmalı. Üzerinde daha kolayca sayılabilir çizgisi olanı da ya abim ya da babamın küçük kardeşi yaşıta. Bu, birlikte geçireceğimiz kaçınıcı kış olacak. Her bahar ortaya çıkıp bütün yazı bizimle geçiriyorlar... Sonra da kış gelmeden evin bahçesinde açtıkları bir yerlere girip kış sonuna kadar çıkmıyorlar. Bütün aramalarıma karşın, nereye saklandıklarını bir türlü bulamıyorum. Kabartılmış ya da tümsek bir toprak görsem gerçekten kazıp bakacağım. Ama tek bir ipucu yok. Bul bulabilirsen... Siz bu kaplumbağanın, en az kediler kadar evcilleşmeyeceğini düşünebilirsiniz. Ama elinize bir domates parçası alın ve bahçeye çıkın. Bir görün bakalım, o tank ağırlığındaki kemik zırhlı bağlarıyla size nasıl da koşarcasına geliyorlar! Filiz ve kızım Burcu domatesi keser kesmez kokusunu alıp nasıl buldukları yerden onlara doğru koşuyorlar, inanamazsınız. Eğer bahçede yürüyorsanız arkanızdan, görün sizi nasıl izliyorlar? Aynen kediler, köpekler gibi birbirlerinin ağzından kavun dilimlerini, karpuz kabuklarını kapıyorlar. Bir kapışmaları var anlatılmaz. Pek çok hayvan gibi, kaplumbağalar da kış uykusuna yatıyorlar. Özellikle memeli

hayvanlar, soğuk bölgelerde her yıl kış aylarını derin bir uykuda geçiriyorlar. Kışın havaların soğumasıyla yiyecek bulmaktaki güçlük, onların kışı toprak altında uyuyarak geçirmelerine neden oluyor. Özellikle böcekler, kirpiler, yer altında yaşayan sincaplar, hatta çobanaldatan gibi bazı kuş türleri de kış uykusuna yatıyorlar. Karikatürlerde hep uyuyan bir ayı, karyolasının ayakucunda ya da kapısında, “Lütfen 15 Mart’a kadar rahatsız etmeyiniz!” yazıları görürüz. Ayılar, kış uykusunun herkesçe bilinen bir sembolüdür. Ama ayıların dışında yarasalar, yılanlar, hükümdar kelebeği denilen bir kelebek türü, hep kış uykusuna yatan canlılardır. Kış uykusuna yatacak canlılar, sonbaharda bol bol yiyerek vücut yağlarını artırır. Böylece, uzun kış uykusunda bu yağlarla gerekli enerjiyi kendilerine sağlarlar. Bir de yazdan yuvalarını yiyeceklerle dolduran hayvanlar vardır. Bunlar kış uykusuna yattıkları zaman ara sıra uyansalar, gerinseler de havalar ısınıncaya kadar beklerler. Kış uykusundan uyandıklarında besin stokları tükenir ve hepsi iyice zayıflar. Hemen yiyecek bulmaları da oldukça güç olduğu için, yuvalarındaki besinleri yiyerek kendilerini toparlamaya çalışırlar. Eğer besin bulamazlarsa ölebilirler. Kış uykusu tembelliğin değil, doğaya karşı yenik düşmek istemeyen canlıların sığındığı, içi erzak dolu kaloriferli bir evdir.

### Yalvaç URAL

Doğa ve evren temasında yer alan Kış Uykusu başlıklı dinleme metninde çalışmanın yöntem bölümünde belirtilen değerlerden hiçbirinin yer almadığı görülmektedir.

**Sanat temasında yer alan “Kuklaları” adlı dinleme metninin değerler eğitimi açısından durumu**

### **Kuklaları**

Sevin kuklaları!

Bizim için doğar, bizim için ölmezler.

Güldürürler hepimizi,



Kendileri için gülmezler.  
Belki bizden iyi kalpleri olmasa da  
bilirler sevgiyi.  
Birbirlerini döverler şakadan,  
Bizim için kötülük bilmezler.  
Tanıyın kuklaları!  
Bizim için dansları, kavgaları, şarkıları...  
Sahneye çıkınca canlanır,  
sahneden her çıkışta ölürlər,  
sonra hep yeniden, sessizce sandığa gömülürler.  
Görün kuklaları!  
Bizim için sıralanırlar,  
hayat boyu iplerin ucunda sallanırlar bıkmadan dizi dizi.  
Bakarlar da göremezler bizi ama anırlar sevgimizi.  
Mutlu olurlar gördükçe sevgimizi...  
Kahkahayla, alkışla yaşatın onları,  
Sevin, tanıyın, görün kuklaları!

Ünver ORAL

Sanat temasında yer alan Kuklaları başlıklı dinleme metninde sevgi değerinin yer aldığı görülmektedir.

**Bilim ve Teknoloji temasında yer alan “Ampulün İlk Yanışı” adlı dinleme metninin değerler eğitimi açısından durumu**

### **Ampulün İlk Yanışı**

40 - 50 adam, koca bir laboratuvara dolmuş Thomas Alva Edison adındaki çılgın ama bir o kadar da çalışkan bir mucidin liderliğinde harıl harıl çalışıyordu. Doğrusu o güne kadar böyle bir bilimsel araştırma karıştırma seferberliği görülmuş şey değildi. Cam ampullerin içindeki hava, elektrik akımının kızdırdığı tellerin anında yanıp kül olmaması için boşaltılıyordu ama önemli bir sorun vardı: O teller hangi maddeden yapılacaktır? Bazıları çok az dayanıyor, bazıları çok pahalıya mal oluyor, bazıları yeterince ışıltı saçmıyor, bazıları daha en başından kararıyor, bırakın ışık saçmayı, ortalığın

ışığını sanki içine çekiyordu... Doğru maddeyi bulmak için neler neler denenmişti... Kömürleştirme işleminden geçirilmiş mukavva, mantar, Hindistan cevizi kabuğu, atkuyruğu, ağaç dalı... Hatta laboratuvarı gezmeye gelen kızıl sakallı bir herifin sakalından, adamcağız “Durun ne halt ediyorsunuz!” demeye kalmadan koparılan üç beş tel... Edison başta olmak üzere herkes bu deneme yanılmalardan çok yorulmuştu. Bine yakın farklı madde denenmiş ama istenilen sonuç alınamamıştı. Edison’un asistanı, herkesin çok yıprandığını ve bu işe daha fazla devam etmenin bir anlamı olmadığına inanıyordu. “Artık bu işten vazgeçsek!” dedi. “Bine yakın deneme yaptık ama sonuç başarısız oldu.” Edison ise tüm yorgunluğuna rağmen tarihe geçecek bir yanıt verdi: “Ne demek hiçbir netice alamadık! Öyle şey olur mu? Bin ayrı madde denedik ve bin tane yanlış maddenin hangileri olduğunu öğrendik!” 1879 yılının Kasım ayıydı. Yorgun mucit Edison, aralıksız süren çalışmalarına kısa bir süre ara vermiş, masasının başında bitkin bitkin oturuyor ve ne halt edeceğini düşünüyordu. Can sıkıntısından ceketinin düğmeleriyle oynamaya başladı. Düğmelerinden biri düşmek üzereydi, Edison çekip kopardı o düğmeyi. Düğme kopunca dikili olduğu yerden bir iplik parçası sarkmaya başladı. İpliği gören Edison’un kafasında bir anda ampul yanıverdi! “Bunu denemedik!” dedi ve ekibindeki elemanlara hemen pamuk ipliği bulmalarını söyledi. Elemanlar, Edison’un dediğini yaptılar ama kimsenin zerre miktar ümidi yoktu. Aceleyle getirilen bir yumak pamuk ipliği Edison’un talimatı ile önce küçük parçalara bölündü. Sonra da özel bir yöntemle kömürleştirildi. Kömürleştirilen iplikler elbette kırılmaya karşı son derece hassas bir hâl almıştı. Ama biraz dikkatle bir tanesi ampulün içine kırıp dökmeden yerleştirilebildi. Sıra ampule elektrik akımının verilmesine gelmişti. Nefeslerin tutulduğu bir anda akım verildi. Kömürleşmiş pamuk ipliği önce kızardı sonra da etrafa tatlı sarı bir ışık vermeye başladı. Peki ama bu kaç dakika sürecekti? Herkes “Şimdi kararır sönecek!” korkusuyla ampulün çevresini sarıp beklemeye başladı. Dakikalar bir bir geçiyor fakat ampul yanmaya

devam ediyordu. Aradan saatler geçti, ampul hâlâ yanıyor. Aranılan madde bulunmuştu işte. Kısa bir süre sonra bir elektrik santrali yapıldı. 900 binaya elektrik şebekesi kuruldu. 14 bin ampul açma kapama anahtarları ile üretilip evlere takıldı. 4 Eylül 1882’de Edison’un şalteri kaldırmasıyla dünyanın elektrikle aydınlatılan ilk mahallesi, binlerce insanın gözü önünde ışıltı ışıltı parıldamaya başladı.

Tarık USLU

“ 40 - 50 adam, koca bir laboratuvara dolmuş Thomas Alva Edison adındaki çılgın ama bir o kadar da çalışkan bir mucidin liderliğinde harıl harıl çalışıyordu. Doğrusu o güne kadar böyle bir bilimsel araştırma karıştırma seferberliği görülmuş şey değildi.” Metnin bu bölümünde azim değeri görülmektedir.

Bilim ve Teknoloji temasında yer alan Ampulün İlk Yanışı başlıklı dinleme metninde 1 adet değer yer aldığı görülmektedir.

**Sağlık ve Spor temasında yer alan “Louis Pasteur (LuiPastör)” adlı dinleme metninin değerler eğitimi açısından durumu**

**Louis Pasteur (Lui Pastör)**

Sabah Meister’lerin küçük oğlu Joseph okula geç kalmıştı. Onun için ana yolu bıraktı. Daha kestirme bulduğu arka yola saptı. Böylece beş on dakika kazanacağını ve öğretmenden önce sınıfa gireceğini umuyordu. Okulun bahçe kapısı görünmüştü bile. Küçük Joseph adımlarını sıklaştırdı. Fakat birden korku içinde durdu. Karşıdan iri, boz bir köpek geliyordu. Joseph köpekten korkardı. Üstelik bu köpek gerçekten pek korkunçtu. Ağzından salyalar akıyordu. Başını önüne eğmiş, hırslayarak yaklaşıyordu. Çocuğu asıl korkutan, hayvanın delice bakışları, sağa sola saldırışları oldu. Bir an kaçmayı düşündü. Ama korkudan dizlerinin bağı çözülmüştü. Bağırarak istedi, bağıramadı. Aynı anda köpek atladi üstüne. Çocuk, elleriyle yüzünü kapadı. Birden kendini yerde buldu. Azgın köpek rastgele ısırıyor, pantolonunu parçalıyordu. Bereket versin bir

duvarcı, uzaktan olup bitenleri görmüştü. Koşup yetişti. Elindeki sırlıkla köpeğe vurmaya başladı, hayvan yıldırım hızıyla olay yerinden kaçtı. Adam çocuğu kucağına alıp doktora götürdü. Doktor hemen yaraları sardı. Köpek daha başkalarını da ısırmişti. . Hayvan kuduzdu. Doktor: – Kuduz üzerinde incelemeler yapan arkadaşım Louis Pasteur’e durumu bildireceğim, dedi. Belki çocukcağıza yardımcı olur. O sıralarda Louis Pasteur, kuduzla karşı bir aşı bulmuştu ama hayvanlar üzerinde iyi sonuç veren bu aşığı henüz insanlarda denememişti. Küçük Joseph’i birkaç saat sonra Pasteur’e getirdiler. Hemen bir yatağı yatırdılar çocuğu. Pasteur iki doktor arkadaşıyla birlikte muayene etti. Evet, kuduzdu çocuk. Arkadaşları, Pasteur’e: – Bulduğun aşığı bu çocuk üstünde dene, dediler. Ama Pasteur kararsızdı. Ya aşı kötü bir etki gösterirse ne yapardı sonra? Düşüncesini doktor arkadaşlarına söylediği zaman, onlar: – Bu çocuk kuduz. Nasıl olsa ölecek. Aşı kötü etki gösterse bile bir kere dene. Bizce hiç bir sakınca yok, dediler. Bunun üzerine Pasteur, aşığı on beş gün süreyle uyguladı. Ama hasta çocuk kendinden geçmiş bir hâlde, baygın yatıyordu. Doktor, geceleri rüyasında çocuğu hep kudurmuş olarak görüyor, bağırarak yatağından fırlıyordu. Bazı geceler sabahlara kadar uyumuyor, sonucun ne olacağını bekliyordu. Bu arada biraz dinlenmek için bir köye gitti. Orada her gün çocuğun sağlığı hakkında telgrafla bilgi alıyordu. Sonunda bir akşam çocuğun iyileştığını öğrendi. Sevinçle atına atlayıp muayenehanesine geldi. Gerçekten çocuk gözlerini açmış, iyi olmuştu. Artık sevincine diyecek yoktu. Bulduğı aşı işe yarayacaktı.

### Şükrü Enis REGÜ

Metinde Pasteur’ün çocuğu kurtarmak için çabalaması, kuduz hastalığının tedavisini bulmak için aşı geliştirmiş olması ile iyilikseverlik, yardımseverlik değerleri yer göstermektedir.

Pasteur’ün kuduz hastalığının tedavisini bulmak için geliştirdiği aşığı meslektaşlarıyla paylaşması ve meslektaşlarının

aşığı çocuğa uygulaması için Pasteur'ü desteklemeleri dayanışma değeri göstermektedir.

Sağlık ve Spor temasında yer alan Louis Pasteur (Lui Pastör) başlıklı dinleme metninde dayanışma, iyilikseverlik, yardımseverlik değerleri olmak üzere 3 adet değer yer aldığı görülmektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır:

**Tablo 2:** 6. Sınıf Ata Yayıncılık Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin dinleme metinlerine göre dağılımı

Değerler	Sahibini Unutmayan Köpek	Bir Dünya Bırakın	Mustafa Kemal Nasıl Atatürk Oldu?"	Bayrak	Kış Uykusu	Kuklaları	Ampulün İlk Yanışı	Louis Pasteur (LuiPastör)
Adalet								
Ahlak								
Alçak			X					
Gönüllülük								
Azim							X	
Cömertlik								
Dayanışma		X						X
Dostluk	X							
Dürüstlük								
Güven								
İyilikseverlik								X
Kardeşlik		X						
Merhamet	X							
Öz Denetim								
Paylaşma								
Sabır								
Sadakat				X				
Saygı				X				
Sevgi	X			X		X		
Sıla-i rahim								
Sorumluluk		X						
Vatanseverlik		X	X	X				

Türkçe Öğretimi Ders Kitapları ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi  
Üzerine Araştırmalar

Vefa	x							
Vicdanlı	x							
Olmak								
Yardıms severlik	x							x
<b>Toplam</b>	6	4	2	4	0	1	1	3

6. sınıf Ata Yayınları Türkçe Ders Kitabında yer alan dinleme metninin değerler eğitimi açısından incelenmesine yönelik yapılan çalışma sonucunda ders kitabında yer alan 8 dinleme metninde toplam 21 adet değere rastlanmıştır. Bu değerler içerisinde dinleme metnlerinde en çok vatanseverlik değeri yer almaktadır. Veri toplama aracı olarak kullanılan Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 24 kök değerden 15 değer ders kitabındaki dinleme metnlerinde kullanılırken 9 değer hiçbir metinde kullanılmadığı görülmüştür.

Ders kitabında en fazla altı değer bulunması ile Sahibini Unutmayan Köpek, dörder değer bulunması ile Bir Dünya Bırakın ve Bayrak metinleri ön plana çıkmaktadır. Kış Uykusu adlı dinleme metninde herhangi bir değer kullanılmamıştır.

Tüm bu bulgular ışığında ders kitabında yer alan dinleme metnlerinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerlerin tamamına yer verilmediği görülmüştür. Bu açıdan durumun değerler eğitimi açısından bir eksiklik olduğu değerlendirilebilir. Ders kitabında yer alan sekiz adet dinleme metninin birinde (Kış Uykusu) herhangi bir değer yer almazken bir dinleme metninde (Sahibini Unutmayan Köpek) altı adet değer yer almış olması, kitapta yer alan dinleme metnlerine değerlerin dağılımında dengesizlik olduğunu göstermektedir. Bu bulgular ışığında ders kitabı dinleme metnlerinde değerlere yer verme bakımından yetersiz sayılabilir.

Bu sonuçlar çerçevesinde literatür incelendiğinde;

Kaşkaya ve Duran (2017), İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi başlıklı çalışmalarında ders kitaplarında yer alan değerlerin büyük oranda Türkçe öğretim programında yer verilen değerlerle uyumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada ders kitapları yerine tek bir yayınevinin ders kitabı ve bu kitabın sadece dinleme metinleri üzerine çalışma olmakla beraber sonuç itibarıyla paralellik göstermektedir. Buna göre, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerler büyük oranda dinleme metinlerinde bulunmaktadır.

Şakiroğlu (2020) 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Değer Aktarımı Bağlamında İncelenmesi başlıklı çalışmada, 6. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde kök değerlere 163 defa yer verildiği ve bunların içinde vatanseverlik, sevgi ve yardımseverlik değerlerinin en sık kullanılan değerler olduğu adalet ve dürüstlük gibi iki önemli kök değere çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada da paralel olarak en çok vatanseverlik değerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan ve Gülüşen (2014), Türkçe Ders Kitaplarındaki (6–8) Metinlerin Değerler Bakımından İncelenmesi başlıklı çalışmalarında araştırma sonuçlarına göre, araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarındaki metinlerin çoğunda değerlerin az da olsa yer aldığı görülmekle birlikte dokuz metinde hiçbir değere yer verilmemiştir. 6, 7 ve 8. sınıflarda yer alan toplam 76 metinde en fazla ulusal değerler yer almıştır. Bu çalışmada da paralel olarak her metinde değer yer almamaktadır. Dinleme metinlerinin tamamı incelendiğinde en fazla vatanseverlik değeri yer almaktadır.

Meydan (2021), Ortaokul (5, 6, 7, 8) Türkçe Ders Kitaplarındaki Edebi Metinlerin Değerler Eğitimi Açısından Yeterliliği Üzerine Bir İnceleme başlıklı çalışmada metin türlerinin sınıf seviyesinin ilerlemesi ile birlikte beklenen çeşitliliği her seviyede göstermediği, temaların ise uygun metin türleri ile

desteklendiği görülmüştür. Bu çalışmada da inceleme sonucunda paralel olarak dinlemem metinlerinde bütün değerlere yer verilerek çeşitliliğin sağlanamadığı görülmektedir.

#### Öneriler:

Türkçe dersi sürecinde etkili bir değer eğitimi gerçekleştirmek için değerlerin metinlere daha dengeli dağıtılması ve her metnin değerlere de yer vermesi gerekmektedir. Türkçe ders kitabına yönelik metin yazımı veya seçiminde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerler dikkate alınmalıdır. Türkçe ders kitabına yönelik metin yazımı veya seçiminde toplumun ihtiyacı olan yeni değerlerin de metinlerde bulundurulması gerekmektedir.

#### Kaynakça

- Berg, B. L. (2006). *Qualitative researcher methods for the social sciences*. Pearson and A. B..
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün Erkan, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA Akademi.
- Doğan, B. & Gülüşen, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki (6–8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), 75-102.
- Kaşkaya, A. & Duran, T. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarının değer aktarımı açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2) , 417-441. DOI: 10.24315/trkefd.303978
- Kaymakcan, R. & Meydan, H. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9 (21) , 29-55.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.



- Meydan, E. (2021). Ortaokul (5, 6, 7, 8) Türkçe ders kitaplarındaki edebi metinlerin değerler eğitimi açısından yeterliliği üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 4 (4) , 23-36.
- Neuman, L. W. (2006). *Social research methods qualitative and quantitative approaches* (6th ed.). Pearson Education Inc.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri alanlarında evren – örneklem sorunu, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (15), 394-422.
- Sarıboyacı, O. M. (2022). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı*. Ankara: Ata Yayıncılık.
- Sevim, O. & Turan, L. (2017). Drama etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35) , 1-13.
- Şahin, A. (2011). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo - ekonomik düzeye göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (1) , 178-188.
- Şakiroğlu, Y. (2020). 6. sınıf Türkçe ders kitabının değer aktarımı bağlamında incelenmesi, *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5 (1), 145-161.
- Şimşek, H. (2009). Eğitim tarihi araştırmalarında yöntem sorunu, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1),33-51.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## 6. BÖLÜM

### **İLKOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ ENGELLİ BİREYLERİ KONU EDİNMESİ YÖNÜNDEN İRDELENMESİ**

**Metin BOZKURT<sup>1</sup>**

#### **GİRİŞ**

Eğitim öğretimde en kolay ulaşılan ve en çok faydalanılan araçlardan biri de ders kitaplarıdır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılmasıyla birlikte zorunlu eğitimin her kademesinde ders kitaplarından daha da fazla yararlanılmaktadır. Ders kitapları her zaman güncelliğini ve geçerliliğini korumaya devam etmektedir. Ders kitapları gerek metinleri gerekse görselleriyle, erken yaşlardan itibaren insanların bilgilerini, algılarını ve hayal güçlerini şekillendiren en önemli kaynaklardan biridir (Çayır ve Ergün, 2013: 2). Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nde (2021) ders kitapları, “Herhangi bir eğitim ve öğretim programı çerçevesinde hazırlanmış, Kurulca örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulması uygun bulunan basılı veya dijital ortamdaki kitap ve ekleri veya model prototipini” şeklinde tanımlanmaktadır.

Bütün dünyada yaygın olarak faydalanılan eğitim araçları ders kitaplarıdır. Öğrenciler ve öğretmenler için önemli bir kılavuzdur. Sosyal ve ekonomik açıdan bütün ülkelerde öne çıkmaktadır. Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırarak, onların dil, zihinsel ve sosyal becerilerini destekler (Güneş, 2022: 16).

---

<sup>1</sup> MEB, Zonguldak Ereğli Halk Eğitimi Merkezi

[metinefebozkurt@gmail.com](mailto:metinefebozkurt@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-7988-1685>

Türkçe öğretiminin en önemli araçlardan biri olan ders kitaplarının içerik, biçimsel özellik, dil ve anlatım, ölçme değerlendirme ve öğreticilik yönlerinden öğretim programındaki kazanımları gerçekleştirmeyi sağlamaktadır (Şahin ve Şahin, 2009: 326). Türkçe derslerinde yararlanılan kitaplar hem anadili öğretiminde hem de diğer dersleri ve konuları desteklemesi yönünden önem arz etmektedir. Nas (2003:37), Türkçe dersleri için hazırlanan kitapların odağında çocuğun yer alması gerektiğini, metinlerin yaşamla bağlantılı, çocuğun ilgisini artıran ve çocuğu etkileyici konuları içermesi gerektiğini ifade etmektedir.

Bu yönüyle düşünüldüğünde Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin çocukların özdeşim kurabileceği, toplumda karşılaşabileceği ve gerektiğinde sorunlara çözümler üretebileceği nitelikte olması hem öğretim programındaki kazanımların gerçekleşmesine hem de çocukların fiziksel, duygusal ve sosyal olarak çok yönlü gelişimine katkı sağlayabilir. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alabilecek önemli konuların başında ise engelli bireyler ve onların içinde yaşadığı toplumla bütünleşmesi gelmektedir. Ders kitaplarının toplumsal problemlere çözüm bulma veya daha da içinden çıkılmaz duruma getirme gibi önemli bir rolü bulunmaktadır (Ergün, 2017:9).

Engelli bireylerin içinde yaşadığı topluma kabulünün yollarının biri de gereken saygıyı görmeleriyle ve onlar için gerekli düzenlemelerin yapılmasıyla sağlanabilir. Engelli bireylere yönelik farkındalığın ve saygının gelişmesi temel eğitimden itibaren gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetleriyle de yakından ilgilidir. Temel eğitim, öğrencilere bilgi ve becerileri kazandırmanın yanında toplumdaki engelli bireyleri tanıma, saygı duyma ve sevme gibi becerilerinde edinildiği bir öğretim kademesidir. Engelli bireylere karşı olumlu tutumun oluşmasında öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren eğitim ve öğretimde faydalandığı ders kitaplarının da katkısı yadsınmaz.

Okul kitapları, engelli olmayan öğrencilerin engelli sınıf arkadaşlarına ilişkin düşünceye varmalarında önemli bir rol oynayabilir (Cheng & Beigi, 2011). Okul ders kitaplarında engelliliğin temsili, öğrencilerin engelli kişiler hakkındaki bilgi ve algılarını etkileyebilir (Jensen, Herrebrøden & Andreassen, 2021). Bu doğrultuda ders kitaplarında engelliliği ve engelli bireyleri konu edinmenin önemi de artmaktadır.

Engelli, “Doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duyuşsal veya sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmiş, toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılama güçlükleri çeken kimse” (TDK, 2022); kişiden ortaya konması istenilen davranışlarının, kabiliyetlerinin ve faaliyetlerinin noksanlıkları veya sınırlılıkları (WHO, 1980: 28, Akt. Öztapak, 2017: 357) şeklinde tanımlanmaktadır. Mengi (2019:708) ise engelliliği, bireylerle sosyal alanlarda, iç ve dış mekânlarda aynı şartlarda bütünüyle katılımı sınırlandırılmış; toplumsal algı, tutum, bakış yönünden etkilenen; yaşam süreçleri boyunca desteğe ihtiyacı olma durumu olarak tanımlamıştır.

Engellilik, herhangi bir zorluk veya sınırlama olarak tanımlansada hayatın bir parçasıdır. Engelli bireylerin bir engelli olarak aktif şekilde yaşamayı öğrenmesi gerekir. Bunun için engelli olmayan ve bu konuda farkındalığa sahip bireylerle iş birliği ve iletişim içinde olması önemlidir.

Engelli bireyler içinde yaşadığı toplumda genellikle “ellerinden hiçbir şey gelmeyen, korunmaya muhtaç, zavallılar” olarak ifade edilmekle birlikte ara sırada bazı yetenekleriyle abartılı olarak algılanabilmektedir. Temelde bilgisizliğin yer aldığı bu çelişkili tutumların kaynağında ayrımcılık bulunmaktadır (Karataş, 2002:5). Toplumun genellikle engelli insanlara karşı tutumunun olumlu yönde değişimi için, eğitim ve bilgilendirme etkili olmaktadır (Özyürek, 1977, Akt. Sezer, 2012: 17). Toplumun engellilik ve engelli bireyler hakkında bilinçlendirip, engelli bireylere yönelik önyargılarının

giderilmesi önceliklidir. Bununla beraber, eğitim, işgücü, sağlık, erişebilirlik gibi hususlarda iyileştirmelerin yapılarak engelli bireylerin yaşamsal niteliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Öztürk, 2011:9-10). Ders kitapları eğitim ve bilgilendirmede en çok başvurulan ve yararlanılan eğitim araç gereçlerinden biri olduğu dikkate alındığında engelli bireylere karşı olumlu tutumun gelişmesinde Türkçe ders kitapları etkili olabilir. Engelli bireylere yönelik hem bilgisizliği gidermede hem de ayrımcılığı ortadan kaldırmada, engelli bireyler için yapılacak iyileştirmeleri tartışmada ve engelli bireyleri çeşitli yönleriyle ortaya çıkarmada Türkçe ders kitaplarındaki metinlerden yararlanılabilir.

Engelliliğin ve engelli bireylerin ders kitaplarına nasıl yansdığına ilişkin yapılmış herhangi bir lisansüstü teze ulaşılamamıştır. Bu konuda yapılan araştırmaların da çok az sayıda olduğu görülmektedir. Bu araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Tuncer, Karasu, Altunay ve Güler (2011), yaptıkları araştırmada İlköğretim Türkçe kitaplarındaki metinleri engellilik temelinde incelemişlerdir. Araştırma sonucunda bu kitaplarda engelli bireylerin ve ilgili kavramların çok az sevide yer aldığı saptanmıştır.

Çayır ve Ergün (2013), araştırmalarında ders kitaplarında engelliliğin nasıl, kaç kez ve hangi bağlamlarda ortaya konduğunu incelemişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre ders kitaplarında engellileri sosyal yaşamda resmeden örneklerin çok az olduğunu, engellilerin çoğunlukla yaşlı, kadın, düşkün, yetim ve kimsesizler ile anıldığını, topluma kazandırılmaları gereken insanlar olarak sunulduğunu ve engellilerin kendi kendine sokağa çıkamayan, karşıdan karşıya geçemeyen, çalışamayan insanlar olarak ortaya konulduğunu tespit etmişlerdir.

Can, Pekbay, Hakverdi Can, Kaya, Avşar Tuncay ve Candan (2017), araştırmalarında Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji ders kitaplarından oluşan 12 ders kitabında engelliliği incelemişlerdir. Sonuç olarak engelliliğin ve engelli bireylerin ders

kitaplarında sınırlı bir şekilde yer aldığı, büyük çoğunluğunun çocuk ve bedensel engelli olduğu, yetersizlikten etkilenmiş çocukların genel olarak okul dışı mekânlarda yer aldığı ve metin ve görsellerin uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

Ergün (2017), farklı sınıf düzeylerinde ve branşlardan 37 ders kitabını araştırmasında incelemiştir. Sonuç olarak engelliliğin ders kitaplarının genelinde olmayıp, yalnızca belli temalar dâhilinde işlendiğini ve içeriğin temaların belirli noktalarına bağlandığını belirlemiştir.

Mengi (2019) araştırmasında İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitabı ve Öğretim Programını engellilik yönüyle incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretim programı kazanımlarından sadece iki kazanımın engellilikle ilişkili olduğu, ders kitaplarında ise 26 kavram ve 8 görselde engelliliğin fark edildiği saptanmıştır.

Bayar ve Kurt (2021) araştırmalarında ortaokulda kullanılan ders kitaplarında engellilik konusuna örtük program çerçevesinde hangi seviyede ele alındığını incelemişlerdir. Sonuç olarak engelli bireyler için tasarlanan örtük programın eksik olduğu, kız ve erkek öğrenci sayısının görsel, fotoğraf ve metinlerde dengeli olmadığı, engelli bireylerin normal gelişim gösteren akranları ile olması gerekenden az sayıda yer verildiği, çoğunluğunun pasif olduğu, okul ortamında yer almadıkları belirlenmiştir.

Türk Millî Eğitimin genel amaçlarından biri de “Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” tir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973). Bu genel amacın gerçekleştirilmesi ise bu doğrultuda hazırlanan ders kitaplarıyla mümkün olabilir. Ülkemizde ilköğretim

Türkçe, Sosyal Bilgiler, ortaokul ve farklı sınıf düzeylerine ait ders kitaplarında engellilik ve engelli bireylerle ilgili araştırmalar yapılmıştır. Ancak hâlihazırda ilkokul öğrencilerine dağıtılan ve eğitim öğretimde faydalanılan ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde engelli bireylerin konu edinildiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle araştırmanın günümüze ışık tutması, hazırlanacak ders kitaplarındaki metinlerin seçimine ve yapılacak araştırmalara da yol göstermesi bakımından önemi ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın amacı, ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin engelli bireyleri konu edinmesi yönünden irdelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlkokul Türkçe birinci sınıf ders kitabında,
2. İlkokul Türkçe ikinci sınıf ders kitabında,
3. İlkokul Türkçe üçüncü sınıf ders kitabında,
4. İlkokul Türkçe dördüncü sınıf ders kitabında, yer alan metinlerde engelli bireyler nasıl konu edinilmiştir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin engelli bireyleri konu edinmesi yönünden irdelendiği bu araştırma nitel araştırma deseniyle yürütülmüştür. Nitel araştırma olguları ve olayları üzerinde konuşulan doğal ortamında kavrayıp açıklamaya çalışan bir araştırma desendir (Gürbüz ve Şahin, 2018:408). Nitel araştırmada veri toplama tekniklerinden olan belge incelemesi, belgeler, arşiv kayıtları ve çeşitli materyallerin araştırma konusu veriyi toplama ve çözümleme işlemi olarak tanımlanmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018:430-431).



## **İnceleme Nesnesi**

Araştırma için gereken veriler, ilkokul Türkçe ders kitaplarından toplanmıştır. Bu doğrultuda Eğitim Bilişim Ağı'nda (EBA) pdf olarak yayınlanan ilkokul Türkçe ders kitaplarına ulaşılmıştır. Verilere ilkokul birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf olmak üzere farklı sınıf seviyelerindeki dört Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin engelli bireyleri konu edinmesinin irdelenmesiyle ulaşılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması için metinlerin içerikleri ayrıntılı bir biçimde okunup incelenmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Araştırmada belge incelemesinden faydalanılarak toplanan veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, bir çerçeve meydana getirme, tematik çerçeveye uygun olarak verilerin işlenmesi, elde edilen bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarını takip edilerek gerçekleştirilir. Betimsel analizin hedefi, bulguları bir düzen halinde ve yorumlanmış biçimde ortaya koymaktır. Sıkça doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:224).

Araştırmada ilkokul Türkçe ders kitaplarının engelli bireyleri konu edinmesi bakımından analizi Tuncer, Karasu, Altunay ve Güler (2011) tarafından geliştirilen bir değerlendirme formu ile yapılmıştır. Form, iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda engellilik ve ilgili konularda bilgi veren, ikincisinde ise engellilik veya ilgili konuların bulunduğu ama ana konu olarak incelenmediği metinlerin saptanması hedeflenmiştir.

## **3.BULGULAR**

### **İlkokul Türkçe Birinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Metinlerde Engelli Bireyler**

Araştırmanın birinci alt bulgusuna ait olarak ilkokul Türkçe birinci sınıf ders kitapları incelenmiştir. İlkokul Türkçe birinci sınıf

ders kitabında engellilik ve engelli bireylerle ilgili olarak herhangi bir metin bulunmamaktadır.

### **İlkokul Türkçe İkinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Metinlerde Engelli Bireyler**

Araştırmanın ikinci alt bulgusuna ait veriler için ilkökul ikinci Türkçe sınıf ders kitapları irdelenmiştir. İlkokul Türkçe ikinci sınıf ders kitabında engellilik ve engelli bireylerle ilgili değerlendirme formunun “Direk Bilgi Vermeyen” ikinci kısmından yararlanılmıştır. Bu forma göre ilkökul Türkçe ikinci sınıf ders kitabında yer alan metinde engelliliğe ilişkin bir betimleme bulunmaktadır. Kitabın 129. sayfasında bu betimleme şu şekilde yer almaktadır: “*Sen yürürsün, konuşursun, görürsün, işitirsin. Doktora ancak zaman zaman gidersin. Bazı insanlar içinse durum farklıdır: Onlar yürüyemezler, göremezler veya işitemezler. Daha yavaş anlarlar, çok sık doktora veya terapiste giderler. Bu çocuklar farklıdırlar, çünkü onların bir engelleri vardır.*”

Kitapta yer alan bu betimleme olumlu bir tanılama da oluşturmaktadır. Sayfa 130 da yer alan “*Ancak engelli bir kişi, her şeyden önce senin gibi kişilik sahibi bir insandır.*” cümlesi bu olumlu tanılamayı yansıtmaktadır.

Ders kitabındaki metinde engelli bireyleri anı şeklinde betimlemiştir. Kitapta, yazar ve Down (Daun) sendromu olan Amandin adlı arkadaşının yaşadıkları anı olarak verilmiştir.

İlkokul Türkçe ikinci sınıf ders kitabında engelli ve engel hakkında bilgilendirmeler problemin hiçbir olumsuz etkisi olmayacağı şeklinde yapılmıştır. Bu durum kitabın 130. sayfasında “*Farklı bir kişiyle birlikte olduğumuzda, birbirimizi keşfetmek için kendimize zaman tanınmalıyız. O zaman anlarız ki herkesin kendine göre diğerlerine katabileceği birçok şey vardır.*” şeklinde verilmiştir.

Engellilikle ilgili problemin çözümüne yönelik davranışlar ve gelişmelerde kitaptaki metinde yer almaktadır. Bu durumun çözümü

kitabın 130. sayfasındaki “Engellilerle bir aradayken daha dikkatli davranmalısın. Örneğin bir görme engellinin karşıdan karşıya geçmesine yardımcı olabilirsin. Tekerlekli sandalye kullananların girip çıkmasına yardımcı olmak için kapıyı tutabilirsin. Bir engelli çocuğun oyundan dışlandığına tanık olursan duruma müdahale edip onun da oynamaya hakkı olduğunu söyleyebilirsin. (...)” cümleleriyle yardımlaşma şeklinde metinde yansıtılmıştır.

Metinde ana ve yardımcı karakterler vardır. Metnin ana karakteri olan Amandin “Down (Daun) sendromu” olan bir çocuktur. Yardımcı karakterler ise yazar ve Amandin’in annesidir. Ana ve yardımcı karakterler metinde ve kitabın 129. sayfasında bulunan metnin görselinde olumlu bir profil çizmektedirler. Metnin görselinde Amandin ve yazar aynı masada oturarak resim yapmaktadırlar. Yanlarında ise Amandin’in annesi bulunmaktadır. Amandin’in annesi yazara bir şeyler söylemektedir. Amandin’in ise çok mutlu olduğu görselden anlaşılmaktadır. Aynı zamanda görsel Amandin’in fiziksel görünümü yansımıştır. Engelli olan Amandin ve diğer yan karakter görselde ön planda olup ayırt edilmektedir.

Kitabın 130. sayfasındaki görselde ise engellilerle ilgili anımsatıcı sembollere de yer verilmiştir. Görselde görme engelli bir birey ve bastonu resmedilmiştir.

Sayfa 130’da bulunan “Ancak engelli bir kişi, her şeyden önce senin gibi kişilik sahibi bir insandır. (...)” ve “Farklı bir kişiyle birlikte olduğumuzda, birbirimizi keşfetmek için kendimize zaman tanımalıyız. O zaman anlarız ki herkesin kendine göre diğerlerine katabileceği birçok şey vardır.” cümleleri engelli bireylere yönelik olumlu tutuma işaret etmektedir. Metindeki bu cümleler engelli bireylerle ilgili tutumu olumluya çevrilmesinde metnin yararlı olabileceğini göstermektedir.

## **İlkokul Türkçe Üçüncü Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Metinlerde Engelli Bireyler**

Araştırmanın üçüncü bulgusuna ait verilere ilkökul Türkçe ders kitabındaki engelli ve engelliliği içeren metnin incelenmesiyle ulaşılmıştır. İlkokul Türkçe üçüncü sınıf ders kitabındaki metin engellilikle ilgili direk bilgi verdiğinden dolayı formun birinci kısmından yararlanılarak metin analiz edilmiştir.

İlkokul Türkçe üçüncü sınıf ders kitabının 150. sayfasında yer alan metinde işaret dilinin “*İşitme ya da konuşma engellilerin iletişim kurmak için kullandığı İşaret dilinde...*” şeklinde tanımı yapılmıştır.

Metinde engellilikle ilgili olarak anımsatıcı sözcükler kullanılmıştır. Bu sözcükler “*engelli-işitme ve konuşma engelli*” şeklinde metinde yer almaktadır.

İlkokul Türkçe üçüncü sınıf ders kitabının metnine ait resim de bulunmaktadır. Bu resimde ise bir kadın ve erkek görseli vardır. Görseldeki işitme engelli kadın ve erkek işaret dili alfabesine ait parmak hareketlerini yaptıkları görülmektedir.

Metne ait görseldeki işitme engelli kadın ve erkek işaret diliyle anlaşmaya çalışmaktadırlar. Bu anlaşmayı sağlarken ise engelli bireyleri olumlu bir şekilde tanıladığı dikkati çekmektedir. Ayrıca kitabın 150. sayfasındaki işitme engelli olan kadın ve erkeğin gülümsemeleri de dikkati çekmektedir.

## **İlkokul Türkçe Dördüncü Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Metinlerde Engelli Bireyler**

Araştırmanın dördüncü bulgusuna ait veriler için İlkokul Türkçe dördüncü sınıf ders kitabında yer alan bir şiir ve metin analiz edilmiştir. Bunlardan her ikisi de engellilikle ilgili direk bilgi vermemektedir. Bu nedenle analizde yararlanılan değerlendirme formunun ikinci kısmı dördüncü bulguya ulaşmak için kullanılmıştır.

İlkokul Türkçe dördüncü sınıf ders kitabındaki engelli bireyleri konu edinen şiirde engellilikle ilgili bir betimleme yapılmıştır. Bu

betimlemenin aşağıda yer alan dizelerden de anlaşılacağı üzere olumlu olduğu görülmektedir.

*“Benim koltuk değneklerim var,  
Ayaklarınızla yarışacak kadar güçlü.*

...

*Benim yüreğim var,  
Gökkuşağı renklerini bilen.*

...

*Benim umutlarım var,  
Bütün dünyayı kucaklayan.” (sayfa 81)*

Kitaptaki şiirde engelli betimlemesi yazar yorumu olarak yapılmıştır. Engelli olmanın hiçbir olumsuz etkisi olmayacağını yazar şiirde vurgulamıştır.

Ders kitabındaki şiirde ana ve yardımcı karakterler de bulunmaktadır. Bu karakterlerden ana karakter olan şair her bir kıtada ayrı bir engelliye anlatmıştır. Birinci kıtada yürüme, kinci kıtada görme ve üçüncü kıtada ise elleri olmayan bir engelliye anlatmıştır. Yardımcı karakter ise şiirin dördüncü kıtasında şairin seslendiği annesidir.

Şiirde geçen ana ve yardımcı karakter olumlu bir tutum sergilemektedir. Ana karakter olan ve şiirdeki engelli çocuğun “güçlü, sevgi dolu bir yüreği olan ve umutlu” olduğu şiirde geçmektedir. Engelli çocuğun şiirdeki dizede geçen “*Sen de engelli annesi değilsin.*” şeklindeki ifadesinden annesinin de umutsuz olmaması gerektiğini belirtmektedir.

İlkokul Türkçe dördüncü sınıf ders kitabında şiirin yanında resimde bulunmaktadır. Resimde yürüme engeli olan, koltuk değneklerini kullanan ve bir bacağı takma olan bir erkek çocuğu bulunmaktadır. Engelli çocuk ön planda ve gülümseyen bir yüz ifadesiyle kitapta resmedilmiştir.

Şiir, engelli bireylere karşı tutumu olumlu şekilde değiştirebilir. Engelli bireylerinde birçok şey yapabileceği ve üzüntü duyulacak bir durum olmadığı şiirin dördüncü kıtasındaki mısralarında aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

*“Ben engelli değilim anne.*

*Sen de engelli annesi değilsin.*

*Bunu bil ve sakın üzülme.” (sayfa 81)*

İlkokul Türkçe dördüncü sınıf ders kitabındaki engelli bireyleri konu edinen metinde de engellilikle ilgili olarak bir betimleme yapılmıştır. Bu betimleme olumlu bir tanılamayı sağlamaktadır. Kitabın 225. sayfasında yer alan *“Mehmet’i, geçirdiği trafik kazası sandalyeye bağlamıştı. Bacaklarını oynatamıyordu...”* cümlesi bu olumlu tanılamaya örnektir.

Metinde engelli olan bireyin hikayesi anı olarak betimlenmiştir. Burada bahsedilen probleme ilişkin olarak *“Mehmet sen bacaklarını kullanamıyorsun ama kollarını son zamanlarda çok güçlendirdin. Farkındaysan takımın en iyi serbest yüzücüsü oldun. Bu büyük bir başarı...”* (sayfa 226) cümleleri bireyin engelli olsa da bir çok şeyi başarabileceğini ifade etmektedir.

Türkçe ders kitabındaki metinde yürüme engelli olan çocuğun daha iyi yüzmesi için çeşitli çözüm yolları gösterilmiştir. *“Mehmet sevinçle daha iyi yüzebilmek için neler yapması gerektiğini sordu: “Antrenmanları kaçırmamalısın. Uykuna ve yiyeceklerine dikkat etmelisin. Neler yemen gerektiğini sana yazar veririm.” dedi hocası.”* (sayfa 226) cümlesi yardımlaşmaya yönelik bir çözüm yoludur. Bir diğer çözüm yolu ise uyarlamadır. Kitabın 226. sayfasındaki *“Hem sen istavrit değil mezgıt gibi yüzüyorsun. İnce uzun bedenli mezgıt balığını tanıyor musun? Tanımıyorsan bir an önce tanışmalısın kendisiyle. O zaman ne demek istediğimi daha iyi anlayacaksın.”* cümleleri bu çözüm yoluna işaret etmektedir.

Metinde ana ve yardımcı karakterlerde bulunmaktadır. Ana karakter olan çocuk yürüme engellidir. Yardımcı karakterler ise

çocuğun annesi ve yüzme hocasıdır. Bu karakterlerin hepsi olumlu bir kişilik ve tutum sergilemektedirler. Yürüme engelli olan çocuk serbest yüzmeyi iyi beceren, sevinçli, azimli, çalışkan, okuyan, araştıran bir çocuktur. Çocuğun annesi ise okumayı seven ve çocuğunun gelişimini destekleyen bir kişidir. Metindeki yüzme hocası ise engelli olan ve olmayan tüm çocuklara fırsat tanıyan ve çocukları yüzmeye teşvik eden bir kişidir. *“Can havliyle yüzmeye başlayan Mehmet yarışa katılanlarla birlikte havuzdan çıktı. Semavi Hoca Mehmet’in yüzüş stilini görünce şaşırdı. “Mehmet, ben senin bu kadar iyi yüzdüğünü bilmiyordum. Bundan sonra antrenmanlara sen de katıl. Kendini geliştirebilersen takıma seni almayı düşünebilirim. O zaman serbest stilde seni yüzdürürüm.” dedi.”* (sayfa 226) cümleleri yüzme hocasının tüm çocuklara fırsat tanıdığını göstermektedir.

İlkokul Türkçe dördüncü sınıf ders kitabında metne ait resim de bulunmaktadır. Metindeki ana ve yardımcı karakterler bu resimde yer almaktadır. Resimde engelli çocuğun fiziksel görünümü, kullandığı tekerlekli sandalye ve yüzmeye yönelik azmi (sayfa 225-226) ön planda ve görülebilir şekildedir.

Engelli olan bir çocuğun iyi yüzmek için gösterdiği azmi anlatan metin, engelli bireylere toplumdaki olumlu bakışı desteklemesi açısından güzel bir mesaj vermektedir. Kitabın 226. sayfasında yer alan *“Mehmet sen bacaklarını kullanamıyorsun ama kollarını son zamanlarda çok güçlendirdin. Farkındaysan takımın en iyi serbest yüzücüsü oldun. Bu büyük bir başarı...”* cümleleri bu mesajı kanıtlamaktadır. Bu açıdan engelli bireylere ilişkin tutumu olumlu yönde değiştirmeye uygun bir metindir.

#### 4.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlkokul Türkçe ders kitaplarının engelli bireyleri konu edinmesi yönünden irdelendiği bu araştırmada incelenen dört Türkçe ders kitabından birinde engelli bireyleri konu alan hiçbir metin yer almazken diğer üç kitapta ise toplam üç metin ve bir şiir engelli bireyleri konu edinmiştir. Tuncer, Karasu, Altunay ve Güler

(2011)'in araştırmalarındaki İlköğretim 1-8. Sınıflar Türkçe ders kitaplarında yer alan metin ve görsellerde engel ve engellilik konularına çok az değinilmiştir. Kitaplardan sadece dört metin engellilikle ilgilidir. Ergün (2017) yaptığı araştırmada ders kitaplarında engelliliğin sadece belli temalarda işlendiğini belirlemiştir. Hayat Bilgisi ders kitaplarında Farklılık, Türkçe ders kitaplarında İletişim ve Fen Bilimleri ders kitaplarında ise Beş Duyu temaları engelliliği içermektedir. Mengi (2019) araştırmasında öğretim programı kazanımlarından sadece iki kazanımın engellilikle ilişkili olduğunu ve ders kitaplarında ise 26 kavram ve sekiz görselde engelliliğin yer aldığını tespit etmiştir. Güneş'e (2022:29) göre ders kitaplarının öğrencilere sağladığı faydalarından bazıları şunlardır: Ders kitapları öğrencilere farklı alanlara yönelik değişik bilgiler sunmaktadır. Böylelikle öğrencilerin hem öğrenmesini hem de hayat bilim ilişkisini geliştirmelerini destekler. Ders kitaplarında verilen örnekler öğrencilerin sosyal yönden model, ideal, sevgi ve güven konularındaki ihtiyaçlarını da gidermektedir. Yapılan araştırma sonuçları mevcut araştırmadaki sonuçla benzerlik göstermektedir.

Bu açılardan Türkçe ders kitaplarındaki engelli bireyleri konu edinen metinlerin engelli bireyleri anlama, sosyal hayatta birlikte yaşama ve olumlu tutum geliştirmelerini sağlama gibi öğrencilere birçok yönden katkısı olacaktır. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin engelliliği ve engelli bireyleri konu edinmesi engelli bireylere karşı tutumu olumlu yönde değiştirebilir.

Araştırmada sadece ilkokul Türkçe 3. sınıf ders kitabında engellilikle ilgili tanımlama yapıldığı ve bu tanımlamanın uygun olduğu belirlenmiştir. Diğer ders kitaplarındaki metinlerde engellilikle ilgili herhangi bir tanımlama yapılmamıştır.

Araştırmadaki Türkçe ders kitaplarında engellilikle ve engelli bireylerle ilgili hatırlatıcı sözcükler yer almıştır. Ders kitaplarındaki metinlerde ve resimlerde engelli bireyleri betimleyen görsellerin ve sembollerin bulunduğu belirlenmiştir. Cheng & Beigi (2011) yaptığı araştırmada ortaokul ve lise seviyesindeki yedi İran Yabancı Dil Olarak İngilizce ders kitabının resimlerinde engelli kişilerin yeterince



temsil edilmediğini ortaya çıkmıştır. Jensen, Herrebrøden, & Andreassen (2021), araştırmalarında 5–10. sınıflar için 78 ders kitabındaki metinlerin yarısından azında (%49), resimlerin ise sadece %29'unda engelli insanların temsil edildiğini belirlemişlerdir. Mevcut araştırmanın sonucu daha önce yapılmış araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Mevcut araştırmadaki Türkçe ders kitaplarının genelinde çok az sayıda ancak engelli bireyleri konu edinen metinlerde ise engelli bireyleri temsil eden ve betimleyen sözcük ve semboller yer almıştır.

Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarındaki metinlerde ve görsellerde engelli bireyler mutlu, iletişim kurabilen, araştırmayı ve okumayı seven ve aktif bireyler olarak olumlu bir şekilde anlatılmıştır. Oysaki Çayır ve Ergün (2013) yaptıkları araştırmada ders kitaplarındaki metinlerde ve görsellerde çoğunlukla engellilerin kendi başlarına sokağa çıkamayan, karşıdan karşıya geçemeyen, çalışamayan insanlar olduğunu belirlemişlerdir. Yine Bayar ve Kurt (2021)'un yaptığı araştırmada da engelli bireylerin çoğunlukla pasif olduğu ortaya çıkmıştır. Daha önce yapılan çalışmaların sonuçları mevcut araştırmanın sonucuyla farklılık göstermektedir. Engelli bireylerin ders kitaplarında etkin ve olumlu yansıtılması, içinde yaşadığı topluma kabulünü de kolaylaştırabilir. Topluma olan katkısını artırabilir.

İncelenen ilkökul Türkçe ders kitaplarındaki metin ve görsellerde ana karakterler olan engelli bireylerin yanında bulunan yardımcı karakterler engelli bireylere yaşamda destek olan, onları anlayıp olduğu gibi kabul eden ve onlarla mutlu olan kişiler olarak gösterilmişlerdir. Çevrelerindeki insanlar tarafından desteklenmek engelli bireylerin kendilerine daha çok güvenmelerini ve hayat içerisindeki mücadelelerine odaklanıp daha çok mutlu olmalarını sağlayabilir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (2018:14) *“Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar. Farklı yeteneklere, beğenilere ve kişilik özelliklerine sahip bireylerin yanı sıra dezavantajlı (engelli, yoksul, devlet bakımına muhtaç veya kronik sağlık sorunları yaşayan) bireylerin durumlarına da*

*değnilir.*” şeklinde kazanım ve açıklaması yer almaktadır. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde ve görsellerde engelli bireylere değnilmesi diğler derslerdeki kazanımlarında gerçekteşmesini sağlayabilir.

İncelenen ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki metin ve görsellerde yer alan bireylerin, ilkokul Türkçe ikinci sınıfta erkek çocuk, ilkokul Türkçe üçüncü sınıfta kadın ve erkek, ilkokul Türkçe dördüncü sınıf ders kitabının metninde ve görselinde erkek çocuk ve şiiirdeki görselde ise erkek çocuk olduğu görölmektedir. Bu araştırmanın sonucunu destekleyen Can, Pekbay, Hakverdi Can, Kaya, Avşar Tuncay ve Candan (2017)’in çalışmalarında da engelli bireylerin çoğunlukla çocuk ve bedensel engelli olduğu tespit edilmiştir. Bayar ve Kurt (2021)’da 24 ders kitabını inceledikleri araştırmalarında görsel, fotoğraf ve metinlerde bulunan engelli bireylerin kız ve erkek öğrenci sayısının dengeli bir şekilde verilmediğini saptamışlardır. Ders kitaplarında engelli bireylerin cinsiyetlerinin farklı olabileceğinin vurgulanarak ve kız erkek olarak dengeli bir şekilde bir şekilde ortaya konması engelliliğin doğal olabileceğinin ve herkesin böyle bir durumla karşılaşabileceğinin vurgulanması açısından önemlidir.

Araştırmanın bulguları ışığıında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin toplumsal konuları çocuklara aktarmada etkili bir araç olduğu göz önüne alındığıında, engelli bireylere yönelik hem farkındalığın geliştirilmesi ve hem de engelli bireylerin toplumda hak ettiği saygıyı ve sevgiyi görmesi açısından ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde sayı ve konu olarak engelliliğe ve engelli bireylere daha çok yer verilmesi önerilebilir. Engelli bireylerin ve engelliliğin doğru bir şekilde bilinmesi ve anlaşılması açısından tanımlamalara da daha çok yer verilebilir. Metinlerde ve görsellerde engelli bireylerin kız ve erkek dağılımının dengeli olmasına dikkat edilebilir.

## KAYNAKÇA

- Bayar, M. F., & Kurt, U. (2021). Ortaokul Ders Kitaplarındaki Engelli Bireylerle İlgili İçeriklerin Örtük Program Açısından İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*.
- Can, D., Pekbay, C., Hakverdi, Can, M., Kaya, G., Avşar Tuncay, A., & Candan, S. (2017). İlköğretim Ders Kitaplarında Engellilik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 75-89.
- Cheng, KKY. & Beigi, AB (2011). Addressing students with disabilities in school textbooks, *Disability & Society*, 26:2, 239-242, DOI: [10.1080/09687599.2011.544063](https://doi.org/10.1080/09687599.2011.544063).
- Çayır, K. ve Ergün, M. (2013) Ders kitaplarında engellilik. Engelli Hakları İzleme Grubu Projesi. [http://secbir.org/images/haber/2012/07/derskitaplarindaengellilik\\_rapor.pdf](http://secbir.org/images/haber/2012/07/derskitaplarindaengellilik_rapor.pdf).
- Ergün, M. (2017). Ders kitaplarında engellilik: durum analizi. [https://secbir.org/wp-content/uploads/2020/03/SECBIR\\_EEK\\_Rapor\\_DurumAnalizi.pdf](https://secbir.org/wp-content/uploads/2020/03/SECBIR_EEK_Rapor_DurumAnalizi.pdf).
- Güneş, F. (2022). Ders Kitaplarının Özellikleri ve İncelenmesi. <http://www.sead.com.tr/wp-content/uploads/2022/05/Ders-Kitaplarinin-Ozellikleri-ve-Incelenmesi.pdf>. (Erişim Tarihi: 25.09.2022).
- Gürbüz, Ş ve Şahin, F. (2018). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Felsefe-Yöntem- Analiz. Seçkin Yayıncılık.
- Jensen, M. S., Herrebrøden, M., & Andreassen, U. R. (2021). The invisible minority: why do textbook authors avoid people with disabilities in their books?. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. DOI: [10.1080/13603116.2021.1889049](https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1889049).
- Karataş, K. (2002) Özürllülere yönelik ayrımcılık ve ayrımcılıkla savaşım. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 2, s. 1-10.
- Mengi, A. (2019). Sosyal bilgiler ders kitabı ve öğretim programının engellilik açısından incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20(4), 707-736. doi: [10.21565/ozelegitimdergisi.123456](https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.123456).

- Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (2021). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/10/20211014-1.htm>. (Erişim Tarihi: 25.09.2022).
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973), <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> (Erişim Tarihi: 25.09.2022).
- Nas, R. (2003) Türkçe Öğretimi, Ezgi Kitabevi.
- Öztabak, M.Ü. (2017). Engelli Bireylerin Yaşamdan Beklentilerinin İncelenmesi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (9), 355-375.
- Öztürk, M. (2011). Türkiye’de Engelli Gerçeği. MÜSİAD Cep Kitapları: 30. <https://www.musiad.org.tr/uploads/yayinlar/cep-kitaplari/pdf/30-turkiye%E2%80%99de-engelli-gercegi.pdf>.
- Sezer, F. (2012). Engelli Bireylere Karşı Olumlu Tutum Geliştirmeye Yönelik Önleyici Rehberlik Çalışması; Deneysel Bir Uygulama. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1C0471, 7, (1), 16-26.
- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5,5 ve 7.sınıflar) (2018)<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>. (Erişim Tarihi: 02.10.2022).
- Şahin, A. ve Şahin, E. (2009) Türkçe Öğretiminde Teknoloji ve Materyal Kullanımı (320-346). Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol (Eds). İlköğretimde Türkçe öğretimi: Pegem Akademi.
- TDK (2022). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr>.
- Tuncer, A. T., Karasu, N., Altunay, B., & Güler, Ö. (2011). Türkçe ilköğretim kitaplarında engel ve engellilik: Bir doküman analizi örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 439-457.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## 7. BÖLÜM

### PAKİSTAN’DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE PAKİSTANLI BİR ÖĞRENCİNİN TÜRKİYE DIŞINDA TÜRKOLOJİ ÖĞRENCİSİ OLMA DENEYİMİ: BİR ANLATI ARAŞTIRMASI

---

Esin YAĞMUR ŞAHİN<sup>1</sup>

İbrahim ÇİMEN<sup>2</sup>

#### Özet

Günümüzde Türkçeye yönelik artan ilgi dolayısıyla Türkçe hem genel amaçlar hem de özel amaçlar doğrultusunda dünyanın birçok ülkesinde gerek devlet kanalıyla gerekse özel teşebbüsler ile öğretilmektedir. Örgün eğitim kapsamında Türkiye Maarif Vakfı, yaygın eğitim kapsamında Yunus Emre Enstitüsü tarafından verilen Türkçe kurslarının yanında Türkçe yurt dışında aynı zamanda çeşitli üniversiteler bünyesinde Türkoloji bölümlerinde lisans düzeyinde de öğretilmektedir. Türkçe konuşulmayan ülkelerde Türkoloji okuma deneyiminin araştırılması, sorun tespit çalışmalarının yapılması süreci daha verimli hale getirecektir. Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye dışında (Pakistan) 4 yıllık Türkçe lisans eğitimi alan ve Türkiye’de aynı alanda yüksek lisans eğitimine devam eden yabancı bir öğrencinin bölüme başladığı ilk yıllarda yaşadığı deneyim ve problemleri kendi tecrübelerinden hareketle açığa çıkarmak ve aynı problemleri yaşayan Türkçe öğrenmeye çalışan öğrencilere ve benzer çalışmaları yapan araştırmacılara da verilerden hareketle birtakım

---

<sup>1</sup> Doç. Dr, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
[yagmursahin@comu.edu.tr](mailto:yagmursahin@comu.edu.tr),  
<https://orcid.org/0000-0002-9730-3280>

<sup>2</sup> Türkçe Öğretmeni, Türkiye Maarif Vakfı, [ibrahimcimen19@gmail.com](mailto:ibrahimcimen19@gmail.com),  
<https://orcid.org/0000-0002-6898-3977>

önerilerde bulunmaktadır. Hedeflenen amaca yönelik olarak nitel araştırma yöntemlerinin imkânlarından faydalanılan bu çalışmada anlatı araştırması türlerinden kişisel hikâyeler türü kullanılmıştır. Katılımcının edindiği tecrübe ve deneyimlerin paylaşılacağı bu çalışmada katılımcının çalışmaya katılma isteği/gönüllülüğü esas alınmıştır. Katılımcı, Türkoloji bölümünü seçme nedeni olarak Türk diline ve kültürüne duyduğu merakı, Osmanlı tarihini öğrenme isteğini, Türkçeyi iyi derecede öğrenerek ileride Türkiye’de ya da uluslararası bir Türk kurumunda çalışma isteğini ifade etmiştir. Ayrıca katılımcı, eğitim aldığı Türkoloji bölümüne başladıktan sonra Urduçada da kullanılan Arap alfabesi sayesinde Osmanlıca okuma ve yazmada zorluk yaşamadığını fakat Pakistan’da öğrendiği Türkçenin akademik derslerde yeterli olmadığını, Atatürk İlkeleri, Türk Devrim Tarihi, Gramer gibi dersleri anlamakta zorlandığını, Türkiye’de aldığı bir yıllık hazırlık eğitimin ise kendisine bu anlamda çok faydalı olduğunu ifade etmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Pakistan, Türkoloji, Anlatı araştırması, Türkçe eğitimi, Kişisel hikâye.

## **EDUCATION OF TURKISH IN PAKISTAN AND THE EXPERIENCE OF A PAKISTAN STUDENT BEING A TURKOLOGY STUDENT OUTSIDE OF TURKEY: A NARRATIVE RESEARCH**

### **Abstract**

Today, due to the increasing interest in Turkish, Turkish is taught in many countries of the world, both by state channels and private enterprises, in line with both general and special purposes. In addition to the Turkish courses given by the Turkish Maarif Foundation within the scope of formal education and Yunus Emre Institute within the scope of non-formal education, Turkish is also taught at the undergraduate level in Turcology departments of various universities abroad. Researching the Turcology reading experience in non-Turkish speaking countries and conducting

problem detection studies will make the process more efficient. The general aim of this research is to reveal the experiences and problems of a foreign student who has a 4-year undergraduate education in Turkish outside of Turkey (Pakistan) and continues his graduate education in the same field in Turkey, based on his own experiences, and to try to learn Turkish who has the same problems. The aim is to make some suggestions to students and researchers doing similar studies based on the data. In this research, in which the possibilities of qualitative research methods were used for the targeted purpose, the type of personal stories, one of the narrative research types, was used. In this study, in which the experiences and experiences of the participant will be shared, the participant's willingness/voluntariness to participate in the study is based. The participant stated that the reason for choosing the Department of Turcology was his interest in Turkish language and culture, his desire to learn Ottoman history, and his desire to learn Turkish well and work in Turkey or an international Turkish institution in the future. In addition, after he started the department, he did not have any difficulties in reading and writing in Ottoman Turkish because an Arabic-based alphabet used in Urdu was used, but the Turkish he learned in Pakistan was not sufficient in academic courses, he had difficulty in understanding courses such as Atatürk's Principles, Turkish Revolution History, Grammar, and that he had a one-year course in Turkey. He stated that preparatory education is very useful.

**Keywords:** Pakistan, Turcology, Narrative research, Turkish education, personal story.

## Giriş

Tarih boyunca farklı milletlerden insanlar çeşitli amaçlar doğrultusunda Türkçeyi öğrenme çabası içinde olmuştur. Bu ilgi geçmişten günümüze kadar süregelmiştir. Balcı (2016) çalışmasında Türklerin gerek farklı coğrafyalarda yöneticilik yapmış olmaları ve gerekse tarihte belirleyici nitelikteki rolleri sebebiyle Türkçenin

öğrenimine ve öğretilmesine dair ilgi oluşturduklarını ifade etmektedir. BBC tarafından paylaşılan bir haber bu ilgiyi kanıtlar niteliktedir. British Council tarafından hazırlanmış bir raporda dünya üzerindeki en önemli diller arasında Türkçe 9. sırada yer almıştır.<sup>3</sup> Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesine yönelik artan bu ilgi dolayısıyla Türkçe hem genel amaçlar hem de özel amaçlar doğrultusunda dünyanın birçok ülkesinde gerek devlet kanalıyla gerekse özel teşebbüsler yoluyla öğretilmektedir.

Bugün Türkçe dünyada hem örgün hem yaygın eğitim kapsamında ve yükseköğretim düzeyinde öğretilmeye devam etmektedir. Türkiye’de üniversitelerin dil öğretim merkezleri olarak görevlendirilen TÖMER’lerde, Halk Eğitim Merkezlerinde, belediyeler bünyesinde yer alan eğitim merkezlerinde, özel kurumların açmış oldukları kurslarda, Türkiye dışında üniversitelerin Türkoloji bölümlerinde, Türkiye Maarif Vakfı okullarında, Yunus Emre Enstitüsüne bağlı Kültür Merkezlerinde, Deniz Feneri, Türkiye Diyanet Vakfı, Sağlık Bilimleri Üniversitesi gibi kurumların açmış oldukları diğer eğitim kurumlarında da öğretilmektedir.

Türkçenin öğrenimi ve genel anlamıyla Türkoloji çalışmaları da yabancı araştırmacıların dikkatini çeken bir husus olmuştur. İlk Türkoloji Kürsüsü Fransa’da (Paris) “Ecole des Languaages Orientals Vivantes” da 1795 yılında faaliyete başlamıştır. Ardından bunu şarkiyat ve Türkoloji ile ilgili enstitüler izlemiştir. Türkçenin öğretilmesi amacıyla daha sonraları 1814 yılında Moskova’da, 1821 yılında Paris’te ve 1906 yılında Londra’da Türkoloji merkezleri açılmıştır (Esen, 2011). O tarihten bu yana aktif çalışan bu kurum ve benzerlerinin yanında günümüzde de gerek ülkemizde gerekse ülkemiz dışında birçok Türkçe öğretim merkezi ve Türk Dili/Türkoloji bölümleri faaliyet göstermektedir. 2009 yılında

---

<sup>3</sup> [https://www.bbc.com/turkce/haberler/2013/11/131120\\_ingiltere\\_yabanci\\_dil](https://www.bbc.com/turkce/haberler/2013/11/131120_ingiltere_yabanci_dil)

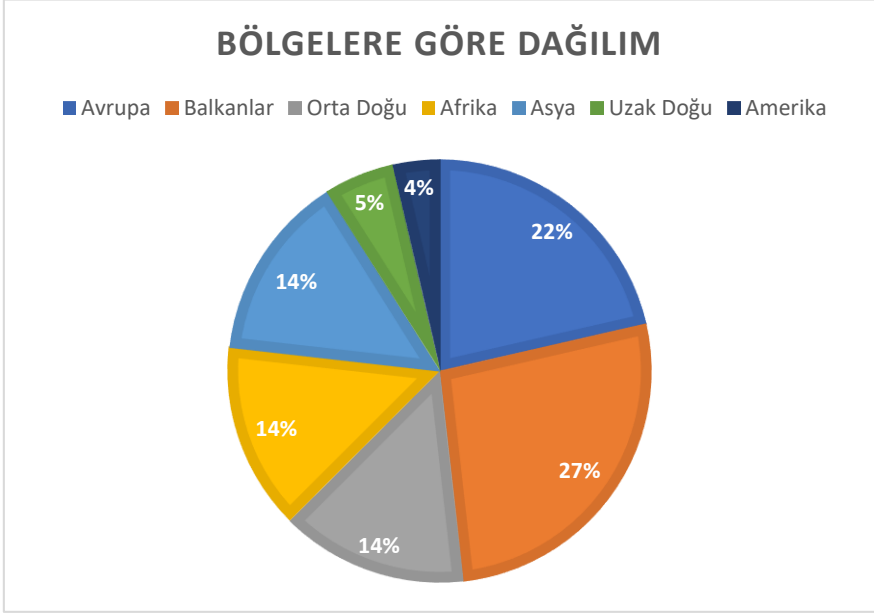


kurulan Yunus Emre Enstitüsünün 2017 yılına ait faaliyet raporunda 46 ülkede 56 kültür merkezinin faaliyete geçtiği belirtilmektedir (Kaynak: <https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2017-faaliyet-raporu-27.11.2018-dusuk-boyut.pdf> E. Tarihi: 11.11.2020)

Bahsi geçen raporda Enstitülerin bölgelere göre dağılımı şu şekildedir:

**Tablo 1: Yunus Emre Enstitüsü (YEE) Kültür Merkezleri**

Avrupa	Balkanlar	Orta Doğu	Afrika	Asya	Uzak Doğu	Amerika
Amsterdam	Belgrad	Amman	Cezayir	Astana	Kuala Lumpur	Meksiko
Brüksel	Bükreş	Beyrut	Hartum	Bakü	Melbourne	Washington
Budapeşte	Foynitsa	Doha	Kahire	Kabil	Tokyo	
Kiev	İpek	Kudüs	Mogadişu	Karaçi		
Köln	İşkodra	Lefkoşa	Johannesburg	Kazan		
Londra	Komrat	Tahran	Rabat	Lahor		
Madrid	Köstence	Manama	Tunus	Moskova		
Paris	Mostar	Ramallah	Dakar	Tiflis		
Roma	Podgoritsa					
Varşova	Priştine					
Viyana	Prizren					
	Saraybosna					
	Tiran					
	Üsküp					
	Zagreb					
<b>12</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>2</b>



Şekil 1: Yunus Emre Enstitüsü (YEE) Kültür Merkezlerinin Bölgelere Göre Dağılımı

Tablo 1 ve Şekil 1’de de görüldüğü üzere Enstitünün en fazla Balkanlar’da en az da Amerika’da merkezi bulunmaktadır.

### **Yunus Emre Enstitüsü (YEE) Kültür Merkezlerinin Açılış Yıllarına Göre Dağılımı**

Yunus Emre Enstitüsünün 2017 yılına ait faaliyet raporunda 60 Enstitü Merkezinin açıldığı fakat 54’ünün aktif olduğu bilgisi verilmektedir.

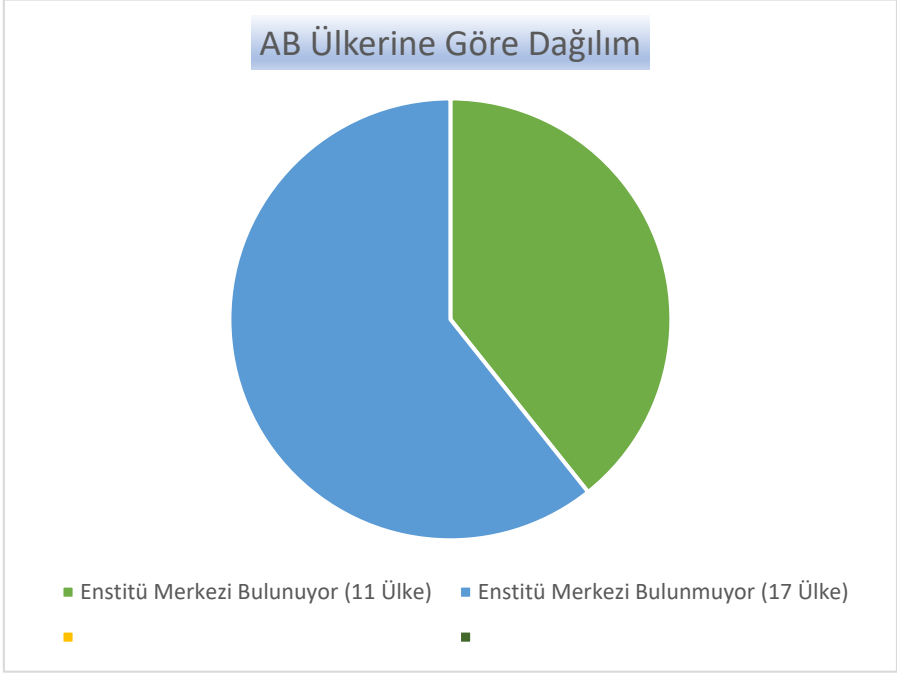
**Tablo 2: Yunus Emre Enstitüsü (YEE) Kültür Merkezlerinin Açılış Yıllarına Göre Dağılımı**

2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Saraybosna	Astana	Berlin	Amman	Bakü	Cezayir	Belgrad	Karaçi	Kiev	Meksiko
Tiran	Brüksel	Bükreş	Amsterdam	Budapeşte	Köln	Hartum	Lahor	Moskova	Madrid
	Kahire	Foynitsa	Beyrut	İskenderiye*	Lefkoşa	Nyla Hast.*	Mogadişu	Tunus	Melbourne
	Londra	Köstence	İpek	Johannesburg	Mostar	Doha	Sao Paulo*	Dakar	Manama
	Üsküp	Priştine	İşkodra	Kabil	Podgoritsa	Komrat	Vaşington		Ramallah
	Şam*	Prizren	Kazan	Kudüs	Roma	Kuala Lumpur			
		Tokyo	Paris	Rabat	Viyana	Zagreb			
			Tahran	Varşova					
			Tiflis						
2	6	7	9	8	7	7	5	4	5

\* işaretli noktalar aktif değildir.

(<https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2017-faaliyet-raporu-27.11.2018-dusuk-boyut.pdf>)

Tablo 2'ye bakıldığında Enstitünün ilk merkezini 2009 yılında Saraybosna'da açtığı görülmektedir. Yine ilgili tablodan anlaşıldığına göre 28 Avrupa Birliği ülkesinin 11'inde Enstitü Merkezi açılmış, dünya genelinde ise bu merkezlerinin en az sayıda açıldığı yıl 2019, en çok açıldığı yıl ise 2021 olmuştur.



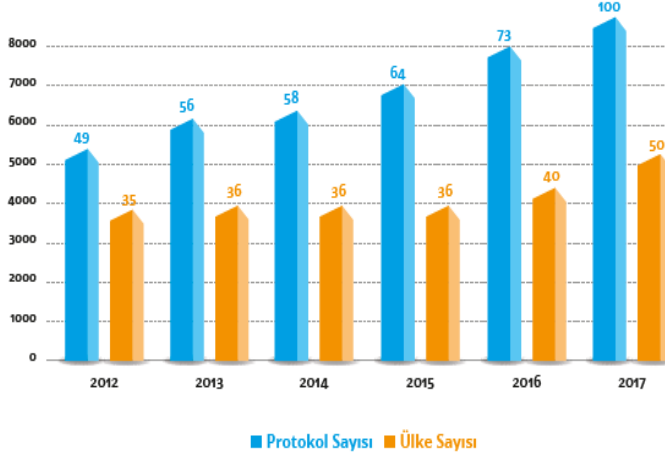
*Şekil 2: Yunus Emre Enstitüsü (YEE) Kültür Merkezlerinin AB Ülkelerine Göre Dağılımı*

### **Türkoloji Bölümlerinin Bölgelere Göre Dağılımı**

Yunus Emre Enstitüsünün (YEE) 2017 faaliyet raporunda 50 ülkede 100 Türkoloji bölümünün olduğu bilgisi verilmektedir. (Kaynak: <https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2017-faaliyet-raporu-27.11.2018-dusuk-boyut.pdf> E. Tarihi: 11.11.2020)

**Tablo 3: Yıllara Göre Protokol ve Ülke Sayısı****Yıllara Göre Protokol ve Ülke Sayısı**

	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Protokol Sayısı	49	56	58	64	73	100
Ülke Sayısı	35	36	36	36	40	50

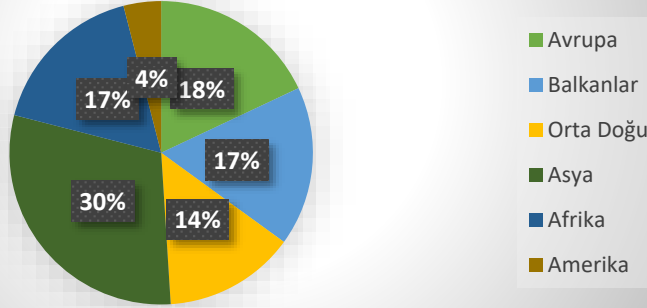


Avrupa	Balkanlar	Orta Doğu	Asya	Afrika	Amerika
18	17	14	30	17	4

Kaynak: <https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2017-faaliyet-raporu-27.11.2018-dusuk-boyut.pdf>

Tablo 3 ve Şekil 3'teki Yunus Emre Enstitüsünün (YEE) Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri, Türkoloji Projesi İşbirliği Protokolü kapsamında Türkoloji bölümü açılmasına yönelik anlaşma imzaladığı üniversite sayılarına bakıldığında bu bölümlerin Asya'da en fazla, Amerika'da ise en az olduğu görülmektedir.

## Türkoloji Bölümlerinin Bölgelere Göre Dağılımı



Şekil 3: Türkoloji Bölümlerinin Bölgelere Göre Dağılımı

Tablo 4: Türkoloji Protokolü İmzalanan Üniversite Listesi

Asya	AFGANİSTAN	Sarı Pul Yüksek Öğretim Kurumu
Asya	AFGANİSTAN	Bağlan Üniversitesi
Asya	AFGANİSTAN	Kabil Devlet Üniversitesi
Asya	AFGANİSTAN	Şehit Üstad Rabbani Üniversitesi
Asya	AFGANİSTAN	Cevizcan Üniversitesi
Asya	AFGANİSTAN	Belh Üniversitesi
Asya	AFGANİSTAN	Faryab Üniversitesi
Amerika	ARJANTİN	National University of La Plata
Asya	AZERBAYCAN	Bakü Devlet Üniversitesi
Asya	AZERBAYCAN	Bakü Avrasya Üniversitesi
Avrupa	BELARUS	Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesi
Avrupa	BELARUS	Baranoviçi Devlet Üniversitesi
Avrupa	BELÇİKA	Gent Üniversitesi
Balkanlar	BOSNA-HERSEK	Tuzla Üniversitesi
Balkanlar	BOSNA-HERSEK	Mostar Cemal Biyediç Üniversitesi
Balkanlar	BOSNA-HERSEK	Zenitsa Üniversitesi
Balkanlar	BOSNA-HERSEK	Saraybosna Üniversitesi

Balkanlar	BULGARİSTAN	Filibe Paisiy Hilendarski Üniversitesi
Balkanlar	BULGARİSTAN	Şumnu Episkop Konstantin Preslavski Üniversitesi
Afrika	CEZAYİR	Cezayir Konstantin Üniversitesi
Afrika	CEZAYİR	Cezayir-2 Üniversitesi
Afrika	CEZAYİR	Yahya Fares Üniversitesi
Afrika	CEZAYİR	Setif Üniversitesi
Avrupa	ÇEK CUMHURİYETİ	Prag Charles Üniversitesi
Asya	ÇİN HALK CUMHURİYETİ	Şanghay Uluslararası Araştırmalar Üniversitesi
Asya	ÇİN HALK CUMHURİYETİ	Şanghay Üniversitesi Türkiye Araştırmaları Merkezi
Asya	ENDONEZYA	Syiah Kuala Üniversitesi
Avrupa	ESTONYA	Tallinn Üniversitesi
Afrika	ETİYOPYA	Addis Ababa Üniversitesi
Afrika	ETİYOPYA	Wollo Üniversitesi
Afrika	ETİYOPYA	Mekelle Üniversitesi
Afrika	FAS	V Mohammed-Agdal Üniversitesi
Ortadoğu	FİLİSTİN	GAZZE BEELDİYESİ
Ortadoğu	FİLİSTİN	KUDÜS ÜNİVERSİTESİ
Afrika	GAMBİYA	GAMBİYA ÜNİVERSİTESİ
Asya	GÜRCİSTAN	İvane Javakhishvili Tiflis Devlet Üniversitesi
Asya	GÜRCİSTAN	Şota Rustaveli Devlet Üniversitesi
Asya	GÜRCİSTAN	Akaki Tsereteli Devlet Üniversitesi
Asya	GÜRCİSTAN	Samtskhe-Javakheti Devlet Eğitim Üniversitesi
Avrupa	HIRVATİSTAN	Zagreb Üniversitesi
Asya	HİNDİSTAN	Jawaharlal Nehru Üniversitesi
Asya	HİNDİSTAN	Jamia Millia İslamia Üniversitesi
Ortadoğu	IRAK	Salahaddin Üniversitesi
Ortadoğu	IRAK	Kerkük Üniversitesi
Ortadoğu	IRAK	Musul Üniversitesi
Avrupa	İTALYA	La Sapienza Üniversitesi
Asya	JAPONYA	Bunyou Gakuin Üniversitesi

Türkçe Öğretimi Ders Kitapları ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi  
Üzerine Araştırmalar

Asya	JAPONYA	Dokkyou Üniversitesi
Asya	JAPONYA	Tokayi Üniversitesi
Balkanlar	KARADAĞ	Karadağ Üniversitesi
Ortadoğu	KATAR	Katar Üniversitesi
Asya	KAZAKİSTAN	L.N. Gumilev Avrasya Milli Üniversitesi
Asya	KAZAKİSTAN	El-Farabi Kazak Milli Üniversitesi
Asya	KIRGIZİSTAN	ULUSLARARASI KIRGIZİSTAN ÜNİVERSİTESİ
Amerika	KOLOMBİYA	UNIVERSIDAD NACIONAL lamer
Balkanlar	KOSOVA	Priştine Üniversitesi
Amerika	KÜBA	HAVANA ÜNİVERSİTESİ lamer
Avrupa	LETONYA	Letonya Üniversitesi
Avrupa	LETONYA	Letonya Kültür Akademisi
Avrupa	LİTVANYA	Vilnius Üniversitesi
Ortadoğu	LÜBNAN	Trablus Üniversitesi
Ortadoğu	LÜBNAN	Lübnan Üniversitesi
Balkanlar	MAKEDONYA	Aziz Kiril ve Metodiy Üniversitesi
Balkanlar	MAKEDONYA	İştıp Gotse Delçev Üniversitesi
Balkanlar	MAKEDONYA	Kalkandelen Devlet Üniversitesi
Balkanlar	MAKEDONYA	Uluslararası BALKAN Üniversitesi
Afrika	MISIR	Mısır Teknoloji Üniversitesi MUST
Afrika	MISIR	El-Ezher Üniversitesi
Asya	MOĞOLİSTAN	Moğolistan Milli Üniversitesi
Balkanlar	MOLDOVA	Komrat Devlet Üniversitesi
Asya	PAKİSTAN	Ulusal Modern Diller Üniversitesi
Asya	PAKİSTAN	Azad Jamnu Keşmir Üniversitesi
Asya	PAKİSTAN	UMT University of Management and Technology
Avrupa	POLONYA	Varşova Üniversitesi
Avrupa	POLONYA	Jagiellonian (Krakow) Üniversitesi
Balkanlar	ROMANYA	Ovidius Üniversitesi
Balkanlar	ROMANYA	Andrei Şaguna Üniversitesi
Asya	RUSYA	Başkurt Devlet Üniversitesi



Afrika	SENEGAL	Cheik Anta Diop Üniversitesi
Balkanlar	SIRBİSTAN	Novi Sad Üniversitesi
Avrupa	SLOVAKYA	Comenius Üniversitesi
Afrika	SOMALİ	Mogadişu Üniversitesi
Afrika	SOMALİ	Sağlık Bakanlığı Eğitim ve Araştırma Hastanesi
Afrika	SOMALİ	Somali Harp Okulu
Afrika	SUDAN	Kuran-ı Kerim ve İslami Bilimler Üniversitesi
Afrika	SUDAN	Nyala Türkiye-Sudan Hastanesi
Afrika	SUDAN	Hartum Üniversitesi
Afrika	SUDAN	Uluslararası Afrika Üniversitesi
Ortadoğu	SUUDİ ARABİSTAN	Cidde İffet Üniversitesi
Uzakdoğu	Tayland	Pattani İslam Okulu
Avrupa	UKRAYNA	Lviv Ivan Franko Üniversitesi
Avrupa	UKRAYNA	Kiev Milli Dil Bilim Üniversitesi
Avrupa	UKRAYNA	Kiev Milli Taras Şevçenko Üniversitesi
Avrupa	UKRAYNA	Kırım Mühendislik ve Pedagoji Üniversitesi
Avrupa	UKRAYNA	Odessa Milli İ. İ. Meçnikov Üniversitesi
Avrupa	UKRAYNA	G.S.Skovoroda Kharkiv Milli Pedagoji Üniversitesi
Avrupa	UKRAYNA	Taurida Milli Vernadsky Üniversitesi
Ortadoğu	ÜRDÜN	Ürdün Üniversitesi
Ortadoğu	ÜRDÜN	Yarmouk Üniversitesi
Ortadoğu	YEMEN	San'a Üniversitesi
Ortadoğu	YEMEN	Hudeyde Üniversitesi

Yurt dışında eğitim öğretim faaliyetleri yürütmek üzere 17.06.2016 tarihli 6721 sayılı kanun ile kurulan Türkiye Maarif Vakfının internet sitesinde yer alan 9 Kasım 2020 tarihli güncel durum bilgisine göre 42 ülkede 339 eğitim kurumu bulunmaktadır. (Kaynak: <https://turkiyemaarif.org/page/42-dunyada-maarif-16> E. Tarihi: 11.11.2020) Ek olarak Dolunay (2005)'ın tespit edebildiği 57

ülkedeki 223 merkezde de daha çok akademik ve eğitim amaçlı olmak üzere ticarî ve turistik amaçlara yönelik Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Bu ülkelerdeki kurumlarda dört temel dil becerisine yönelik temel, orta ve ileri seviye Türkçe dersleri; bunların yanında Osmanlı Türkçesi, Türk Kültürü, Türk Tasavvufu, Osmanlı Metinleri Üzerine Araştırmalar, Türk ve Osmanlı Edebiyatı, Metin Okuma gibi dersler de verilmektedir. Dolunay (2005)'ın tespit edebildiği Türkiye Türkçesinin öğretildiğini bu ülkeler ve merkezlerin sayısı şu şekildedir:

Amerika Birleşik Devletleri (20), Afganistan (1), Almanya (13), Arnavutluk (1), Avustralya (1), Azerbaycan (1), Belarus (6), Belçika (4), Bosna-Hersek (2), Bulgaristan (6), Çin Halk Cumhuriyeti (2), Danimarka (1), Endonezya (2), Estonya (1), Filipinler (1), Finlandiya (2), Fransa (2), Güney Kore (6), Güney Kıbrıs Rum Kesimi (1), Gürcistan (1), Hollanda (3), Irak (2), İngiltere (6), İran (1), İspanya (4), İsveç (2), İsviçre (1), İtalya (3), Japonya (6), Kazakistan (1), Kırgızistan (8), Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (6), Litvanya (2), Lübnan (1), Macaristan (2), Mısır (3), Moğolistan (1), Moldova (3), Özbekistan (1), Pakistan (1), Polonya (2), Romanya (8), Rusya (14), Sırbistan (1), Singapur (1), Suriye (2), Tayland (2), Tayvan (2), Türkiye (17), Türkmenistan (1), Ukrayna (13), Ürdün (4), Yakutistan (1), Yugoslavya (1), Yunanistan (5).

## Pakistan İslam Cumhuriyeti (İslâmî Cumhûriyye-i Pâkistân)



Şekil 4: Pakistan Haritası

(Kaynak: <https://islamansiklopedisi.org.tr/pakistan>)

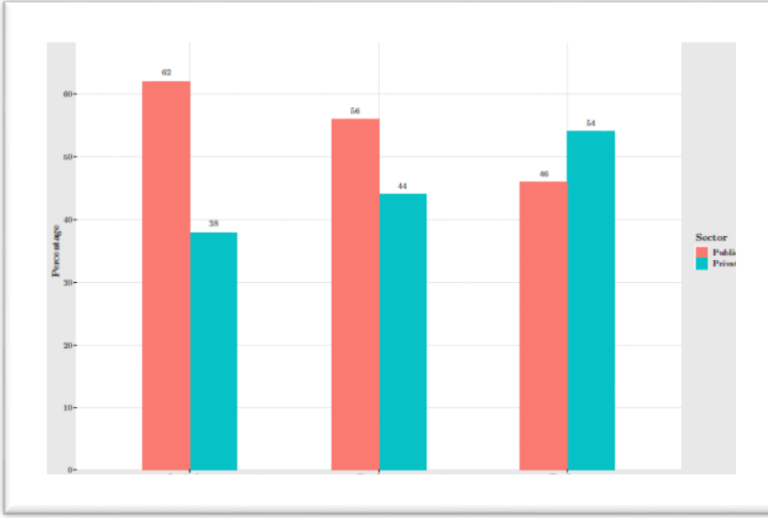
803.943 km<sup>2</sup> yüzölçümü ile güneyinde Uman Denizi bulunan Pakistan güneydoğuda Hindistan, kuzeydoğuda Çin, kuzeyde Afganistan ve batıda İran ile komşudur. Pakistan'ın 1947 yılı öncesi tarihi genelde Hindistan ile ortaktır (<https://islamansiklopedisi.org.tr/pakistan>). İngiliz egemenliği altındaki Hindistan kolonisinde 1930 yılında şair M. İktal tarafından ortaya bir fikir atılmıştır. O dönemki Hint kıtasında yaşayan

Müslüman nüfusun fazla olduğu bölgeleri birleştirme fikri. İkbâl'in ortaya attığı bu fikri Muhammed Ali Cinnah siyasi olarak harekete geçirerek Pakistan Devletini (resmî adıyla Pakistan İslam Cumhuriyeti) 14 Ağustos 1947 yılında kurmuştur. Yeni kurulan bu devletin ismi kıtadaki Müslüman nüfusun fazla olduğu bölgelerin ve Müslüman toplulukların baş harflerinden hareketle oluşturulmuştur. P=Pencap, A=Afganistan (bugünkü Peştun halkı ve Pakistan'da onların çoğunlukta olduğu Hayber Paktunva), K=Keşmir, S=Sind ve Tan= Belucistan. Günümüzde başkent İslamabad dışında Sind (Karaçi) , KPK (Peşaver) , Pencap (Lahor) ve Belucistan (Quetta) olmak üzere 4 eyaleti bulunmaktadır (SETAV, 2013).

Şimşir (1958) çalışmasında kurulduğu dönemde seksen milyon nüfusu ile Pakistan'ın dünyanın en büyük sekizinci devleti ve en büyük Müslüman devleti olduğunu belirtmektedir. Günümüzde Pakistan 224,487,864 milyon nüfusu ile dünyanın en kalabalık beşinci ülkesidir. (Worldometer, 2021)

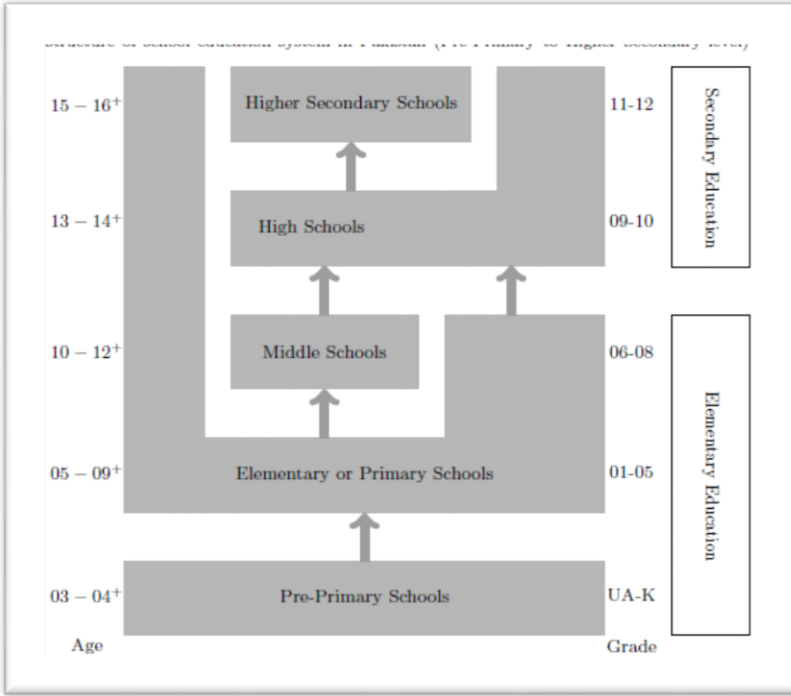
### **Pakistan Eğitim Sistemi**

Eğitim hakkı, kişinin en temel haklarından biridir. Pakistan devleti de eğitim hakkı ile ilgili olarak anayasasında (Madde 37 – B) eğitimden devletin sorumlu olacağını belirtmektedir. Ayrıca yine 1973 Anayasası 25- A Maddesinde bu hak ile ilgili olarak: “Devlet, 18 yaş altındaki tüm çocuklara ücretsiz ve zorunlu eğitim sağlayacaktır.” ifadesine yer verilmiştir (Pakistan Eğitim İstatistikleri Raporu, 2017-2018).



Şekil 5: Sektörlere Göre Kurum, Kayıt ve Öğretmenlerin Yüzde Dağılımı (2017-18)

Pakistan'ın okullaşma sistemi; kamu sektörü okulları, özel sektör okulları ve Deeni Madaris (Dini Medreseler) olmak üzere üç temel okul türünden oluşmaktadır. 2017-2018 Pakistan Eğitim İstatistikleri Raporuna göre; Pakistan eğitim sistemi, içinde 51.186.560 öğrenci ve 2.073.433 öğretmeni barındıran 305.763 kurumdan oluşmaktadır. Bunların % 62'si (189.748) kamu kurumu ve %38'i (116.015) özel kuruluşlardır.

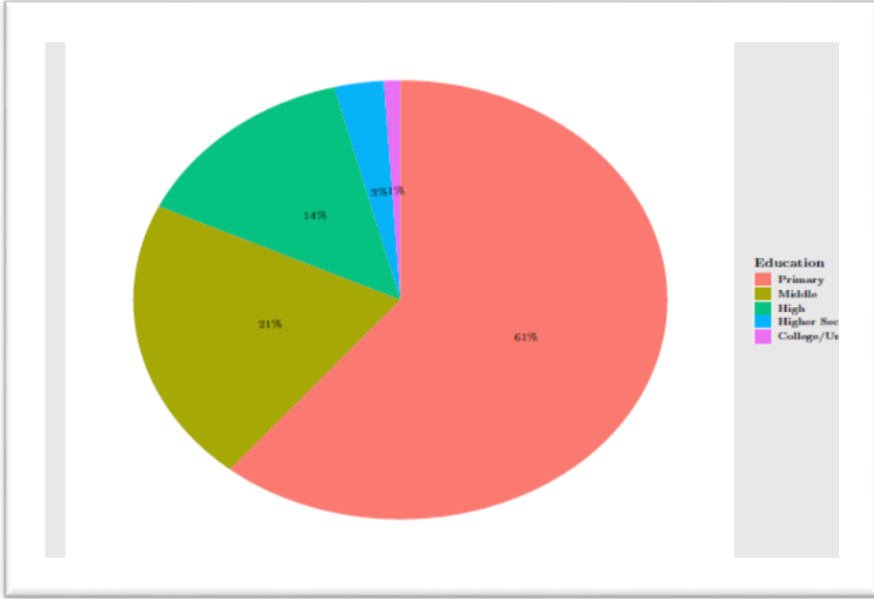


Şekil 6:Pakistan Eğitim Sisteminin Yapısı

Şekil 6’da görüldüğü üzere Pakistan’da eğitim aşamaları:

- Pre-Primary
- Primary
- Middle
- High
- Higher Secondary

şeklinde (Küçükali ve Coşkun, 2020). Bu aşamaların dışında öğrenciler isterse Universities (Üniversiteler), Tecnicl and Vocational ( Mesleki Liseler) ya da Deeni Madaris (Dini Medreseler) türünden okullarda da eğitim alabilirler.



Şekil 7: Pakistan Örgün Eğitim Sistemi Kurumlarının yüzdelerik dağılımı (2017-18)

Şekil 7’de görüldüğü üzere Pakistan’da örgün eğitim sistemi kurumları arasında en fazla Primary Schools (%61), en az da College/ Univ (%1) bulunmaktadır ve bu da ülke halkının eğitim durumunu ortaya koyan en büyük göstergedir.

### **Pakistan’da Türkçe Öğretimi**

Türkiye Cumhuriyeti’nin resmî adıyla Pakistan İslam Cumhuriyeti ile ilişkileri, Pakistan’ın bağımsız bir devlet olmasından önceye dayanmaktadır. Ülkemiz ile Pakistan arasındaki diplomatik ilişkiler ise Pakistan’ın resmî olarak kuruluşundan hemen sonra 1947 yılında başlatılmış ve ünlü şair Yahya Kemal Beyatlı, ilk Türk Büyükelçisi olarak atanmıştır.<sup>4</sup> 14 Ağustos 1947 tarihinde Pakistan’ın bağımsız bir devlet olarak kurulmasıyla birlikte karşılıklı

<sup>4</sup> <http://islamabad.be.mfa.gov.tr/Mission/About>

ilişkiler yakın dostluk ve kardeşlik anlayışı temelinde şekillenmiştir. Hint alt kıta Müslümanlarının Türkiye'nin bağımsızlık mücadelesine ve Kurtuluş Savaşına verdiği destekle birlikte iki ülkenin gerek doğal afetler gibi zor zamanlarda gerekse uluslararası platformlarda birbirlerine destek olmaları ve yine Pakistan Yüksek Mahkemesinin de Türkiye'nin ardından aldığı kararlar FETÖ'yü terör örgütü ilan ederek Pakistan'da bulunan okulları Türkiye Maarif Vakfına devretmesi bu kardeşliğin ve dostluğun göstergeleridir.<sup>5</sup>

Pakistan'da örgün ve yaygın eğitim kapsamında Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Bu Türkçe öğretim faaliyetleri hem yükseköğretim hem de ortaöğretim düzeyindedir.

### **Pakistan'da Türkçe Eğitimi Veren Kurumlar**

#### **NUML (National University of Modern Languages ) Üniversitesi**

Pakistan Ulusal Modern Diller Üniversitesi ilk olarak 1969 yılında Pakistan silahlı kuvvetler personeline ve hükümet çalışanlarına dil eğitimi vermek amacıyla bir enstitü olarak kurulmuştur. Enstitü daha sonra 29 Mayıs 2000 tarihinde üniversite olarak hizmet vermeye başlamıştır. Bugün üniversite bünyesinde otuza yakın dilin öğretimi yapılmaktadır. (<https://www.numl.edu.pk/about/history> Erişim Tarihi: 22.05.2021)

Numl Üniversitesi bünyesinde İslamabad Türk Büyükelçiliğinin öncülüğünde 2012 yılında Yunus Emre Enstitüsü ile imzalanan anlaşma ile 4 yıllık lisans eğitimi veren Türk Dili Bölümü açılmıştır. Ayrıca TİKA tarafından bölümün tefrişatı yapılarak bir dil laboratuvarı da kurulmuştur. YEE tarafından bölüme akademisyen desteği verilmektedir. 4 yıllık lisans eğitimin yanında ayrıca bölümde Türkçe kursları da açılmaktadır. Bölümde okutulan derslerin dönemlere göre listesi şu şekildedir:

---

<sup>5</sup> <https://www.mfa.gov.tr/turkiye-pakistan-siyasi-iliskileri.tr.mfa>



### FIRST SEMESTER

Course Codes	Course Title	Cr Hrs
BSTK 101	Basic Grammar I	3
BSTK 102	Reading Skills I	3
BSTK103	Writing Skills I	3
BSTK104	Listening &Speaking Skills I	3
GTKC101	Ataturk's Principles and Revolution History	2
GCTK102	English I	3
		17

### SECOND SEMESTER

Course Codes	Course Title	Cr Hrs
BSTK 105	Basic Grammar II	3
BSTK 106	Reading Skills II	3
BSTK 107	Writing Skills II	3
BSTK 108	Listening &Speaking Skills II	3
GCTK 103	Introduction to IT Skills	3
GCTK104	English II	3
		18

### THIRD SEMESTER

Course Codes	Course Title	Cr Hrs
BSTK201	Children Literature	3
BSTK202	Lexicology	3
BSTK203	Composition and Writing Skills	3
BSTK204	Modern Turkish Literature I (1860-1895)	3
BSTK205	Introduction to Literary Forms and Terms	3
GCTK201	General Turkish History and Geography	3
		18

### FOURTH SEMESTER

Course Codes	Course Title	Cr Hrs
BSTK206	Syntax	3
BSTK207	Modern Turkish Literature II (1895-1923)	3
BSTK 208	Turkish Folk Literature	3
GCTK203	Communication and Presentation	3
GCTK204	Introduction To Turkish Cultural History	3
GCTK205	Fine Arts	2
		17

### FIFTH SEMESTER

Course Codes	Course Title	Cr Hrs
BSTK301	Academic Writing and Speaking	3
BSTK302	Literary Movements	3
BSTK303	Modern Turkish Literature III (1923-1950)	3
BSTK304	Old Turkish Literature I	3
GCTK301	Islamic Studies	2
GCTK302	Pakistan Studies	2
		16

### SIXTH SEMESTER

Course Codes	Course Title	Cr Hrs
BSTK305	Ottoman Turkish	3
BSTK306	Short Fiction	3
BSTK307	Modern Turkish Literature IV (1950 and after)	3
BSTK308	Old Turkish Literature II	3
GCTK 303	Modernist and Postmodernist Literature	2
GCTK304	Sociology	2
		16

### SEVENTH SEMESTER

Course Codes	Course Title	Cr Hrs
BSTK401	Literary Theory and Practical Criticism	3
BSTK403	World Literature	3
BSTK404	Critical Reading and Writing in Turkish	3
BSTK405	Research Methodology and Project	3
GCTK401	Introduction to Translation Studies	3
GCTK402	General Linguistic	3
		18

**EIGHTH SEMESTER**

Course Codes	Course Title	Cr Hrs
BSTK 406	Modern Turkish Novel	3
BSTK407	Turkish Vocabulary	3
BSTK408	Modern Drama ve Theatre	3
BSTK410	Teaching Turkish as Foreign Language	3
BSTK411	Research Project	3
GCTK403	Introduction to Philosophy	2
		17

**Pak-Türk Maarif Eğitim Kurumları**

Pakistan’da 1 Nisan 1995 tarihinde Çağ Eğitim Vakfı adı altında faaliyete başlayan ve 2016 yılında PAK-TURK Eğitim Vakfına devredilen 26 kampüs, 76 okul ve 11 pansiyon Pakistan Anayasa Mahkemesinin kararı üzerine 3 Ocak 2019 tarihinden itibaren “Pak-Türk Maarif International Schools & Colleges” adıyla Türkiye Maarif Vakfı tarafından işletilmeye başlanmıştır. Pak-Türk Maarif Eğitim Kurumları, beş eyalette (İslamabad, Sind, Pencap, KPK, Belucistan) 11 şehir 27 kampüste eğitim öğretim faaliyetleri yürütmektedir. 2019-2020 eğitim öğretim yılında kademelere göre Türkçe ders saati bilgileri aşağıda tabloda verilmiştir:

**Tablo 5: Kademelere Göre Türkçe Dersi Müfredatı****KADEMELERE GÖRE TÜRKÇE DERSİ MÜFREDATI**

KADEMELER	OKUL ÖNCESİ			İLKOKUL					ORTAOKUL				LİSE (NORMAL-YEREL MÜFR.)				LİSE (CAMBRIDGE)				
	36-48 Ay	49-60 Ay	61-72 Ay	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	9	10	11	12	13	
<b>TÜRKÇE DERS SAATİ</b>	2	2	2	3	3	3	3	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	

### **Lahor Yunus Emre Enstitüsü Kültür Merkezi**

2016 yılından Pakistan’da faaliyete başlayan Enstitü’nün kültür merkezi Lahor’da hizmet etmektedir. Merkez bünyesinde yetişkinlere yönelik Türkçe kursları verilmektedir.

### **NED Teknoloji ve Mühendislik Üniversitesi**

Türkiye Maarif Vakfı ve Üniversite arasında imzalanan anlaşma ile üniversite programı içerisinde Türkçe dersleri yer alacak ve üniversite öğrencilerine yönelik ücretsiz Türkçe dersleri verilecektir. (<https://twitter.com/TMaarifVakfi/status/1380821896414048257>)

Erişim Tarihi: 22.05.2021)

### **Araştırmanın Amacı**

Günümüzde gerek Türkiye’de gerekse Türkiye dışında Türkçenin öğrenimine ve öğretilmesine yönelik ilgi giderek artmaktadır. Sadece Türkiye’de değil Türkiye dışında da üniversitelerde artık 4 yıllık lisans eğitimi düzeyinde eğitim veren bölümler bulunmaktadır. Çalışmanın amacı, Türkiye dışında (Pakistan) 4 yıllık Türkçe lisans eğitimi alan ve Türkiye’de aynı alanda yüksek lisans eğitimine devam eden Arife Zardad isimli öğrencinin bölüme başladığı ilk yıllarda yaşadığı deneyim ve problemleri kendi tecrübelerinden hareketle açığa çıkarmak ve aynı problemleri yaşayan Türkçe öğrenmeye çalışan öğrencilere ve benzer çalışmalarını yapan araştırmacılara da verilerden hareketle birtakım önerilerde bulunmaktır.

### **Araştırmanın Hikâyesi**

Arife Zardad, Pakistan İslamabad NUML Üniversitesi Türkoloji bölümünden 2015 yılında mezun olan tek öğrencidir. Kendisi ile NUML Üniversitesi tarafından düzenlenen bir programda tanıştık. Türkoloji bölümünü tercih eden tek öğrenci olması oldukça ilgimizi çekmişti. Bu durumu öğrendikten sonra Türkçe konuşulmayan bir ülkede Türkoloji bölümünde okuyan Arife Zardad’ın Türkçeyi öğrenme süreciyle ve Türkoloji öğrencisi olma

deneyimleri ile ilgili hem bu alanda çalışanlara hem de kendisi gibi Türkçe öğrenmeye çalışan öğrencilere yardımcı olmak amacıyla bir çalışma yapmak istediğimizi ilettik kendisine. O da tamamen gönüllülük esasıyla hareket edilen bu çalışmaya katkı sunmaktan mutlu olacağını dile getirdi ve böylece verileri toplama, tasnif etme ve çözümleme aşamalarından sonra çalışma tamamlanmış oldu.

### **Problem Cümlesi**

Araştırmanın problem cümlesini “Türkçe konuşulmayan bir ülkede Türkçe lisans eğitimi alan Arife Zardad’ın süreç içinde yaşadığı deneyimleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

### **YÖNTEM**

Bu başlık altında araştırmanın modeli, katılımcı bilgisi, verilerin toplanması ve analiz edilmesine yönelik bilgiler yer almaktadır.

### **Araştırma Modeli**

Bu çalışmada hedeflenen amaca yönelik olarak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan anlatı araştırması deseninin kişisel hikâye türü kullanılmıştır. Bu araştırma türü “kişinin belirli bir zaman içinde, belirli bir olay veya olaylara ilişkin deneyimlerinin anlatısal bir çalışmasıdır (Creswell, 2007).

Anlatı araştırması türünde esas olan, birey ya da bireylerin yaşananlardan, çeşitli olaylardan edindikleri tecrübe ve deneyimlerin öykülenerek/hikâyeleştirilerek diğer insanlarla paylaşılmasıdır (Güçlü,2018).

### **Katılımcı**

Arife Zardad, Pakistan İslamabadlıdır. 2012 yılında NUML Üniversitesi tarafından açılan 1 aylık Türkçe kursuna katılmış ardından Türkçeyi daha iyi öğrenmek için 2013 yılında Türkiye’ye gelerek 2 yıl Türkiye’de kalmıştır. 2015 yılında Pakistan’a döndükten sonra NUML Üniversitesinde Türkoloji bölümü öğrencisi

olmaya karar vererek 2019 yılında üniversiteden mezun olmuştur. Arif Zardad, şu an Ankara Gazi Üniversitesinde yüksek lisans eğitimine devam etmektedir.

### **Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi**

Anlatı araştırmalarında veriler çok çeşitli olabilmektedir. Bu araştırma metodolojisinde araştırmacının topladığı öyküler, katılımcının sözlü ifadelerine ya da katılımcı ile yapılan görüşmelere dayanabilir. Çalışma verileri, metin biçiminde yapılandırılmamış günlükler, yarı yapılandırılmış etkinlik kayıtları şeklinde toplanabilmektedir (Güçlü; 2018: 355-356). Çalışma kapsamında elde edilen veriler önce yazılı olarak alınmış ardından gerekli görülen noktalar için çevrimiçi olarak Arife Zardad ile gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma kapsamında katılımcıya aşağıdaki sorular sorulmuştur;

1. Pakistan’da Türkoloji öğrencisi olmaya nasıl karar verdiniz?
2. Bölüme başladıktan sonra hangi problemler ile karşılaştınız?
3. Türkoloji öğrencisi olmaya başlamadan önce Türkiye ve Türkler ile ilişkiniz nasıldı?
4. Türkiye’ye gelmeden önce Türkler ve Türkiye ile ilgili düşünceleriniz nasıldı? Türkiye’ye geldikten sonra düşüncelerinizde bir değişiklik oldu mu?
5. En çok hangi derste zorlandınız?
6. Aldığınız eğitim sonrası Türkiye’de yüksek lisans yaparken zorluk yaşadınız mı, ne tür zorluklar yaşadınız?
7. Eğitiminiz sonrası geleceğe yönelik planlarınız nelerdir?
8. Türkiye dışında Türkoloji öğrencisi olmayı başkalarına tavsiye eder misiniz?

Araştırmacı ve katılımcının iş birliği sonucu hikâyenin düzenlenmesi ve doğrulanmasından sonra gelen aşama, çalışmanın

raporlaştırılmasıdır. Araştırmacı bütüncül olarak yapılan bütün analizleri okuyan kişinin kolaylıkla anlayabileceği biçimde sade bir dille özetleyerek araştırma sonuçlarını raporlaştırır (Güçlü, 2018: 357). Bu doğrultuda araştırma raporunun hazırlanmasından önce Arife Zardad ile tekrar bir görüşme sağlanarak hikâyenin düzenlenmesi ve doğrulanması ile ilgili ve araştırma raporu hazırlandıktan sonra da raporun son hâli ile ilgili olarak görüşülmüş, düşüncelerine başvurulmuştur. Katılımcının sorularımıza verdiği cevaplara kesinlikle müdahale edilmemiş, cümleler, ifade kusurlarına dokunulmaksızın, objektif şekilde aktarılmıştır.

## **Bulgular**

Çalışmanın bu bölümünde, katılımcının tecrübelerinden hareketle elde edilen veriler sunulmuş ve yorumlanmıştır.

### **1. Türkoloji Bölümünü Seçme Amacı**

#### ***Türkoloji bölümü öğrencisi olmaya nasıl karar verdiniz?***

Arife Zardad Türkoloji bölümünü seçme nedeni olarak Türk diline ve kültürüne duyduğu merakı, Osmanlı tarihini öğrenme isteğini, Türkçeyi iyi derecede öğrenerek ileride Türkiye’de ya da uluslararası bir Türk kurumunda çalışma isteğini göstermiştir. Bu durumu kendisi şöyle ifade etmiştir:

*“2012 yılında NUML Üniversitesinde açılan bir aylık bir Türkçe kursuna katıldım. Kurstan sonra Türkçeyi daha iyi öğrenmek için Türkiye’ye geldim ve 2 yıl Türkiye’de kaldım. Türkiye’den döndükten sonra Türkleri daha iyi bilmek, onlarla iyi bir şekilde iletişim kurmak ve Türk kültürünü yakından tanımak nedeniyle Türkoloji bölümü seçtim. Türkoloji bölüm seçtiğim bir başka sebep tarihe olan merakım. Türkçeyi öğrenerek Osmanlı tarihini daha detaylı bir şekilde okumak istedim Ayrıca Türkçe-Urduca-Türkçe tercümanlık yapmak ya da Tika gibi çeşitli kurum ve kuruluşlarda da çalışmayı istiyordum.”*

## **2. Bölüme Başlamadan Önce Türkiye ve Türkler ile İlişkiler ve Görüşler**

***Türkoloji bölümü öğrencisi olmadan önce Türkiye ve Türkler ile ilişkiniz nasıldı?***

Amcasının Türk eşinden ve uzun yıllar Türkiye’de yaşamasından dolayı Türkiye’yi çok merak ettiğini ve Türkiye’ye gitmek istediğini belirten Arife, NUML üniversitesinde aldığı bir aylık kursun ardından Türk dizilerini ve filmlerini takip etmeye başlamış, kursu bittikten sonra da Türkiye’ye gelerek iki yıl Türkiye’de kalmıştır.

*“Amcam yaklaşık 30 yıldır Türkiye’de yaşamaktadır. Türkiye’de evlendi ve eşi Türk. Amcamdan dolayı Türkiye’yi merak ediyordum ve Türkiye’ye gitmek istiyordum. Daha sonra NUML Üniversitesinde aldığım 1 aylık Türkçe kursundan sonra Türkiye’ye giderek 2 yıl Türkiye’de yaşadım. Kursa başladıktan sonra çeşitli Türk dizilerini ve filmlerini takip etmeye başladım. Türkçeden Urduçaya çeviri roman ve hikâye bulamadığım için önceden okumadım. Türkiye’ye geldikten sonra Türkçe seviyem ilerleyince Mustafa Kutlu’yu okumaya başladım.”*

***Türkiye’ye gelmeden önce Türkler ve Türkiye ile ilgili düşüncelerin nasıldı? Türkiye’ye geldikten sonra düşüncelerinde bir değişiklik oldu mu?***

Türkiye’ye gelmeden önce çevresindeki bazı kişilerden Türklerin Pakistanlılara karşı kötü davrandığını duyduğunu ifade eden Arife, Türkiye’de böyle bir davranış ile karşılaşmadığını, aksine tanıdığı herkesin kendisine çok sıcak ve yakın davrandığını ifade etmiştir.

*“Türkiye’ye gelmeden önce çevremde bazıları bana Türkiye’de Pakistanlılara kötü davranıldığını söyledi. Fakat ben 2 yıl Türkiye’de kaldım. Böyle bir durum ile karşılaşmadım. Çevremdeki herkes bana karşı çok cana yakın ve iyi oldu. Pakistan ve Türkiye iki kardeş ülke.*



*Halklar birbirini çok seviyor. Aramızda tarihsel bir bağ ve dostluk var.”*

### **3. Bölüme Başladıktan Sonra Karşılaşılan Sorunlar/Problemler**

***Türkoloji bölümü öğrencisi olduktan sonra ne gibi problemler ile karşılaştınız? En çok hangi derste zorlandınız? Ne gibi zorluklar?***

Bölüme başladıktan sonra Urducada da kullanılan Arapça alfabesi sayesinde Osmanlıca dersinde okuma ve yazmada zorluk yaşamadığımı fakat Türkiye’de kaldığı dönemde öğrendiği Türkçenin de kendisinin akademik anlamda başarılı olmasına yetmediğini ifade etmiştir. Zorlandığı dersleri; Atatürk İlkeleri, Türk Devrim Tarihi, Gramer olarak belirtmiştir.

*“Türkoloji bölümü başladıktan sonra problem çektiğim en zor kısmı dildi çünkü ben normal Türkçe öğrenmişim ve akademik Türkçe bambaşka idi. Türkoloji bölümün birinci yıl sıkıntılar çektiğimi hatırlıyorum, Birincisi Türkçem çok iyi değildi ikinci ise derslerim çok fazla idi. Birinci dönemde 8 tane dersi aldım. Bunlardan okuma ve yazma da sıkıntı çekmedim ama Türk grameri ve Atatürk ilkeleri ve Türk Devrim Tarihi derslerimde biraz zorluk çektiğimi hatırlıyorum. Bu dönemde en sevdiğim dersim Osmanlıcaydı. Çünkü Osmanlıca yazılış olarak benim ana dilimi çok yakındı, okumak ve yazman bana kolay geliyordu. İkinci dönemde de aynı derslerimi aldım. Bu dönemde yavaş yavaş derslerimi toparlayabiliyordum. Bilmediği sözcükleri, bilmediği paragrafları tekrar tekrar okumaya çalışıyordum. Bundan Türk romanlarını her gece yatmadan önce birkaç sayfa okuyordum çünkü ertesi gün hocam okuduğum kitaptan sorular soruyordu ve anlamadığı yerlere iyi bir şekilde anlatıyordu. Üçüncü dönemde Türk derslerimle birlikte İngilizce ve Pakistan Tarihi derslerimde alıyordum. Bu dersleri zorunluymdu. Dördüncü dönemde Modern Türk edebiyatı, Eski Türk edebiyatı, Folk edebiyatı, linguistics vb. derslerimi aldım. Bu*

*dönemde sıkıntı çektiğim dersi linguisticsedi. Başka edebiyatı dersleri heyecanlı ve mutlu olarak alıyordum. Beşinci dönemde okuma ve dinleme dersle beraber çocuk edebiyatı, dünya edebiyatı, özel öğretim yöntemleri vb. dersleri aldım. Bu dönemi kadar geldiğim de Türkçem baya iyiydi. Derslerimi rahatlıkla işliyordum. 6., 7. ve 8. dönemlerde artık derslerimle birlikte öğretmenlik te başladım. Kendi derslerim aldıktan aynı departmanda A1 ve A2 seviyedeki Türkçe öğretiyordum. Öğrenci ve Öğretmenlik mesleği aynı anda yaşadım. İki tane meslek aynı anda yaşamak benim için büyük bir avantajdı. Bu bütün dersler Yunus Emre Enstitüsü tarafından gönderilen Türk hocalardan aldım. Sınıfta 3 kişi olduğunda dolayı derslerimiz ve bu 4 yıl çok eğlenceli geçtiğimi hatırlıyorum.*

#### **4. Pakistan’da Alman Lisans Eğitimin Türkiye’de Yüksek Lisans Eğitimi için Yeterliliği**

***Pakistan’da aldığınız Türkçe eğitimi sonrası Türkiye’de Yüksek lisans eğitiminde zorluk yaşadınız mı? Pakistan’da aldığınız eğitim sizce yeterli oldu mu?***

Arife Pakistan’da aldığı lisans eğitiminin yeterli olduğunu fakat almış olduğu 1 yıllık hazırlık eğitiminin de çok faydalı olduğunu ifade etmiştir. Diğer bir sebep yüksek lisans bölümünün Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında olmasının diğer Türk dili ya da Türk edebiyatı alanlarına göre daha kolay olduğunu düşünmektedir.

*“Pakistan’da aldığım eğitimden sonra Türkiye’de Yüksek lisans yapmakta zorluk çekmedim. Bence bunun en büyük sebebi bölümü değiştirmesidir. Çünkü ben Pakistan’da Türkoloji bölümü okudum ama buraya geldikten sonra Yüksek lisanımı Yabancılara Türkçe Öğretimi bölümünde yapmaktayım. Ben burada bir yıl Bilimsel hazırlık okudum. Bilimsel hazırlık okuduğumdan zorluk çekmediğimi düşünüyorum. Pakistan’da aldığım eğitim tabii ki yeterli oldu.”*

## 5. İleriye Yönelik Planlar

### Eğitimiz Sonrası Geleceğe yönelik planlarımız nelerdir?

Arife ileriye yönelik planları hususunda; öncelikle yüksek lisans eğitimi bittikten sonra Türkiye’de kalarak iş bulmayı planladığını bulamazsa Pakistan’a dönmeyi planladığını belirtmiştir.

*“Şu an yüksek lisans eğitimim devam ediyor. Öncelikle Türkiye’de kalmak ve çalışmak istiyorum. Türkçe ve İngilizce biliyorum. Urduca ana dilim. Özellikle Türkiye’de yabancı dil konusunda duyulan ihtiyaç sebebi ile burada iş bulabilirim diye düşünüyorum. Ayrıca Tika gibi devlet kurum ve kuruluşlarında da çalışmayı istiyorum. Eğer Türkiye’de iş bulamazsam Pakistan’a döneceğim. Orada mezun olduğum NUML Üniversitesinde akademisyen ihtiyacı var. Belki orada ya da Türk Büyükelçiliğinde ya da Türk okullarında çalışabilirim.”*

## 6. Türkiye Dışında Türkoloji Bölümü Öğrencisi Olmayı Tavsiye Etme

### *Pakistan’da diğer öğrencilere Türkoloji bölümünü seçmelerini tavsiye eder misiniz? Neden?*

Arife diğer öğrencilere Türkoloji bölümü öğrencisi olmayı tavsiye etme ile ilgili olarak kesinlikle tavsiye ettiğini ifade etmiştir.

*“Türkoloji bölümü öğrencisi olmayı kesinlikle tavsiye ediyorum. Hatta şu an 2 arkadaşım benim tavsiyem üzerine Türkoloji bölümüne başladılar. Ayrıca şu an Pakistan’da Türk dizileri çok popüler. Diriliş Ertuğrul Pakistan devlet televizyonunda yayınlanan ilk yabancı dizi oldu. Türk dizileri de Türkçe öğrenmeye teşvik edecektir. Türkçe öğrenenler Pakistan’da ve Türkiye’de iş bulabilirler öğretmen olarak, tercüman olarak çalışabilirler.”*

## Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen verilerden hareketle; katılımcı Türk diline ve kültürüne duyduğu merakı, Osmanlı tarihini

öğrenme isteğini, Türkçeyi iyi derecede öğrenerek ileride Türkiye’de ya da uluslararası bir Türk kurumunda çalışma isteğini Türkoloji bölümünde okumaya karar verme nedenleri arasında saymıştır. Yine Fransa’da Türkoloji bölümünde okuyan öğrencilere yönelik Çetin ve Eskimen (2012) tarafından yapılan çalışmada ve Kazakistan’da Zhumakanova (2020) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Katılımcı Türkiye’ye gelmeden önce çevresindeki bazı kişilerden Türklerin Pakistanlılara karşı kötü davrandığını duyduğunu fakat böyle bir davranışla karşılaşmadığını, aksine tanıdığı herkesin ona çok sıcak ve yakın davrandığını ifade etmiştir. Uçak (2017) çalışmasında Irak’ta okuyan ve Türkiye’ye gelen Türkoloji öğrencilerinin benzer şekilde Türklere ve Türkiye’ye karşı olumlu algılarının olduğunu belirtmiştir.

Bölüme başladıktan sonra Urducada da kullanılan Arap alfabesinin Osmanlıca dersindeki okuma ve yazma çalışmalarında kendisine çok büyük kolaylık sağladığını dile getirmiştir. Bunun yanı sıra Türkiye’de kaldığı dönemde öğrendiği Türkçenin akademik derslerde başarılı olabilmesi için yeterli olmadığını ifade etmiştir. Zorlandığı dersleri; Atatürk İlkeleri, Türk Devrim Tarihi, Gramer olarak belirtmiştir. İleriye yönelik planları hususunda; öncelikle yüksek lisans eğitimi bittikten sonra Türkiye’de kalarak iş bulmayı planladığını, bulamazsa da Pakistan’a dönmeyi planladığını dile getirmiştir.

Çalışmada Arife Zardad’a yöneltilen sorular aracılığıyla elde edilen verilerden hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Arife Zardad’dan alınan bilgiler ışığında Pakistan’dan gelen ve Türkçe öğrenen öğrencilerin nerelerde zorlandığı anlaşıldığında, Arife’nin durumuna benzer durumdaki öğrencilerin ve özellikle de Pakistan uyrukluların Türkçeyi daha hızlı ve kalıcı öğrenmeleri, güzel kullanabilmeleri için neler yapılması gerektiğini araştıran bir çalışma yapılabilir.

Bu çalışmanın benzerleri başka ülke vatandaşlarının da Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorlukları ortaya koymak için yapılabilir. Bu türden çalışmalar aracılığıyla elde edilen sonuçlar dikkate alınarak öğrencinin kalıcı ve zevkli bir yolla Türkçe öğrenebilmesinin yolları bulunabilir.

## Kaynakça

- Balcı, M. (2016). Tarihi Seyrinde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi I: Cumhuriyet Dönemi Öncesi Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. (Editörler: Hayati Develi vd.). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar. Ankara: Kültür Sanat Basımevi.
- Dolunay, S. K. (2005). Türkiye ve dünyadaki Türkçe öğretim merkezleri ve Türkoloji bölümleri üzerine bir değerlendirme. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28, 30.
- Esen, M. A. (2011). Rus Türkolojisinde Dil Öğretimi Ve Eğitimi Meselesi Üzerine (1965-2011), Turkish Studies -International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/3 Summer 2011, p.447-460
- Güçlü, İ. (2019) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- İsmet ÇETİN-A. Derya ESKİMEN.(2012).*Avrupa'da Türkoloji Öğrenimi Gören Öğrencilerin Türk Dili, Edebiyatı ve Kültürüne İlişkin Görüşleri: Fransa Inalco Örneği*.Journal of Turkish Studies
- Küçükali, R. & Coşkun, H. C. (2020). Pakistan Eğitim Sistemi Ve Okullara Yönetici Atama Kriterlerinin İncelenmesi. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 3 (3) , 86-98 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijls/issue/58115/731543>
- National Education Management Information System Academy of Educational Planning and Management Ministry of Federal Education and Professional Training. (2018). Pakistan education statistics 2017- 2018. Islamabad: Government of Pakistan.

Salih UÇAK.(2017).*Irak'ta Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkiye, Türkler ve Türkçe Algısı*.Journal of Turkish Studies

SETAV. (2013). Pakistan siyasetini anlama kılavuzu. Erişim: [http://file.setav.org/Files/Pdf/20130521114911\\_pakistan-web.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20130521114911_pakistan-web.pdf)

Şimşir, B. (1958). Pakistan Devletinin kuruluşu. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 13 (04), 128.

Zhumakanova, T. (2020) Kazakistan'da Yükseköğretimde Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerin Türkoloji Bölümünü seçme sebepleri, Sakarya üniversitesi

[https://www.bbc.com/turkce/haberler/2013/11/131120\\_ingiltere\\_yabanci\\_dil](https://www.bbc.com/turkce/haberler/2013/11/131120_ingiltere_yabanci_dil) (Erişim Tarihi: 22.05.2021)

<https://twitter.com/TMaarifVakfi/status/1380821896414048257> (Erişim Tarihi: 22.05.2021)

<https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2017-faaliyet-raporu-27.11.2018-dusuk-boyut.pdf> ( E. Tarihi: 11.11.2020)

<https://turkiyemaarif.org/page/42-dunyada-maarif-16> (Erişim Tarihi: 11.11.2020)

<https://www.numl.edu.pk/about/history> (Erişim Tarihi: 22.05.2021)

<https://www.worldometers.info/world-population/pakistan-population/> (Erişim Tarihi: 24.04.2021)

<https://islamansiklopedisi.org.tr/pakistan> (Erişim Tarihi: 22.05.2021)

<http://islamabad.be.mfa.gov.tr/Mission/About> (Erişim Tarihi: 22.05.2021)

[https://www.mfa.gov.tr/turkiye-pakistan\\_siyasi-iliskileri.tr.mfa](https://www.mfa.gov.tr/turkiye-pakistan_siyasi-iliskileri.tr.mfa) (Erişim Tarihi: 22.05.2021)

## 8. BÖLÜM

### TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA 21. YÜZYIL BECERİLERİ

---

Dr. Öğretim Üyesi Muhammed Fatih SAYIR<sup>1</sup>

#### Giriş

20. yüzyıl bilim ve teknolojide pek çok gelişmenin olduğu ve sanayiden ekonomiye, sağlıktan eğitime hemen hemen her alanda hızlı değişimlerin yaşandığı bir çağ olmuştur. Henüz ilk çeyreği bitmeyen 21. Yüzyılda ise özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler ile gelişim ve değişimin daha hızlı ve yoğun gerçekleştiği görülmektedir. Bu nedenle içinde bulunduğumuz çağda yaşayan bireylerin ihtiyaçları ve sahip olmaları gereken becerileri de farklılaşmıştır. Bu bağlamda pek çok araştırmaya konu olan 21. Yüzyıl becerileri dikkat çekmektedir.

Literatür incelendiğinde 21. Yüzyıl becerileri için farklı tanımların olduğu görülmektedir. Voogt ve Roblin (2010, 2012), 21. Yüzyıl Becerilerini, toplumun mevcut işgücünden ve eğitim açısından, gelecekteki işler ve kariyerler için bugün eğitilmesi gereken gençlerden giderek daha fazla talep ettiği 'yeni yeterlilikler' olarak tanımlamaktadır. Scott (2015, s.8) 21. Yüzyıl Becerilerini, “yirmi birinci yüzyıl işgücünde rekabet edebilmek, giderek çeşitlilik kazanan bir topluma uygun şekilde katılmak, yeni teknolojileri kullanmak ve hızla değişen sorunlarla başa çıkmak için gerekli bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlamaktadır. Chalkiadaki (2018, s.5) ise 21. Yüzyıl Becerilerinin yaratıcılık, farklı düşünme, eleştirel düşünme, takım çalışması, iş özerkliği, gelişmiş bilişsel ve

---

<sup>1</sup> Muş Alparslan Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü,  
f.sayir@alparslan.edu.tr  
<https://orcid.org/0000-0002-6347-8760>

kişilerarası beceriler, sorumlu ulusal ve küresel vatandaşlık, çeşitliliği kabul etme ve anlama, araçların etkileşimli kullanımı, ana dilde ve yabancı dillerde iletişim, matematiksel ve bilimsel yeterlilik, dijital yeterlilik, hesap verebilirlik ve liderlik gibi geniş bir beceri setleri ve profesyonel nitelikler yelpazesini kapsadığını belirtmiştir. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere araştırmacılar 21. Yüzyıl Becerilerini birden çok beceriye veya becerilerin alt kategorilerine atıfta bulunan geniş kapsamlı bir kavram olarak değerlendirmektedir.

21. yüzyıl becerilerine ilişkin dikkat çeken hususlardan biri de farklı kurum ve kuruluşlar tarafından bu becerilere yönelik yapılan sınıflandırmalardır. Bu kurum ve kuruluşların bazılarının 21. Yüzyıl becerilerine yönelik yaptıkları sınıflandırmalar şu şekildedir:

(The North Central Regional Educational Laboratory-NCREL)  
Lemke (2003)

- Etkili iletişim
- Dijital çağ okuryazarlığı
- Yaratıcılık
- Yüksek verimlilik

Organisation for Economic Co-operation and Development-  
OECD (2005)

- Araçları interaktif bir şekilde kullanma
- Heterojen gruplarda etkileşim
- Bağımsız hareket etme

International Society for Technology in Education-ISTE (2016)

- Yetkin öğrenen
- Dijital vatandaş
- Bilgiyi düzenleyen
- Yenilikçi tasarım
- Bilişimsel düşünen
- Yaratıcı iletişim
- Global işbirliği



Assessment and Teaching of 21st Century Skills ATC21S  
(2012)

- Düşünme yolları
- Dünyada yaşamın yolları
- Başkalarıyla ilişki kurma yolları
- Dünyanın bir parçası olmak için araçlar

The ISTE National Educational Technology Standards NETS.S  
(2007)

- Yaratıcılık ve yenilik
- İletişim ve işbirliği
- Araştırma ve Bilgi Akıcılığı
- Eleştirel Düşünme, Problem Çözme, Karar Verme
- Dijital vatandaşlık
- Teknoloji İşlemleri ve Kavramları

21. yüzyıl becerilerine ilişkin yapılan diğer bir sınıflandırma ise Partnership for 21st Century Skills (P21) çerçevesinde yapılan sınıflandırmadır. İlki 2006 yılında “21. Yüzyıl Öğrenimi için Ortaklık” adıyla yayımlanan ve yıldan yıla güncellenerek yenilenen P21 ABD Eğitim Bakanlığında bir birimin Apple, AOL (American Online), Microsoft, Cisco, NAE (National Education Association) gibi kurum ve kuruluşları dâhil ederek geliştirdiği bir programdır (Aydın ve Tunagür, 2021). 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesinde (Framework for 21st Century Learning) geliştirilen P21 beceri sınıflandırması şu şekildedir:

Partnership for 21st Century Skills P21 (2019)

- Yaşam ve Kariyer Becerileri
  - Esneklik ve Uyum Yeteneği
  - Girişimcilik ve Özyönetim
  - Sosyal ve Kültürler Arası Beceriler
  - Verimlilik ve Hesap Verebilirlik

- Liderlik ve Sorumluluk
- Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri
  - Yaratıcılık ve Yenileme
  - Eleştirel Düşünme Ve Problem Çözme
  - İletişim ve İşbirliği
- Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri
  - Bilgi Okuryazarlığı
  - Medya Okuryazarlığı
  - Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ITC) Okuryazarlığı

21. yüzyıl becerilerine ilişkin hususlardan biri bu becerilerin yeni olup olmadığıdır. Rotherham ve Willingham (2009) öğrencilerin 21. Yüzyılda ihtiyaç duydukları becerilerin yeni olmadığını iddia etmişlerdir. Onlara göre eleştirel düşünme ve problem çözme gibi beceriler ilk aletlerin geliştirilmesinden tarımsal ilerlemelere, aşların icadına, kara ve deniz keşiflerine kadar tarih boyunca insanlığın ilerlemesinin bileşenleri olmuştur (Rotherham ve Willingham, 2009, s.16). Silva'ya göre ise 21. yüzyıl becerileri yeni değildir, ancak şimdi önem kazanmıştır çünkü günümüz insanların birden fazla kaynaktan bilgiyi bulup analiz edebilmesi ve bu bilgileri kararlar almak ve yeni fikirler oluşturmak için kullanabilmesi gerekmektedir (2009, s.631). Bu durum 21. Yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının bir ihtiyaç olduğunu ve bu becerileri edinen öğrencilerin çağın gelişmelerine daha iyi ayak uydurabileceğini ortaya koymaktadır.

Türkiye’de 2005 yılında benimsenen yeni bir yaklaşım ile hazırlanan öğretim programında ortak beceriler olarak “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” becerilerinin öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005). MEB tarafından 2019

yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretimi Programı'nda (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Yetkinlikler başlığı altında ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) kapsamında belirlene yetkinlikler şu şekilde sıralanmıştır:

- Ana Dilde İletişim
- Yabancı Dillerde İletişim
- Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler
- Dijital Yetkinlik
- Öğrenmeyi Öğrenme
- Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler
- İnisiyatif Alma ve Girişimcilik
- Kültürel Farkındalık ve İfade (MEB, 2018, ss. 4-5).

MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından 2011 yılında yapılan MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili çalışmasında 21. Yüzyıl becerileri şu şekilde sınıflandırılmıştır:

#### 1. Düşünme Yolları

- Yaratıcılık ve yenilikçi düşünme ve bunlara açık olma
- Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme
- Öğrenme stratejilerini kullanma (Öğrenmeyi öğrenme ve üst bilişsel beceriler kendini değerlendirme)

#### 2. Çalışma Yolları

- İletişim becerileri (Türkçeyi doğru kullanma ve bir yabancı dili temel düzeyde kullanma)
- Takım çalışması

### 3. Çalışma Araçları

- Bilgi okuryazarlığı
- Bilgi iletişim teknolojileri okuryazarlığı

### 4. Dünya'ya Entegrasyon:

- Yerel ve evrensel vatandaşlık bilinci
- Yaşam ve kariyer ile ilgili bilinç ve beceriler
- Kültürel farkındalıkları ve yeterlikleri kapsayacak şekilde kişisel ve sosyal sorumluluk bilinci (MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili, 2011, s.291).

Öğretim programları ve EARGED tarafından yapılan çalışma incelendiğinde belirlenen yetkinlik ve becerilerin 21. Yüzyıl Becerileri ile kısmen örtüştüğü anlaşılmaktadır.

Literatür tarandığında Türkçe öğretimi bağlamında 21. Yüzyıl Becerileri'ne ilişkin çalışmaların çoğunun Türkçe Öğretim Programlarını 21. Yüzyıl Becerileri açısından incelemeye odaklandığı görülmektedir (Belet Boyacı ve Güner Özer, 2019; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2019; Erdamar ve Barası, 2021; Ungan ve Buçan, 2022; Dilekçi ve Karatay, 2021). Bunlardan farklı olarak Barası ve Erdamar (2021) 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı 21. Yüzyıl Becerileri açısından öğretmen görüşleri bağlamında incelemiştir. Türkçe Öğretimi Programı yanı sıra Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı da 21. Yüzyıl Becerileri açısından incelenmiştir (Aydın ve Tünagür, 2021; DüNDAR ve Polat, 2021). Bazı çalışmalarda ise Türkçe ders ve çalışma kitapları 21. Yüzyıl Becerileri açısından incelenmiştir. Gültekin (2019) Türkçe dersi çalışma kitaplarını, Kayahan, Altun ve Gürol (2019) 8. sınıf Türkçe

ders kitabını, Bal (2018) 5. sınıf Türkçe ders kitabını 21. Yüzyıl Becerileri açısından incelemiştir.

Ders kitapları geçmişten günümüze eğitim öğretim ortamlarında kullanılan en önemli araçlardan biridir. “Çünkü ders kitapları tüm dünyada en geniş kullanıma sahip basılı ürünlerdir. Ayrıca, ders kitapları eğitim sürecinde bilgi edinmenin temel aracıdır ve kullanımı oldukça kolaydır (Güneş, 2002: s.2). Byrd (2001)’e göre ders kitapları sınıf içinde gerçekleşen içerik ve etkinlikleri şekillendirmektedir. Ders kitapları öğrenci ve öğretmenler için rehber olmanın yanında her ikisinin de öğrenme sürecine katılımını sağlayan bir araç işlevi de görmektedir (Margana ve Widyantoro, 2017). Ders kitapları nesilden nesile öğrencilerin bilgi ve kültürünü şekillendirdiği için sosyal olarak da önemli bir işleve sahiptir. Bu bağlamda ders kitapları her zaman araştırmacıların ilgisini çekmiş ve ders kitapları ile ilgili pek çok bilimsel çalışma yapılmıştır.

Bu çalışmada ortaokul 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitapları 21. Yüzyıl Becerileri açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. 5. ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları başka araştırmacılar tarafından bu bağlamda incelendiği için çalışmanın kapsamına alınmamıştır. Ders kitapları Partnership for 21st Century Skills P21 sınıflandırması dikkate alınarak incelenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

6. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde 21. Yüzyıl Becerilerine nasıl yer verilmektedir?

6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde 21. Yüzyıl Becerilerine nasıl yer verilmektedir?

7. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde 21. Yüzyıl Becerilerine nasıl yer verilmektedir?

7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde 21. Yüzyıl Becerilerine nasıl yer verilmektedir?

## **Yöntem**

### ***Çalışma Modeli***

Altıncı ve yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarının 21. Yüzyıl Becerileri açısından incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.41). Ayrıca ilişkilerin, etkinliklerin, durumların ve materyallerin niteliklerini inceleyen bilimsel çalışmalar sıklıkla nitel araştırmalar olarak kabul edilir (Frankel, Wallen ve Hyun, 2012, s.426).

Bu çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden doküman analizi yöntemine başvurulmuştur. Doküman analizi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir. Doküman incelemesinde ders kitapları, yönergeler, öğrenci sınavları, eğitimle ilgili resmi belgeler vb. günlükler, özel mektuplar, kişisel belgeler, dergi ve kitaplar da incelenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189-190).

### ***Çalışma Materyali***

Çalışmanın materyalleri, Mehmet Ozan SARIBOYACI'nın yazarı olduğu ve Ata Yayıncılık tarafından 2022 yılında basılan 6. Sınıf Türkçe ders kitabı ve Hilal ERKAL ve Mehmet ERKAL'ın yazarları olduğu Özgün Matbaacılık tarafından 2022 yılında basılan 7. sınıf Türkçe ders kitabıdır.

### ***Verilerin Analizi***

Çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu yöntemle göre elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). Bu çalışmada, çalışma materyalleri 21. Yüzyıl Becerileri P21 sınıflandırması dikkate alınarak incelenmiştir.

Bu bağlamda P21 sınıflandırmasında yer alan 3 ana tema ve bunlara bağlı 11 alt tema bulunmaktadır. Elde edilen veriler bu temalar doğrultusunda incelenmiştir.

### **Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde elde edilen veriler araştırma soruları kapsamında başlıklar halinde incelenmiş ve yorumlanmıştır.

### **6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde 21. Yüzyıl Becerileri**

6. Sınıf Türkçe ders kitabında 8 tema altında 30 okuma metni bulunmaktadır. İncelenen metinlerin ilişkili olduğu 21. Yüzyıl Becerileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde yer alan 21. Yüzyıl Becerileri

<b>21. Yüzyıl Becerileri</b>	<b>f</b>
Esneklik ve Uyum Yeteneği	1
Girişimcilik ve Özyönetim	1
Sosyal ve Kültürler Arası Beceriler	4
Verimlilik ve Hesap Verebilirlik	1
Liderlik ve Sorumluluk	2
Yaratıcılık ve Yenileme	1
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	4
İletişim ve İşbirliği	2
Bilgi Okuryazarlığı	4
Medya Okuryazarlığı	1
Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ITC) Okuryazarlığı	1
<b>Toplam</b>	<b>22</b>

Tablo 1 incelendiğinde 6. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde 21. Yüzyıl Becerilerinin tümüne yer verildiği görülmektedir. Metinlerde en fazla işlenen 21. Yüzyıl Becerileri sosyal ve kültürler arası beceriler (n=4) ve eleştirel düşünme ve

problem çözme (n=4) olarak karşımıza çıkmaktadır. 21. Yüzyıl Becerileri ile ilişkili olan metinlerden bazı örnekler şu şekildedir:

(...) Odamızdaki bilgisayarın karşısına oturduk. Klimanın uzaktan kumandası bir yanda, internete bağlı olan analog bir telefon diğer yanda, hemen çıkarıp oracığa iliştiğimiz cep telefonumuz onun yanında; yazıcıyı, tarayıcıyı saymaya gerek var mı? Posta kutumuzu kontrol ettikten sonra banka işlemlerimizi sıra beklemeden halledip işe koyulduğumuzda, kapıdan giren hamile arkadaşımızın bebeğinin o gün kulağının oluştuğunu öğrendiğimizde hiç de şaşırıyoruz. Çünkü biliyoruz mobil gebe uygulaması, oluşmakta olan kulaktan da dosan iç gün sonra doğacak bebekten de ilgili herkesi haberdar etmektedir. O sırada ekranın sol ucunda beliren mesaj; pizzacıdaki indirimden, ilkokul arkadaşımızın doğum gününden ve Silopi'deki şehitten bizi peş peşe haberdar ettikten hemen sonra dayımızın Cuma mesajını görünce... Dikkatimizi toplamaya niyet ettiğimizde... Onaylamamız gereken evrakı açıp da elektronik imzamızın yerinde takılı olmadığını görüp evdeki dizüstü bilgisayarda bizimle alay edercesine ucundaki zincirin sallanıp duruşunu tahayyül ediverince işte tam o an... (6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Göğe Bakalım, s. 211).

Bu metni incelediğimizde bilgi ve iletişim teknolojileri (ITC) okuryazarlığına yönelik iletiler içerdiği görülmektedir. Özellikle bu teknolojilerin günlük hayatta ve iş yaşamında kullanımına ilişkin örnekler barındıran bu metnin öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri (ITC) okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesinde faydalı olacağı anlaşılmaktadır.

Aşağıdaki metin ise eleştirel düşünme ve problem çözme becerisine yönelik iletilerin olduğu görülmektedir.

(...) Delikanlı, doğruca yargıcın yanına gitmiş. Komşusuyla arasındaki iddiayı ona da anlatmış. Gece boyu gölde kalmasına karşın komşusunun sözünde durmadığını, parasını vermediğini söylemiş.

Yargıç, hemen komşusunu çağırtmış.

— Bu delikanlının parasını niçin vermiyorsun, diye sormuş.

Varsıl komşu, kendini şöyle savunmuş:

— Efendim, demiş. İddiayı o değil ben kazandım. Evet, sabaha kadar gölde durdu ama annesi onu meşaleyle ısıttı.



Yargıç, her ikisini de dinledikten sonra varsıl komşuyu haklı bulmuş. Çocuk boynu bükük bir durumda eve dönmüş.

Ertesi gün yine Ak Sakallı bilgenin yanına gitmiş:

— Yargıç beni değil komşumu haklı buldu, demiş.

Ak Sakallı Bilge, sakalını kaşımış, biraz düşündükten sonra:

— Sen hiç üzülme yavrum, demiş. Yarın akşam bize gel, paranı alacaksın.

Bilge, evinde bir şölen vereceğini duyurmuş. Varlıklı komşuyu, yargıcı ve kentin ileri gelenlerini buyur etmiş.

Et yemekleri için birkaç kuzu kestirmiş. Pilav için kazanlar dolusu pirinç ayıklatmış. Börek için tekneler dolusu hamur yoğurtmuş. Salata için marullar, soğanlar toplatmış. Avlunun bir köşesine, kocaman bir ocak kurup ateş yaktırmış. Kuzu etlerini, pilavlık pirinçleri kazanlara doldurtup avlunun diğer ucuna yerleştirmiş.

Akşama doğru çağrılanlar gelmişler. Minderlere oturup söyleşiye dalmışlar. Ak Sakallı'nın bilgeliğinden, konukseverliğinden söz etmişler. Söyleşi koyulaşmaya, karınları da zil çalmaya başlamış. Bir beklemişler, iki beklemişler, ne yemek getiren var ne bir yudum su veren.

Yargıç dayanamamış, sormuş:

— Bre Ak Sakallı, yemekler daha pişmedi mi?

—Pişiyor, pişiyor, demiş Ak Sakallı. Az sabredin.

Bir süre daha beklemişler. Ama yine ne tabak görünmüş ortalıkta ne kaşık.

Yargıç dayanamamış, yanına birkaç kişi alarak avluya çıkmış. Bir de bakmış ki ateş bir yerde, ateşin üstünde olması gereken kazanlar bir başka yerde.

— Bre Ak Sakallı, böyle yemek pişer mi?

— Pişer, demiş bilge. Kazanlar orada, ateş burada. Eninde sonunda bu kazanlar ısınır, kazanların içindekiler pişer. Yalnız biraz sabırlı olmak gerekir.

Yargıç kızmış:

— Senin bu yaptığın Ak Sakallıya, bilge kişiliğine yakışır mı? Sen bizimle alay mı ediyorsun?

— Ne haddimize, demiş Ak Sakallı bilge kişi. Gölün kıyısındaki meşale, gölün ortasındaki delikanlıyı nasıl ısıtıysa bu köşedeki ateş de o köşedeki kazanı kaynatır.

Yargıç, bunun bir ders olduğunu anlamış. Verdiği kararın yanlışlığının bilincine varmış.

Varlıklı komşuya buyurmuş:

— Çocuğun hakkını yemeyelim, demiş. İddiayı kazanan delikanlıdır. Hemen hakkı olan yüz altını veresin. Delikanlı Ak Sakallı Bilge'nin verdiği ders sayesinde yüz altınına kavuşmuş. Ak Sakallı Bilge Dede'ye teşekkür edip anasının yanına gitmiş (6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Ak Sakallı Bilge Dede, s. 45).

Metinde haksızlığa uğrayan bir kişinin uğradığı haksızlığa çözüm bulma çabası ve Ak Sakallı Dede'nin problemin çözümü için bulduğu yöntem dikkat çekmektedir. Özellikle Ak Sakallı Dede'nin problemin çözümünde bulduğu yöntem ve akıl yürütme öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek için örnek olarak kullanılabilir.

### ***6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerde 21. Yüzyıl Becerileri***

6. Sınıf Türkçe ders kitabında 264 etkinlik ve 8 tema sonu değerlendirme soruları bulunmaktadır. Yapılan inceleme sonucu bu etkinlik ve tema sonu değerlendirme sorularının ilişkili olduğu 21. Yüzyıl Becerilerine yönelik bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde yer alan 21. Yüzyıl Becerileri

<b>21. Yüzyıl Becerileri</b>	<b>f</b>
Esneklik ve Uyum Yeteneği	
Girişimcilik ve Özyönetim	
Sosyal ve Kültürler Arası Beceriler	1
Verimlilik ve Hesap Verebilirlik	
Liderlik ve Sorumluluk	
Yaratıcılık ve Yenileme	25
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	8
İletişim ve İşbirliği	2
Bilgi Okuryazarlığı	2
Medya Okuryazarlığı	1
Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ITC) Okuryazarlığı	2
<b>Toplam</b>	<b>41</b>

Tablo 2 incelendiğinde 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde 21. Yüzyıl Becerilerinden en çok yaratıcılık ve

yenilemeye (n=25) yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte esneklik ve uyum, girişimcilik ve özyönetim, verimlilik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk becerilerine hiç yer verilmediği anlaşılmaktadır. 21. Yüzyıl Becerileri ile ilişkili olan etkinliklerden bazı örnekler şu şekildedir:

**1. TEMA SONU DEĞERLENDİRME SORULARI**

**AHLAK**

Sana yapılmasını istemediğini sen de başkasına yapma... Kolay gibi gözükür ama kolay değildir bu. Birçok kimsenin "Ahlak... ahlak..." diye yasalar, kurallar uydurmaya çalışmaları da zaten bunun kolay olmaması yüzündendir. Size yapılmasını istemediğiniz işi siz de başkasına yapmayacaksınız, yani kendinizi onun yerine koyacaksınız, bencilliğinizden silkineceksiniz; sizin bir etiniz, kemiğiniz olduğu gibi onun da bir eti, kemiği olduğunu, onun da acılar duyabileceğini düşüneceksiniz. O kadar da değil. Sizin, size yapılmasını istemediğiniz birtakım şeyler var, siz de onları kimseye yapmıyorsunuz, yetmez ki bu. Belki o kişi kendisine başka şeylerin de yapılmasını istemiyor, sizin aldırmayacağınız bazı şeylere de sinirleniyor, kendinizi onun yerine koyacaksınız, o sinirlenmeyi anlayacaksınız, acısını haval edeceksiniz, artık o kişiye o işleri de yapmayacaksınız.

**Nurullah ATAÇ, Günlerin Getirdiği ve Sözden Söze**  
(Kısaltılmıştır.)

**1. Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.**

a) Metnin konusu nedir?

.....

.....

.....

b) Metnin ana fikri nedir?

.....

.....

c) Yazar, "Size yapılmasını istemediğinizi siz de başkasına yapmayın." sözüyle neyi anlatmak istemiştir?

Şekil 1. Sosyal ve Kültürler Arası Becerilere ilişkin etkinlik.

Şekil 1 incelendiğinde 1. tema sonu değerlendirme soruları (6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, s. 33) kapsamında kullanılan metin ve metne yönelik soruların sosyal ve kültürler arası becerilerle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Özü itibariyle empati duygusunu işleyen metin farklılıklara saygı duyma bağlamında öğrencilerin sosyal ve kültürler arası becerilerini geliştirmek için faydalı olabilir.

8. Etkinlik

Verilen görselleri inceleyiniz. Ardından bunların sizde uyandırdığı hisleri anlatan bir şiir yazınız.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

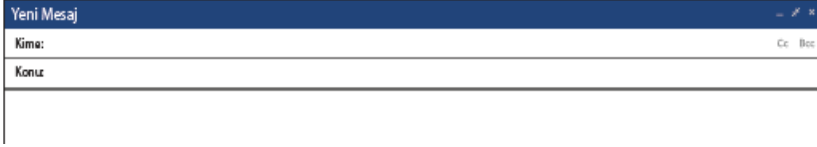
Şekil 2. Yaratıcılık ve Yenileme becerisine ilişkin etkinlik.

Şekil 2 incelendiğinde 6. sınıf Türkçe ders kitabının 5. temasında bulunan 8. etkinliğin (6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, s. 133) 21. Yüzyıl Becerilerinden yaratıcılık ve yenileme becerisine yönelik olduğu görülmektedir. Etkinlikte verilen iki görsel öğrencilerin kendi duygularını şiir yoluyla yaratıcı bir şekilde yansıtmaları için faydalı olmuştur.

**8. Etkinlik**

**En sevdiğiniz arkadaşınıza dayanışmanın önemini açıklayan bir e-posta gönderiniz.**

• E-postanızı yazmadan önce öğretmenin e-posta yazım kuralları hakkındaki açıklamalarını dikkatle dinleyiniz.



Şekil 3. Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ITC) Okuryazarlığı becerisine ilişkin etkinlik.

Şekil 3’te görülen 6. sınıf Türkçe ders kitabının 2. temasında bulunan 8. etkinlik (6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, s. 57) bilgi ve iletişim teknolojileri (ITC) okuryazarlığı becerisine yöneliktir. Hem bilgi paylaşımı hem de iletişim için faydalanılabilen e-posta kullanımının öğretilmesi öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri (ITC) okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesinde yararlı olabilir.

### ***7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde 21. Yüzyıl Becerileri***

7. Sınıf Türkçe ders kitabında 8 tema altında 32 okuma metni bulunmaktadır. İncelenen metinlerin ilişkili olduğu 21. Yüzyıl Becerileri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde yer alan 21. Yüzyıl Becerileri

<b>21. Yüzyıl Becerileri</b>	<b>f</b>
Esneklik ve Uyum Yeteneği	3
Girişimcilik ve Özyönetim	3
Sosyal ve Kültürler Arası Beceriler	3
Verimlilik ve Hesap Verebilirlik	1
Liderlik ve Sorumluluk	5
Yaratıcılık ve Yenileme	1

Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	8
İletişim ve İşbirliği	3
Bilgi Okuryazarlığı	9
Medya Okuryazarlığı	2
Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ITC) Okuryazarlığı	1
<b>Toplam</b>	<b>39</b>

Tablo 3 incelendiğinde 7. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde 21. Yüzyıl Becerilerinin tümüne yer verildiği görülmektedir. Metinlerde en fazla işlenen 21. Yüzyıl Becerilerinin bilgi okuryazarlığı (n=9) ve eleştirel düşünme ve problem çözme (n=8) olduğu anlaşılmaktadır. 21. Yüzyıl Becerileri ile ilişkili olan metinlerden bazı örnekler şu şekildedir:

Müzik, eski çağlardan beri insanların duygularını anlatmak için kullandığı bir araç. İnsanlar müziği her dönemde çok sevmişler.

Kanada'daki bir grup bilim insanının geçtiğimiz yıllarda yaptığı bir araştırma, müziği neden sevdiğimize ilişkin bilgiler ortaya koyuyor. Araştırmayı yapan bilim insanları, sevdiğimiz bir şarkıyı dinlemenin tıpkı sevdiğimiz bir yemeği yediğimizde olduğu gibi bize zevk verdiğini söylüyor. Çünkü aslında bir şarkıyı ve bir yemeği sevmemizin biyolojik nedeni "dopamin" adı verilen bir kimyasal madde. Gelin dopaminin müzikten hoşlanmamızla ne ilişkisi olduğunu birlikte öğrenelim:

Beynimizde çok sayıda sinir hücresi bulunur. Bu hücreler arasında sürekli olarak bir iletişim vardır. Bu iletişim, hem elektriksel hem de kimyasal yollarla gerçekleşir. İletişimin kimyasal olarak gerçekleşmesinde birçok madde rol oynar. Bu maddelerden bir dopamindir. Dopamin, beynimizde belirli bölgelerden salgılanır. Sevdiğimiz bir yemeği yediğimiz sırada beynin bu bölgelerinde dopamin salgılanması artar. Beynimizde dopamin arttığında kendimizi ödüllendirilmiş gibi hissederiz. Bu ödüllendirme sistemini kontrol eden bölüm, beynimizin merkezinde bulunur. (...) (7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Müziği Neden Severiz?, s. 195).

7. sınıf Türkçe ders kitabının 6. temasında bulunan bu metin incelendiğinde 21. Yüzyıl Becerilerinden bilgi okuryazarlığı

becerisine ilişkin iletiler içerdiği görülmektedir. Bu metin geçerli ve güvenilir bilginin ancak bilim insanlarının çalışmaları sonucu elde edilebileceğinin anlaşılması ve öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi için faydalı olabilir.

Aşağıda Şekil 4'te görülen metinde 21. Yüzyıl Becerilerinden girişimcilik ve özyönetim becerisine ilişkin iletiler bulunmaktadır.

### İBNİ SİNA



Şekil 4. Girişimcilik ve Özyönetim becerisine ilişkin metin.

Şekil 4’te görülen 7. sınıf Türkçe ders kitabının 8. temasında (7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, s. 241) bulunan metin girişimcilik ve özyönetim becerisine yönelik iletiler içermektedir. İbni Sina’nın yaptığı çalışmalar ve insanlığa katkısının işlendiği metin amaçlı ve bağımsız çalışma bağlamında öğrencilerin girişimcilik ve özyönetim becerilerini geliştirmek için faydalı olabilir.

### ***7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerde 21. Yüzyıl Becerileri***

7. Sınıf Türkçe ders kitabında 267 etkinlik ve 8 tema sonu değerlendirme çalışmaları bulunmaktadır. Yapılan inceleme sonucu bu etkinlik ve tema sonu değerlendirme çalışmalarının ilişkili olduğu 21. Yüzyıl Becerilerine yönelik bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde yer alan 21. Yüzyıl Becerileri

<b>21. Yüzyıl Becerileri</b>	<b>f</b>
Esneklik ve Uyum Yeteneği	
Girişimcilik ve Özyönetim	
Sosyal ve Kültürler Arası Beceriler	2
Verimlilik ve Hesap Verebilirlik	
Liderlik ve Sorumluluk	1
Yaratıcılık ve Yenileme	22
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	9
İletişim ve İşbirliği	16
Bilgi Okuryazarlığı	5
Medya Okuryazarlığı	4
Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ITC) Okuryazarlığı	12
<b>Toplam</b>	<b>71</b>

Tablo 4 incelendiğinde 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde 21. Yüzyıl Becerilerinden en çok yaratıcılık ve yenilemeye (n=22) yer verildiği görülmektedir. Bunun yanında esneklik ve uyum yeteneği, girişimcilik ve özyönetim, verimlilik ve



hesap verebilirlik becerilerine hiç yer verilmediği anlaşılmaktadır. 21. Yüzyıl Becerileri ile ilişkili olan etkinliklerden bazı örnekler şu şekildedir:



Şekil 5. İletişim ve İşbirliği becerisine ilişkin etkinlik.

Şekil 5. incelendiğinde 7. sınıf Türkçe ders kitabının 3. temasında bulunan 6. etkinliğin (7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, s. 95) 21. Yüzyıl Becerilerinden iletişim ve işbirliği becerisine yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Etkinlikteki “arkadaşlarınızla tartışarak belirleyiniz” ifadesi bu etkinliğin öğrencilerin iletişim ve işbirliği becerilerini geliştirmede faydalı olabileceğini göstermektedir.

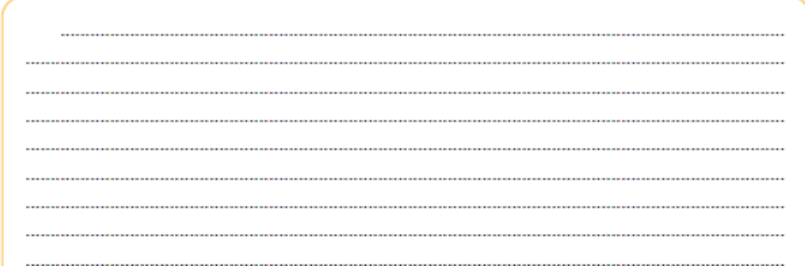


Şekil 6. Medya Okuryazarlığı ve Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ITC) Okuryazarlığı becerilerine ilişkin etkinlik.

Şekil 6. incelendiğinde 7. sınıf Türkçe ders kitabının 6. temasında bulunan 5. etkinliğin (7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, s. 176) 21. Yüzyıl Becerilerinden hem medya okuryazarlığı hem de bilgi ve iletişim teknolojileri (ITC) okuryazarlığı becerilerine yönelik olduğu anlaşılmaktadır. İki bölümden oluşan etkinliğin ilk bölümü günümüz medyasının önemli araçlarından biri olan sosyal medya kullanımı bağlamında medya okuryazarlığı becerisini geliştirmede ikinci bölümü ise iletişimin önemli bir unsuru olan e-posta kullanımı yönünden bilgi ve iletişim teknolojileri (ITC) okuryazarlığı becerisini geliştirmede faydalı olabilir.

### 5. ETKİNLİK

Metnin devamında neler yaşanmış olabilir? Olayı sonuca bağlayarak aşağıya yazınız.



Şekil 7. Yaratıcılık ve Yenileme becerisine ilişkin etkinlik.

Şekil 7’deki etkinlik (7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, s. 146) 21. Yüzyıl Becerilerinden yaratıcılık ve yenileme becerisine yöneliktir. Bu etkinlik özellikle “Metnin devamında neler yaşanmış olabilir?” sorusu ile öğrencilerin yaratıcılık becerisine hitap etmektedir. Bu nedenle öğrencilerin yaratıcılık ve yenileme becerilerinin geliştirilmesinde faydalı olabilir.

### Tartışma

Alan yazın incelendiğinde Türkçe ders kitaplarının 21. Yüzyıl Becerileri bağlamında incelendiği birkaç çalışma olduğu görülmektedir. Kayahan, Altun ve Gürol (2019) çalışmalarında yenilenen Türkçe Öğretimi Programı’nın (2018), 8. sınıf kazanımlarını ve 8. sınıf Türkçe ders kitabını 21. Yüzyıl Becerileri açısından incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretimi programı 8. sınıf kazanımlarının yaklaşık yarısının 21. Yüzyıl Becerileriyle ilişkili olmadığı, ancak bu becerilere ders kitabındaki metin ve etkinliklerde dengeli bir dağılım olmamakla birlikte çokça yer verildiği tespit edilmiştir. Benzer bir çalışmada Bal (2018) Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı ve 5. sınıf Türkçe ders kitabını 21. Yüzyıl Becerileri açısından incelemiştir. Araştırma sonucu elde edilen bulgular metinlerin 21. Yüzyıl Becerilerini etkinlik ve

kazanımlara göre daha fazla yansıttığı belirlenmiştir. Bununla birlikte kazanım, metin ve etkinliklerde 21. Yüzyıl Becerilerinin dağılımının dengeli olmadığı tespit edilmiştir. Başka bir çalışmada Gültekin (2019), 2017-2018 eğitim-öğretim yılında okutulan 5. sınıf Türkçe ders kitabı ve 6,7 ve 8. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarını 21. Yüzyıl Becerileri bağlamında incelemiştir. Araştırmacı yaptığı incelemeler sonucu 21. Yüzyıl Becerilerinin 5. sınıf Türkçe ders kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarında yer alma düzeyinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kırgız (2019) ise çalışmasında Türkçe Öğretimi Programı'nı (2018) ve 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinleri ve etkinlikleri 21. Yüzyıl Becerileri açısından incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre hem Türkçe Öğretimi Programı'nda hem de 5. sınıf Türkçe ders kitabının metin ve etkinliklerinde 21. Yüzyıl Becerilerinin dağılımının tutarlı ve sistematik olmadığı görülmüştür.

6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında 21. Yüzyıl becerilerinin incelendiği bu çalışma daha önce yapılan diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Bu çalışmada da 21. Yüzyıl Becerilerinin dağılımının dengeli olmadığı görülmektedir. Ders kitaplarında 21. Yüzyıl Becerilerinin dağılımı bir nebze dengeli iken etkinliklerde dengesiz bir dağılım olduğu görülmektedir.

### **Sonuç**

21. Yüzyıl Becerileri bağlamında 6. 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının incelendiği bu çalışmada elde edilen sonuçlar bu becerilerin ilgili ders kitaplarında sistemli ve dengeli bir dağılım göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu durum incelemeye konu ders kitaplarının hazırlanışı aşamasında 21. Yüzyıl Becerilerinin dikkate alınmadığını veya sadece bazı becerilere odaklanıldığını göstermektedir. Çağımız insanının sahip olması gereken becerileri içeren 21. Yüzyıl Becerilerinin öğrencilere kazandırılması eğitim-öğretim süreçlerinin temel gayelerinden biridir. Bu bağlamda haftalık

ders yükü dikkate alındığında Türkçe ders kitaplarının bu kazanımların edindirilmesinde faydalı olabileceği aşikârdır. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında 21. Yüzyıl Becerilerinin kitapların içeriklerine dengeli bir şekilde yerleştirilmesi gerekmektedir.

### **Kaynakça**

- Aydın, E., & Tunagür, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe Öğretim Programı'nın 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 349-374.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*. 13(4), 49-64.
- Barası, M., & Erdamar, G. (2021). 2018 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi: Öğretmen Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 222-242.
- Boyacı, Ş. D. B., & Özer, M. G. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738.
- Byrd, P. (2001). *Textbooks: Evaluation for selection and analysis for implementation*. In Celce-Murcia, M., *Teaching English as a second or foreign language* (US: Heinle & Heinle).
- Care, E., Griffin, P., & McGaw, B. (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Dordrecht: Springer.
- Chalkiadaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st century skills and competencies in primary education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1-16.

- Dilekçi, A., & Karatay, H. (2021). Türkçe Dersi Öğretim Programlarında 21. Yüzyıl Becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(4), 1430-1444.
- Dündar, S. A., & Polat, A. (2021). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının 21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında İncelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(Özel sayı 1), 66-77.
- Erdamar, G., & Barası, M. (2021). 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 312-342.
- Erkal, H. ve Erkal, M. (2022) *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı*. Özgün Matbaacılık.
- Frankel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: The McGraw Hill Company.
- Gültekin, H. (2019). Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının 21.yüzyıl becerileri açısından incelenmesi (Tez No:579200) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi].
- Güneş, F. (2002). *Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Ankara: Ocak Yay.
- International Society for Technology Education-ISTE (2016). ISTE Standards for Students. <https://www.iste.org/standards>
- ISTE; International Society for Technology in Education (2007). The national educational technology standards and performance indicators for students. Eugene, OR: ISTE.
- Kayhan, E., Altun, S., & Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programı (2018)'nın 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20-35.
- Kırgız, G. (2019). Türkçe dersiyle 21. yüzyıl becerilerinin ilişkilendirilmesi (Tez No:622600) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi].

- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.
- Lemke, C. (2002). enGauge 21st Century Skills: Digital Literacies for a Digital Age. Naperville, IL: North Central Regional Educational Laboratory (NCREL). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463753.pdf>
- Margana, M., & Widyanoro, A. (2017). Developing English textbooks oriented to higher order thinking skills for students of vocational high schools in Yogyakarta. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(1), 26-38.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, MEB.
- MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2011). *MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili*. Milli Eğitim.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris. France.
- Partnership for 21st Century Skills (P21). (2019). *Framework for 21st century learning*. Battlee for Kids. [http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21\\_Framework\\_Brief.pdf](http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf)
- Rotherham, A. J., & Willingham, D. (2009). To work, the 21st century skills movement will require keen attention to curriculum, teacher quality, and assessment. *Educational leadership*, 9(1), 15-20.

- Sarıboyacı, M. O. (2022) *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı*. Ata Yayıncılık.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st century learning. *Phi Delta Kappa*, 90(9), 630-634.
- Scott, C. L. (2015). *The Futures of Learning 3: What Kind of Pedagogies for the 21st Century?* Paris: UNESCO (Education Research and Foresight).
- Ungan, S., & Buçan, B. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 21. Yüzyıl Becerilerinden Yaratıcılık ve Üretkenlik Becerilerine Teşvik Yönünden İncelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 46-64.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). 21st century skills. *Discussienota. Zoetermeer: The Netherlands: Kennisnet*, 23(03), 2000.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299-321.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## 9. BÖLÜM

### TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ZARF-FİİL EKLERİ ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇALIŞMA (GÜRCÜCE ÖRNEĞİ)

---

Memet ABUKAN<sup>1</sup>

Lile TANDİLAVA<sup>2</sup>

#### Özet

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde diller arasında karşılaştırmalı çalışmalar önem arz etmektedir. Dillerdeki alıntı sözcüklerden dil bilgisine, eklerden sözcük türlerine varıncaya dek çok boyutlu yapının öğrenenler ve öğreticiler açısından bilinmesinin dil edinimini daha da kolaylaştıracağı açıktır. Nitekim alanda karşılaştırmalı çalışmaların her geçen gün daha da arttığı görülmekte ve bunların sonuçlarına bakıldığında, diller arasındaki farklılık ya da benzerlikler üzerinden karşılaşılan sorunlara pratik çözümler üretme, dil edinimini hızlandırma gibi birçok konuda yarar sağladığı anlaşılmaktadır. Yapılan çalışmada da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Gürcü öğrencilerin en çok zorlandıkları konulardan biri olan zarf-fiil ekleri üzerinde durularak konunun hem öğrenciler hem de öğreticiler nezdinde daha iyi anlaşılması amaçlanmıştır. Bunun için de Türkçedeki zarf-fiil ekleri, Gürer Gülsevin'in "Türkiye Türkçesinde Birleşik Zarf-Fiiller" adlı çalışması temel alınarak gerçek zarf-fiiller ve birleşik zarf-fiiller olmak üzere iki açıdan değerlendirilmiş ve bu eklerin Gürcücedeki karşılıklarının ya da kullanım alanlarının neler olduğunun belirlenmesine çalışılmıştır.

---

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

<sup>2</sup>Doç. Dr. Batumi Shota Rustaveli State University,  
lile.tandilava@bsu.edu.ge, ORCID ID: 0000-0000-0118-2075

Çalışmada Gürcücedeki zarf-fiil ekleri içinse Akaki Shanidze'nin Gürcü Dilinin Grameri adlı eseri esas alınmıştır. Çalışmanın sonucunda her iki dilde zarf-fiil ekleri arasında farklılık ve benzerlikler olduğu sonucuna varılmış ve ilgili konunun öğretiminde hangi sorunlarla karşılaşılacağı konusunda çözüm önerileri sunulmuştur. Böylece bu çalışmayla hem Türkçe hem de Gürcüce öğretiminin daha nitelikli olması hususunda, konunun daha iyi bir şekilde anlaşılması ve öğretiminin de buna göre yapılabilmesi umulmaktadır. Ayrıca araştırmancının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki zarf-fiil eklerinin öğretimindeki sıralamada ne tür hususlara dikkat edilmesi gerektiği konusunda da faydalı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde zarf-fiil ekleri. Gürcücede zarf-fiil ekleri. Gürcistan'da Türkçe öğretimi.

### **Abstract**

Comparative studies between languages are important in teaching Turkish as a foreign language. It is clear that knowing the multi-dimensional structure in languages, from borrowed words to grammar, from affixes to word types, in terms of learners and teachers will make language acquisition easier. As a matter of fact, it is seen that comparative studies in the field are increasing day by day, and when the results of these are examined, it is understood that they provide benefits in many areas such as producing practical solutions to the problems encountered through differences or similarities between languages, and accelerating language acquisition. In the study, it is aimed to better understand the related subject both by the students and the instructors by focusing on the adverb verb suffixes, which is one of the most difficult subjects for the Georgian students who learn Turkish as a foreign language. For this purpose, adverbial suffixes in Turkish have been evaluated in two aspects as real adverbial verbs and compound adverbial verbs, based on Gürer Gülsevin's work titled "Combined Adverb-Verbs in Turkey Turkish", and it has been tried to determine the Georgian

equivalents of these suffixes or their usage areas. In the study, Akaki Shanidze's Georgian Language Grammar was taken as a basis for adverbial verb suffixes in Georgian. As a result of the study, it was concluded that there are differences and similarities between the adverb suffixes in both languages and solution suggestions were presented about which problems could be encountered in the teaching of the related subject. Thus, with this study, it is hoped that the teaching of both Turkish and Georgian will be more qualified, and the subject will be better understood and teaching can be done accordingly. In addition, it is thought that the research will be useful in terms of what kind of issues should be considered in the order of the teaching of adverbial suffixes in the textbooks used in the teaching of Turkish as a foreign language.

**Keywords:** Adverb suffixes in teaching Turkish as a foreign language. Adverb suffixes in Georgian. Teaching Turkish in Georgia.

## 1. Giriş

Dil öğretiminde titizlikle üzerinde durulması gereken konulardan biri hiç şüphesiz dil bilgisidir. Biçimden cümle yapılarına, eklerden seslere kadar dilin yapısını, kurallarını ortaya koyan bu konunun öğrenenlere anlaşılır bir şekilde öğretimi dil ediniminin sağlanması kadar hızlanmasına da katkı sağlayacaktır. Bu noktada ana dille hedef dil arasındaki bağlantının benzerlik ve farklılıklar çerçevesinde tespit edilmesi önemli bir durumdur. Nitekim son yıllarda kimi araştırmacıların (Sharopov, 2019; Mehd and Jaradat, 2021; Kurani, A., & Muho, A. 2014) yapmış oldukları çalışmalarda da görüleceği üzere hedef dille ana dile yönelik karşılaştırmalı çalışmaların dünya genelinde arttığı görülebilmektedir. Bu çalışmaların öğrenenler açısından hedef dile ilişkin motivasyon sağlama, öğrenme hızını artırma, konuların birbirleriyle ilişkilendirme, hedef dille ana dil arasındaki farkı anlama gibi pek çok yararı olduğu söylenebilir. Öğreticiler açısından ise karşılaştırmalı çalışmaların yapılmasının en önemli katkısı hedef dilin öğretimini kolaylaştırması olarak görülebilir. Böylece ele alınan konunun öğrenenler açısından anlaşılır kılınması sağlanacaktır.

Ayrıca öğretmenler için de öğretimden önce iki dil arasındaki farklılığın anlaşılıp öğrencilerin hangi noktalarda zorlanabileceği ya da nasıl öğretileceği konusunda bir fikir vermesi bakımından da faydalı olacaktır. Çünkü Türkçenin öğretiminde ana diliyle yabancı dil olarak öğretimi konusundaki farklılık karşılaştırmalı çalışmaların yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Nitekim Kurt (2016) yapmış olduğu çalışmada bu farklılığa değinerek ana dili öğretiminde uygulanan yöntemlerin pek başarılı olmadığını söyler ve dilbilgisi gibi Türkçenin temel yapısına ait unsurların öğretiminde ele alınan yöntemlerin ve bunların verilmiş biçiminin önemi üzerinde durarak farklı yaklaşımlara ilişkin arayışların olduğunu belirtir (265). Bu çerçevede yapılan çalışmada da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Gürcü öğrencilerin en çok zorlandıkları konulardan biri olan zarf-fiiller konusu üzerinde durularak ilgili konunun hem öğrenciler hem de öğretmenler nezdinde daha iyi anlaşılması amaçlanmıştır.

Türkçede zarf-fiilin tanımından eklerine kadar birbirini destekler nitelikte pek çok görüş ileri sürülmüş ve ulaç, bağ-fiil, gerundium gibi adlandırmalarla çok sayıda çalışma yapılmıştır (Aksan, 1998; Banguoğlu, 2007; Bilgegil, 1984; Gencan, 1999; Hengirmen, 1995; Karahan, 2004). İlk kavram olarak ele alınacak olunursa Ergin (1977): zarf-fiilleri şöyle tanımlamıştır: “*Zarf-fiiller hareket hâli ifade eden fiil biçimleridir. Bunlar ne fiil çekimleri gibi şekle, zamana ve şahsa bağlanmış bir hareket, ne partisipler gibi nesne ifade ederler. Zarf-fiiller şahsa ve zamana bağlanmayan mücerred bir hareket hâli karşılarlar. Hâl ve durum karşılayan kelimelere zarf diyoruz. Şu hâlde zarf-fiiller fiillerin zarf biçimleridir. Onun için partisipe isim-fiil dediğimiz gibi gerundiuma da zarf-fiil diyebiliriz. Zarf-fiiller hareket hâli ifade ettikleri için mana bakımından partisiplerden çok farklı olarak isim değil, fiil olan kelimelerdir. İsim gibi kullanılmaz, isim çekim ve işletme eklerini almazlar. Zaten fiillerin zarf biçimleri olarak daima çekimsiz kullanılan kelimelerdir. Onun için zarffiller tasrif edilmeyen fiil biçimleridir diye de tarif edilirler.*” Der. (326):

Korkmaz (2003: 983) da Ergin’e benzer bir tanımda bulunarak bu dilsel yapıların kişiye ve zaman bağlı yargı bildirmeyen fiillerin yanında, onları oluş ve kılış bakımından durum ve tarzlarını belirlediğini söyler ve zarf-fiillerin kişiye ve zaman bağlı olmadıkları için de herhangi bir çekimli fiile dönüşmelerinin mümkün olmayacağını belirtir. Tulum da (2014: 73) çalışmasında bu sözcük türünün isim-fiil ve sıfat-fiillere göre fiile daha yakın olduğunu ve fiilleri çeşitli yönlerden açıklayıp sınırladığını söyler.

Türkiye Türkçesinde bir sözcüğün hangi durumlarda zarf-fiil olarak değerlendirilebileceği üzerinde duran araştırmacıların en önemli konusu da bu türün ekleri olmuştur. Gülsevin (2001) bu ekleri “fiilleri başka fiillere bağlamak üzere zarflaştırılan ekler” olarak tanımlamış ve Tablo 1’de görüleceği üzere uzmanların ortaklaşa verdikleri zarf-fiil eklerinin “-(y)A, -(y)Alı, -(y)ArAk, -(y)IncA, -(y)Ip, -ken, -mAdAn” eklerinden oluştuğunu belirlemiştir. Fakat Gülsevin (2001) bu ekleri asli zarf-fiil ekleri olarak tanımlanmıştır. Çünkü bu ekleri “aslî görevleri fiilleri geçici olarak zarflaştırmak olan müstakil ekler” şeklinde tanımlamıştır.

**Tablo 1: Fiilleri Başka Fiillere Bağlamak Üzere Zarflaştırılan Ekler**

	-(y)A	-(y)Alı	(y)ArAk	-(y)IncA	-(y)Ip	-ken	-mAdAn
Muharrem Ergin	-(y)A	-(y)Alı	-(y)ArAk	-(y)IncA	-(y)Ip	-ken	-mAdAn
Tahsin Banguoğlu	-(y)A	-(y)Alı	-(y)ArAk	-(y)IncA	-(y)Ip	-ken	-mAdAn
T. Nejat Gencan	-(y)A	-(y)Alı	-(y)ArAk	-(y)IncA	-(y)Ip	-ken	-mAdAn
Haydar Ediskun	-(y)A	-(y)Alı	-(y)ArAk	-(y)IncA	-(y)Ip	-ken	-mAdAn
Kaya Bilgegil	-(y)A	-(y)Alı	-(y)ArAk	-(y)IncA	-(y)Ip	-ken	-mAdAn
Zeynep Korkmaz	-(y)A	-(y)Alı	-(y)ArAk	-(y)IncA	-(y)Ip	-ken	-mAdAn

Fakat Gülsevin’in (2001) çalışmasında ele aldığı ve birleşik zarf-fiiller olarak tanımladığı ikinci bir kategori daha söz konusudur. Buna göre birleşik zarf-fiiller: “aslen zarf-fiil olarak doğmamış bazı ekler ile eklerin ve/veya edatların düzenli ve kurallı bir biçimde birleşip fiillere ulanarak geçici zarf oluşturduğu yapılara quasi gerundium (birleşik zarf-fiil) denir.” Bu tanımla birlikte Gülsevin (2001) gerçek ve birleşik zarf-fiil eklerinin neler olduğunu Tablo 2’de görüleceği üzere ayrıntısıyla sınıflandırmıştır.

**Tablo 2: Gerçek ve Birleşik Zarf-Fiil Ekleri**

Zarf-Fiiller		
I. Gerçek Zarf-Fiiller	II. Birleşik Zarf-Fiiller	
ek - ek (ler)	ek (ler)	edat
<b>sıfat-fiil - hal eki</b> -DIK+çA -mlş+çA -(y)AsI+ya -(y)An+dA	<b>ek (ler) - BAŞKA</b> -(y)cAK+iyelik+dan başka -DIK+iyelik+dan başka <b>ek (ler) &gt;BERİ</b> -(y)Alı beri -(y)Alı+dAn beri -DIK+iyelik beri	<b>ek (ler) - MI</b> -DI+kişi Mı -mıyor(+kişi) mI (+ kişi) -mAz+kişi mI
<b>sıfat-fiil &gt;iyelik &gt;hal eki</b> -DIK+iyelik+cA -DIK+iyelik+A -DIK+iyelik+dA -DIK+iyelik+dAn -(y)AcAK+iyelik+A -(y)AcAK+iyelik+dAn	<b>ek (ler) &gt;İLE BİRLİKTE (beraber)</b> -mA+iyelik+(i)IA birlikte -mA+(i)IA birlikte <b>ek (ler) &gt;DOLAYI (sıyla) (ötürü)</b> -(y)AcAK+iyelik+Dan dolayı (ötürü) -DIK+iyelik+dAn dolayı (ötürü) -mA+iyelik+dAn dolayı (ötürü) -mA+iyelik dolayısıyla	<b>ek (ler) &gt;MÜDDETÇE (sürece)</b> -DIK+iyelik müddetçe (sürece) <b>ek (ler) &gt;ÖNCE</b> -mA+dAn önce -mAz+dAn önce
<b>sıfat-fiil &gt;cAsInA</b> -(y)AcAK+çAsInA -(mlş+çAsInA -(I)yor+cAsInA -(V)r+cAsInA -mAz+cAsInA -(y)AcAKmlş+çAsInA -(I)yormuş+çAsInA -(V)rmlş+çAsInA -mAzmış+çAsInA	<b>ek (ler) &gt;FAZLA(çok)</b> -(y)AcAK+iyelik+dAn fazla (çok) -DIK+iyelik+dAn fazla (çok) <b>ek (ler) &gt;GİBİ</b> -(y)AcAK gibi -mlş gibi -(V)r gibi -(I)yor gibi -(y)AcAK+iyelik gibi -DIK+iyelik gibi -(y)AcAKmlş(+kişi) gibi -(V)rmlş gibi -(I)yormuş(+kişi) gibi	<b>ek (ler) &gt;RAĞMEN (karşın)</b> -mA+iyelik+A rağmen <b>ek (ler) &gt;SEBEBİYLE</b> -mA+iyelik sebebiyle <b>ek (ler) &gt;SIRADA (esnada)</b> -(y)AcAK+iyelik sırada (esnada) -DIK+iyelik sırada (esnada)
<b>mastar &gt;sIzIn</b> <b>mastar &gt;InA</b> <b>mastar &gt;cAsInA</b>	<b>ek (ler) &gt;GÖRE</b> -(y)AcAK+iyelik+A göre -DIK+iyelik+A göre <b>ek (ler) &gt;HALDE</b> -DIK+iyelik halde <b>ek (ler) &gt;İÇİN</b> -(y)AcAK+iyelik için -DIK+iyelik için -mA+iyelik için <b>ek (ler) &gt;İLE</b> -mA+sI (i)IA -mak (i)IA <b>ek (ler) &gt;İSE</b> -mA+(t)An (i)se <b>ek (ler) &gt;KADAR (tyla)( dek/değın)</b> -(y)AcAK kadar -(y)cAK+iyelik kadar -(y)An+A kadar (dek/değın) -(y)AsI+ya kadar -DIK+iyelik kadar -DIK+iyelik kadaryla -(y)IncA+ya kadar -mlş kadar	<b>ek (ler) &gt;SONRA</b> -DIK+tAn sonra <b>ek (ler) &gt;TAKDİRDE</b> -DIK+iyelik takdirde <b>ek (ler) &gt;TARZDA (biçimde)</b> -(y)AcAK+iyelik tarzda (biçimde) -DIK+iyelik tarzda (biçimde) <b>ek (ler) &gt;ÜZERİNE</b> -mA+iyelik üzerine -mA+iyelik+In üzerine <b>ek (ler) &gt;ÜZRE</b> -DIK+iyelik üzre -mA+(i)üzre <b>ek (ler) &gt;YERDE</b> -(y)AcAK+iyelik yerde <b>ek (ler) &gt;YERİNE</b> -mA+(i)yerine <b>ek (ler) &gt;ZAMAN (an/gün/ay/yıl)</b> -(y)AcAK+iyelik zaman -(y)AcAK+iyelik an -(y)AcAK+iyelik gün -DIK+iyelik zaman -DIK+iyelik an -DIK+iyelik gün -DIK+iyelik yıl
<b>aynı fiilin tekrarı ile</b> -(V)r ... -mAz -DI+kişi ... -(y)AlI		

Gülsevin'in (2011) bu çalışmasıyla Türkiye Türkçesinde zarf-fiil eklerinin ne kadar önemli bir yer tuttuğu daha iyi anlaşılmaktadır. Bu çerçevede bu eklerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere daha iyi kazandırılması adına hedef kitlenin ana dilindeki eş değerliliklerinin tespiti önemli görülmelidir. Çünkü iki dil arasındaki benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi konunun anlaşılması ve kavratılmasında önemli bir işlev görebilecektir. Nitekim çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Gürcü öğrencilerin en çok zorlandıkları konulardan biri olan zarf-fiil eklerinin öğretimine katkı sunmak amaçlanmıştır. Bunun için de Türkçedeki zarf-fiil ekleri için Gülsevin'in (2011) "Türkiye Türkçesinde Birleşik Zarf-Fiiller" adlı çalışması, Gürcücedeki zarf-fiil ekleri içinse Shanidze'nin (1980) Gürcü Dilinin Grameri adlı eseri temel alınmıştır. Fakat çalışmada ele alınan ekler sadece Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarındaki gerçek ve birleşik zarf-fiil ekleriyle sınırlandırılmıştır.

## 2. Yöntem

Gürcüce ve Türkçedeki zarf-fiil eklerini yapı/eş değerlilik açısından karşılaştırarak her iki dilin yabancı dil olarak öğretimini kolaylaştırmaya katkı sağlama amacı taşıyan bu çalışmada doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan bu teknik, bir olay ya da olguya dair bilgileri içeren yazılı materyallerin incelenmesidir. Bu materyaller belirli ölçütler dikkate alınarak araştırmacılar tarafından ele alınıp belli aşamalara göre değerlendirilir. Bunlar; incelenmesi amaçlanan dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliğini denetleme, ulaşılan materyali anlama, verileri inceleme ve daha sonrasında da verileri kullanma şeklinde özetlenebilir. Tüm bu aşamalara dikkat edilerek incelenen yazılı materyallerin ayrıntılı çözümlenmesi böylelikle mümkün olmakta ve bu da değişkenler arasındaki ilişkinin tespitini ortaya koyabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, ss. 187-193). Çalışmada verilerin toplanması amacıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitapları incelenmiş ve bunlarda hangi

zarf-fiil eklerinin doğrudan öğretimde başlık olarak kullanıldığı tespit edilmiş ve bunlar araştırmaya konu edilmiştir. Bu tespitte gerçek (asli) zarf-fiil eklerinin yanında birleşik zarf-fiil eklerinden hangilerinin kullanıldığı tespit edilmiş ve bu eklerin Gürcücedeki karşılıkları üzerinde durulmuştur. Dolayısıyla dolaylı anlatım konusu başta olmak üzere farklı konu başlıkları altında değinilen birleşik zarf-fiillere burada değinilmemiştir. Çalışmada zarf-fiil eklerinin tespiti için taranan eserler şunlardır:

*Yedi iklim Türkçe çalışma kitabı A2.* (2015a). Yunus Emre Enstitüsü - Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.

*Yedi iklim Türkçe çalışma kitabı B1.* (2015b). Yunus Emre Enstitüsü - Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.

*Yedi iklim Türkçe çalışma kitabı B2.* (2015c). Yunus Emre Enstitüsü - Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.

Bölükbaş, F. vd. (2013a). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı A2.* İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Bölükbaş, F. vd. (2013b). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı B1.* İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Bölükbaş, F. vd. (2013c). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı B2.* İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Bu eserlerde tespit edilen ekler Gülsevin'in (2001) "Türkiye Türkçesinde Birleşik Zarf-Fiiller" adlı çalışmasındaki sınıflandırmaya bağlı olarak incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Daha sonra ise bu eklerin yapı olarak Gürcüce karşılıkları tespit edilmiş ve bunun için de Shanidze'nin (1980) "Gürcü Dilinin Grameri" adlı eseri temel alınmıştır. Böylece Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarındaki gerçek ve birleşik zarf-fiil



eklerinin Gürcücedeki karşılıklarına ilişkin veriler alan uzmanı iki akademisyen tarafından incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

### 3. Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular gerçek zarf-fiil ekleri ve birleşik zarf-fiil ekleri olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Çalışmada kullanılan ve tırnakla belirtilen örnekler *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarından* birebir alınmış ve Gürcüce karşılıkları da mevcut örneklerin çevirisiyle desteklenerek konunun anlaşılmasına çalışılmıştır.

#### 3.1. Asli Zarf-Fiil Ekleri

Türkiye Türkçesinde -(y)A, -(y)AlI , (y)ArAk, -(y)Inca, -(y)Ip, -ken, -mAdAn zarf-fiil ekleri Gülsevin (2001) tarafından aslî zarf-fiil eki olarak belirlenmiştir. Bu bölümde bu ekler hakkında kısa bilgiler verildikten sonra bunların Gürcüce karşılıkları üzerinde durulacaktır.

##### 3.1.1. -a, e (...-a ...-a, ...-e ...-e)

Türkçede bu zarf-fiil eki en genel kullanımıyla daha çok “eklendiği fiilden sonra gelen fiilin nasıl gerçekleştiğini/gerçekleşeceğini bildirir.” Kurt, (2006: 25).“Koşa koşa geldi” cümlesinde olduğu gibi. Bu ekin Gürcücedeki kullanımı da Türkçeyle hemen hemen aynı. Tek bir fark var: O da Gürcücede aynı işlevi gören “-ით” eki sadece ikinci tekrar fiilinin sonuna getirilmektedir. Aşağıda bu ekin cümle içinde Türkçe ve Gürcücedeki kullanımı örneklerle gösterilmiştir:

Örnek: “Bilgisayarın karşısında çalışa çalışa gözlerim ağrıdı.”

მაგ: “კომპიუტერთან მუშაობა- მუშაობით თვალები ამტკივდა.”

Örnek: “Konuşa konuşa Türkçemi ilerlettim.”

მაგ: “საუბარ- საუბარით თურქული შევისწავლე.”

### 3.1.2. - (y)Altı: fiil + (y)All

Temel cümledeki eylemin sadece başlama zamanını değil aynı zamanda eylemin hâlâ sürdüğü belirten bu ek Eski Türkçede “-geli” şeklinde kullanılmış ve “-mak için” anlamında bir işlev görmüştür (Ergin. 1993). Ekin Gürcücedeki karşılığı ise “რაც” ekiyle sağlanmaktadır. Aşağıda örnek cümlelere bakılabilir:

Örnek: “İstanbul’a geleli her gün çalışıyorum.”

მაგ: “სტამბოლშირაც ჩამოვედი ყოველ დღე ვმუშაობ“./

რაც სტამბოლში ჩამოვედი ყოველდღე ვმუშაობ.”

Fakat ilgili zarf-fiil ekinin Gürcücede sözcük olarak da kullanımı vardır. Örneğin: “Aslı geldi geleli her gün beraberiz.” cümlesi Gürcücede: “**მასშემდეგრაც** ასლი მოვიდა, ყოველ დღე ერთად ვართ.“ biçiminde de ifade edilebilmektedir. Burada zamanı göstermek için (tam olarak geldikten sonraki zamanı) “**მასშემდეგრაც**” sözcüğü kullanılmaktadır.

### 3.1.3. -(y)ArAk:

Bu ekin yapısı itibariyle üç farklı görüş ortaya atılmıştır. "Bunlardan birincisi -A istek eki ile -rAk karşılaştırma eki birleşmesine. İkincisi -(y)U zarf-fiil eki ile +rAk karşılaştırma eki birleşmesine, üçüncüsü de -Ur, -Ar geniş zaman eki ile +ok güçlendirme eki birleşmesine bağlayan görüşlerdir (Korkmaz, 2009: 993). Fakat Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde izlenen yol ekin güncel kullanımınıdır. Bu nedenle Gürcücede tam olarak “(y)ArAk” ekinin karşılığı aşağıdaki örneklerde de görüldüğü üzere “-ით” ekiyle sağlanmaktadır. Dolayısıyla iki dilde benzer bir kullanımın olduğu görülmektedir.

Örnek: “Çocuk hızlıca koşarak evde uzaklaştı.”გამვება

მაგ: “ბავშვი სწრაფი სირბილით სახლს გაეცალა.”

### 3.1.4. -(y)Inca /-(y)Unca: Fiil + (mA) + (y) Inca

Muharrem Ergin'e (1993) göre Eski Türkçede “-gin, -gin” yapım eki ile “-ça, -çe” eşitlik ekinin birleşerek “-gınça, -ginçe” biçiminde kullanılan bu ek, temel cümlelerin yüklemine zaman bakımından niteleyen bir işlev görmektedir. Bazen ekin yerine “-DIĞI zaman” şeklinde bir kullanımla öğretimi de söz konusu olabilmektedir. Bu durum öğrencilerin yan cümleyle temel cümle arasındaki ilişkinin zamansal boyutunu öğrenmeleri açısından kolaylaştırıcı olabilmektedir. Ekin Gürcüce karşılığı ise “როცა” sözcüğüyle sağlanmaktadır. Aşağıda Türkçe ve Gürcücedeki kullanımları örneklerle gösterilmiştir:

Örnek: Eve gelince beni ara.

მაგ: “სახლში მისვლისას დამირეკე.” / “როცა სახლში მივალ დამირეკე”

Örnek: Seni görmeyince çok üzüldü.

მაგ: რადგან შენ ვერ დაგინახა, შეწუხდა”.

### 3.1.5. -ip (-ip, -up, -üp): : fiil + (y)Ip

Türkçenin en işlek eklerinden biri olan bu ek Orhon Türkçesinden bu yana kullanılmaktadır. Bu dönemde “-p” şeklinde kullanılan bu ek Batı Türkçesine geçişle önündeki yardımcı ünlü sesi de içerdiği sanılarak iki sesli şekilde kullanılmıştır (Bayraktar, 2004,; Ergin, 1993). Ek en genel şekliyle “eklendiği fiilin kendisinden sonra gelen fiilden daha önce gerçekleştiğini/gerçekleşeceğini gösterir.” Kurt, (2006: 19). Yani aynı özne tarafından birbiri ardınca gerçekleşen durumlarda eylemin kendisi yani yüklem zaman ve kişi ekleri alırken ondan önceki eylem ise “ip” eki almaktadır. Gürcücede aynı görevde kullanılan ek ise “-ოთ” sözcüğüdür. Türkçedeki “ip” ekinin cümleye kattığı anlamla birebir uyum gösteren bu sözcüğün her iki dilde kullanımı örneklerle aşağıda gösterilmiştir:

Örnek: Bu gün okula gidip sınav sonuçlarını öğreneyim

მაგ: „დღეს სკოლაში წავალთ და გამოცდის შედეგებს გავიგებთ.“.

Örnek: Çarşıya çıkıp alveriş yapmayacak mıydık?

მაგ: „ბაზარში არ უნდა გავსულიყავით და არ უნდა გვევაჭრა?“

Ayrıca Türkçede olduğu gibi Gürcücede de virgül bu ekin görevini üstlenebilmektedir.

### 3.1.6. *-iken—ken*

“Bu yapı, *i-* ek fiilinin zarf şeklindedir. Eski Türkçede *i-* fiili *er-* olarak kullanılmış, Eski Türkçede ekin yapısı *er-ür-ken* > *iken* şeklinde gelişmiştir. Kullanımda çoğu kez aradaki *i-* ek-fiili eriyip kaybolmuştur: *çocuk iken* > *çocukken* gibi.” (Dağlı ve Toprak 2019 s. 169). Bu ek eklendiği sözcüğe zaman ve durum anlamı katar ve genel olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ders kitaplarında bu ekin öğretimi hususunda üç farklı formda bir öğretimin tercih edildiği görülmektedir. Bu kullanımlar ve Gürcüce bu ekin karşılıkları aşağıda örneklerle birlikte gösterilmiştir:

#### a) *fiil + zaman eki + (y)ken*

“Spor yaparken telefon çaldı.”

მაგ: "როდესაც მე ვვარჯიშობდი, ტელეფონმა დარეკა."

#### b) *isim + DA + (y)ken*

“Van’dayken her gün maça giderdik.”

მაგ: "როდესაც ვანში ვიყავით, თამაშზე ყოველდღე დავდიოდით."

#### c) *sıfat + (y)ken*

“Yorgunken Ali bana çok yardım etti .”

მაგ: "ალი ძალიან დამეხმარა, როცა დაღლილი ვიყავი."

Yukarıdaki örneklerden de anlaşılacağı üzere Türkçeden farklı olarak Gürcücede “**ken**” eki hem sözcük hem ek olarak işlev görmektedir. Fakat daha çok “**როდესაც**” sözcüğüyle işlevseldir. Fakat ek olarak kullanımı da görülmekte, ama bu durum sadece isimlerle birlikte kullanıldığında söz konusudur.

### 3.1.7. -mAdAn

Orhun Yazıtları'nda “-mAtl; -mAtln”, Karahanlı Türkçesinde'yse -mAdln biçiminde bir kullanımla karşımıza çıkan bu ekin etimolojisiyle ilgili olarak Radloff gibi önemli dil bilimcilerin çalışmaları olmuştur (N. Bayraktar. 2004: 190). Fakat günümüzde genel olarak /-mA/ isim-fiil ekinden sonra /+dAn/ çıkma hâl ekinin getirilmesiyle ekin olduğu şeklinde bir kanı olduğu ve buna göre bir öğretim yönteminin tercih edildiği söylenebilir. Fakat ekin anlam, görev gibi kullanımları dikkate alındığında Tahsin Banguoğlu'nun (2007) ayrıntılı tespitleri önem arz etmektedir. Fakat çalışma Türkçe ve Gürcüce öğretimini kolaylaştırma amacı taşıdığından ekin anlam ve görev boyutuna burada değinilmeyecektir. Yan cümlecikteki eylemin yapılmadığını ortaya koyma işlevi gören bu ekin Gürcücedeki karşılığı Türkçeden benzer olarak “**უ--ო**” ekle sağlanmaktadır.

Örnek: “Yemek **yemeden** okula gitti.” Cümlesi;

მაგ:”სკოლაში უჭამად დადიოდა” şeklinde karşılık bulmaktadır. Fakat çok nadir veya işlevsiz kullanımlarda ek olarak da kullanıldığı görülmektedir. Gürcücede bu ek olarak “**უ--ო**” ekidir. Fakat bu kullanım sadece sıfat ve isimlerle birlikte bir işlev kazanmaktadır.

### 3.2. Birleşik Zarf-Fiil Ekleri

Yapılan çalışmada Gülsevin'in (2001) tespitlerinden hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitapları incelenmiş ve öğretim amacıyla konu edilen birleşik zarf-fiil ekleri tespit edilmiştir. Bu ekler “görel-diğinde, yorul-maksızın, anla-

rcasına, anla-r gibi, tut-tuktan sonra vs. de olduğu gibi aslen zarf-fiil eki olmayan bazı ek ve/veya edatların birleşmesi ile oluşturulan “geçici zarf” yapıları”dır (127). Çok sayıda olan bu eklerin ders kitaplarında kullanılan formları tespit edilmiş ve bunların ve Gürcüce karşılıklarının neler olduğu ya da olabileceği aşağıda örneklerle gösterilmiştir:

### 3.2. 1. Fiil + mAk için - Fiil + mA + iyelik eki için

“Bu zarf-fiiller, yüklem in gerçekleşme amacını gösteren yan cümleler oluşturur.” (Bölükbaşı v.d. 2013, 58). Türkçe ve Gürcüce kullanımları örneklerle aşağıda gösterilmiştir:

Örnek: “Sana yardım **etmek için** ne yapabilirim?”

მაგ: „შენი დახმარებისათვის რა შემთხვევაში გავაკეთო?“

მაგ: „შენს დასახმარებლად რისი გაკეთებაში მიძღვება?“

Örnek: “Öğretmen konuyu iyi anlamamız **için** her gün ödevler veriyor.”

მაგ: „იმისათვის, რომ საკითხი კარგად გაგვეგო, მასწავლებელი ყოველ დღე დავალებას გვაძლევდა.”// საკითხის კარგად გასაგებად, მასწავლებელი ყოველ დღე დავალებას გვაძლევდა.”

Bu durumda iki seçenek söz konusudur ve stil olarak iki çeviri yapılabilir. Dolayısıyla benzer şekilde ek ve sözcük olarak her iki dilde karşılık bulunduğu görülmektedir.

### 3.2.2. Fiil + mAk üzere

Fiile eklenen -mAk isim-fiil ekinin “üzere” edatıyla kullanılarak kimi zaman sebep kimi zaman da süre anlamı yüklenen bir zarf-fiil ekidir (Benhür, 1993. 75). “Bu zarf-fiil, “-mAk için” gibi yüklem in gerçekleşme amacını gösterir. Ancak bu yapı, gerçekleşmesi kişinin kendisine bağlı olan fiiller için kullanılır.” (Bölükbaşı v.d. 2013, 59).

“Örnek: Sağlıklı olmak için spor yapıyorum. (Doğru) Sağlıklı olmak üzere spor yapıyorum. (Yanlış, çünkü sağlıklı olmak bizim elimizde değil.)”

მაგ: „იმისათვის რომ ჯანმრთელად ვიყო ვვარჯიშობ.“/ჯანმრთელად, რომ ვიყო ამისთვის ვვარჯიშობ”

“Örnek: İşe gitmek için evden çıktı. (Doğru) → İşe gitmek üzere evden çıktı. (Doğru) Sigarayı bir daha içmemek üzere bırakıyorum. (Bir işin tekrar yapılmayacağını anlatır.)”

მაგ: “სამსახურში წასასვლელად სახლიდან გავიდა.// სიგარეტს თავი დავანებე ისე რომ აღარ მოვწევ ხელმეორედ”

Yukarıdaki örneklerde görüleceği üzere ekin iki farklı şekilde kullanımının çevirisi söz konusu olabilmektedir. Bu da cümledeki anlamla doğru orantılıdır. Bundan dolayı “**için**” sözcüğü gelince anlam olarak “-თვის”; “**üzere**” sözcüğü gelince ise “-ად” eki Gürcücede kullanılmaktadır. Bir anlamda eşdeğer kullanımın Türkçeye benzerlik taşıdığı söylenebilir fakat sözcük olarak değil de ek olarak varlığı görülmektedir.

### 3.2.3. Fiil + mAktAnsA

Bu zarf-fiil, anlam olarak temel cümledeki eylemin yan cümledeki eylemden daha üstün olduğunu ya da ona tercih edildiğini anlatma görevinde kullanılır ve ünlü uyumuna göre fiil kök ve gövdelerine eklenir (Bölükbaşı v.d. 2013;. Benhür, 1993). Bu zarf-fiil ekinin birebir Gürcücede ek olarak karşılık bulunduğu aşağıdaki örneklerden görülebilmektedir.

“Örnek: Vapur iskelesine tramvayla **gitmektense** yürüyelim, mesafe kısa.

მაგ :ნავსადგურზე ტრამვაით წასვლას ფეხით წასვლა სჯობს , მანძილი მოკლეა. // ნავსადგურზე ტრამვაით წასვლის ნაცვლად ფეხით წავიდეთ მოკლე მანძილია.

“Örnek: E-posta göndermektense gidip konuşacağız. Böylesi çok daha iyi”

მაგ: ელ-ფოსტის გაგზავნას სჯობს, წავიდეთ და დაველაპარაკოთ.

ასე უკეთესია.

### 3.2.4. Fiil + mA + (iyelik)+ (y)A rağmen

Bu zarf-fiil, isim-fiil ekinden (-mA) sonra sözcüğe iyelik ve yönelme hâl ekinin eklenmesi ve daha sonra da “rağmen” edatıyla birlikte kullanılmasından oluşur ve cümleye tercih anlamı katar. Buna göre temel cümledeki eylemin yan cümlede belirtilen eyleme tercih edildiği aktarılır. “Diğl halde” zarf-fiil ekiyle benzer bir anlamı taşıdığı söylenebilir (Bölükbaşı v.d. 2013; Benhür, 1993). Bu birleşik zarf-fiil kullanımında “**rağmen**” sözcüğü anlam olarak önemli bir işlev görmektedir. Gürcücede bu sözcük aynı anlamı sağlayacak şekilde “**მიუხედავად**” ya da “**მიუხედავადიმისა**”, “**რომ**” biçimlerinde olmakta ve cümledeki kullanımı Türkçeden farklı olabilmektedir. Çünkü Gürcücede “**rağmen**” sözcüğü cümlelerin başına getirilerek cümle kurulu yapılmakta ve anlam bütünlüğü sağlanabilmektedir. Bu durum iki dil arasındaki farklılıklardan biri olarak görülebilir. Aşağıdaki örneklerden buna bakılabilir:

“Örnek : “Havanın kötü olmasına rağmen gezimiz iptal olmadı. “

მაგ: მიუხედავად ცუდი ამინდისა, ჩვენი გასეირნება არგაუქმდა.// ცუდი ამინდის გამო, ჩვენი გასეირნება არ გაუქმდა.



“Örnek: “ Spor yapmamasına rağmen oldukça sağlıklı görünüyor.”

მაგ: “მიუხედავად იმისა, რომ არ ვარჯიშობს, საკმაოდ ჯანმრთელად გამოიყურება.”

### 3.2.5. İsim + (y)A rağmen

“Bu zarf-fiil, cümlede karşıtlık ilgisi kurar” (Bölükbaşı v.d. 2013, 65). Bir önceki “fiil + mA + (iyelik)+ (y)A rağmen” konuda da ifade edildiği üzere “**rağmen**” sözcüğünün Türkçeden farklı olarak kullanımından kaynaklı bir durum söz konusudur.

Örnek: “Fırtınaya rağmen gemi yola çıktı”

მაგ: მიუხედავად იმისა, რომ ქარიშხა ღია გემი გზას გაუდგა.“

Örnek: “Bütün hatalarına rağmen onu affedeceğim.”

მაგ:” ყველა შეცდომების მიუხედავად მას უნდა ვაპატიო.“

### 3.2.6. fiil + sA + (kişi eki) bile / dA

“Bu zarf-fiiller yan cümledeki fiilin gerçekleşmesinin, ana cümledeki yargının gerçekleşmesinin şartı olmadığını ifade etmeye yarar” (Bölükbaşı v.d. 2013, 64).

“Örnek: “Sen gelmesen bile biz gideceğiz.”

მაგ: “შენც, რომ არ მოხვიდე, ჩვენ მაინც წავალთ.// შენც თუ არ

მოხვალ, ჩვენ მაინც წავალთ.“

“Örnek: “Annem kabul etmese de ben o konsere gideceğim.”

მაგ: „დედა რომც არ დამთანხმდეს, მე იმ კონცერტზე მაინც წავალ.“

“-Sa -se” eki Gürcücede “რომ” ya da “თუ” bağlacıyla oluşturulmaktadır. Dolayısıyla yukarıda örneklerde de görüleceği üzere her iki dilde aynı işlevde kullanılan ekler benzerdir. Bu paralelliğin konunun öğretimi konusunda öğrencilere kolaylık sağladığı söylenebilir.

### 3.2.7. Fiil + DIğIndAn beri

“Bu birleşik zarf-fiil eki “-Dik” sıfat-fiil ekinin iyelik ve çıkma hâli eki olarak “beri” kelimesiyle birlikte kullanılmasından oluşur. Fiil kök veya gövdelerine getirilen ek bölümü ünlü ve ünsüz uyumuna uyar” (Benhür, 1993. 75). Ek, temel cümlelerin zamanını belirlediği gibi cümledeki eylemin de hâlâ sürdüğünü gösterir. Türkçede ve Gürcücede bu zarf-fiil kullanımı aşağıda örneklerle gösterilmiştir:

Örnek: “Okul başladığından beri Arzu’yu görmedim.”

მაგ: “სკოლის დაწყებიდან (მოყოლებული) არზუ არ მინახავს.// რაც სკოლა დაიწყო, არზუ არ მინახავს.“

Bu durumda ilk ek (დან) Türkçenin yapısıyla benzerlik taşıyor. (Başla-dığı-ndan - დაწყებ-იდან). Bunun yanında “beri” sözcüğü Gürcücede eş anlamı olarak “მოყოლებული” sözcüğüne karşılık gelmektedir. Dolayısıyla her iki dilde paralel bir yapının olduğu görülmektedir.

### 3.2.8. Fiil+ DIkÇA

“-Dik” sıfat-fiil ekinin “-CA” eşitlik ekiyle birleşmesinden oluşan “DIkÇA” zarf-fiil eki, ünlü ve ünsüz uyumuna göre fiil kök veya gövdelerine getirilerek cümleye süreklilik anlamı katar. Fakat cümlede şart, pekiştirme, miktar gibi farklı anlamları verebilecek şekilde de kullanılabilir (Benhür, 1993, 102-106-107). Fakat çalışmada en genel kullanımı dikkate alınarak birkaç örnekle konunun anlaşılması amaçlanmıştır:

Örnek: Türkiye’de yaşadıkça Türkleri daha iyi anlıyorum.

მაგ: “რაც თურქეთში ვცხოვრობ, თურქების უკეთ მესმის.”

Örnek: Dün hava oldu**dukça** soğuktu.

მაგ: „გუშინ ამინდი **საკმაოდ** ცივი იყო.“

Yukarıda görüleceği üzere iki cümle arasında eklerin karşılığı farklı olabilmektedir. Bu durum Gürcücenin dil bilgisel yapısından kaynaklanmaktadır. Çünkü “**dıkça**” ekinin sözcük türüne göre kullanımı farklı olabilmektedir. Örneğin birinci cümlede “**dıkça**” eki eyleme geldiği için Gürcücede buna paralel olarak “**რაც**” bağlacı kullanılmaktadır. Fakat ikinci cümlede ise zarf görevinde kullanılan bir sözcüğe “**dıkça**” eklendiğinde bu Gürcücede müstakil bir sözcük olarak kullanılmakta ve “**საკმაოდ**” biçiminde ifade edilmektedir.

### 3.2.9. Fiil + -DİĞİ sürece

“İyelik ekleriyle çekimlenen, ünlü ve ünsüz uyumuna uyan “-Dik” sıfat-fiil ekinin “**sürece**” edatıyla beraber kullanımından oluşan bu zarf-fiil yapma şekli de fiil kök veya gövdelerine getirilir. Anlam olarak; esas hükmün, yardımcı hüküm ile aynı zamanda ve aynı süre içinde gerçekleştiğini veya gerçekleşeceğini gösterir. Bu itibarla “-DıkçA” zarf-fiil ekine büyük bir benzerlik gösterir” (Benhür, 1993. 110). Türkçe ve Gürcücede bu birleşik zarf-fiilin kullanımı aşağıda örneklerle gösterilmiştir:

Örnek: İlaçlarımı içmedi**ğın sürece** iyileşemezsin.

მაგ: “მანამ სანამ წამლებს არ დალევი, ვერ გამოჯანმრთელდები.”

Örnek: Böyle devam etti**ğın sürece** üniversiteden mezun olamazsın.

მაგ: “თუ ასე გააგრძელებ, უნივერსიტეტს ვერ დაამთავრებ. “//“უნივერსიტეტს ვერ დაამთავრებ, თუ ასე გააგრძელებ.”

Yukarıda görüleceği üzere Gürcüce cümlelerde iki çeşit bağlaç kullanılmaktadır. Birinci cümlede fiil olumsuz durumda kullanıldığı için Gürcücede buna karşılık მანამ / სანამ yapısı kullanılmaktadır. İkinci cümlede ise olumlu durumda bir fiil kullanıldığı için Gürcücede “თუ/ით” sözcüğü kullanılmaktadır. Yani hem ek olarak hem de sözcük olarak kullanılabilir.

### 3.2.10. Fiil + (y)IncAyA kadar / dek / değin

Bu birleşik zarf-fiil eki -A yönelme hâli eki ve "kadar, dek, değin" edatlarıyla birlikte kullanımından oluşmakta ve cümleye zaman anlamı katmaktadır. Buna göre yardımcı eylemin ya da hükmün gerçekleşmesi durumunda temel eylemin ya da hükmün biteceğini bildirilir. Cümleye kattığı anlam -AnA kadar zarf-fiil ekiyle benzerdir (Benhür, 1993, 102-103). Bu birleşik zarf-fiil ekinin Türkçede ve Gürcücede kullanımları ise aşağıda örneklerle gösterilmiştir:

Örnek: Eşim, çocuklarımız okullarını bitirinceye **değın** emekli olmayı düşünmüyor.

მაგ: "ჩემი მეუღლე, ჩვენი ბავშვების სკოლის დამთავრებამდე, პენსიაზე გასვლას არ აპირებს." სანამ ჩვენი ბავშვები სკოლასარ დაამთავრებენ მანამდე მეუღლე პენსიაში არ გადის".

Örnek: Doktorlar, "Eğer kilo vermek istiyorsanız doyun**uncaya** **kadar** yemeyin, masadan biraz aç kalkın." diyorlar.

მაგ: „ექიმები ამბობენ, თუ წონაში დაკლება გინდათ, დანაყრებამდე

არ ჭამოთ, დანაყრებამდე სუფრიდან ადექით.

Örneklere bakıldığında “-**uncaya** **kadar**” ekin birebir Gürcücede karşılık bulunduğu görülmektedir. Fakat Türkçede ekten

sonra “-kadar” sözcüğü kullanılırken Gürcücede ise sadece ek olarak kullanılmaktadır.

### 3.2.11. Fiil + (y)AnA kadar / dek / değin

Bu yapılar, cümleye zaman anlamı katar. Temel cümlede belirtilen işin/hareketin bitme noktasını gösterir. Bu birleşik zarf-fiil ekinin Türkçe ve Gürcüdeki kullanımları paralellik gösterdiği gibi cümle yapısında yapılan değişiklikle farklı da olabilmektedir. Bunu örneklerle açıklanabilir:

Örnek: Türkçe öğrenene **kadar** kursa devam edeceğim.  
Cümlesi Gürcüceye;

მაგ.: „სანამ თურქულს ვისწავლი, მანამდე კურსებზე ვივლი.“ / / “თურქულის სწავლამდე კურსებზევივლი.“  
Biçiminde iki farklı yapıda tercüme edilebilir. Birinci cümlede “სანამ” sözcüğünden “მანამ” sözcüğüne kadar olan kısım yan cümleyi; “სანამ” kelimesinden sonraki kısım ise temel cümleyi kapsamaktadır. İkinci çeviri ise birebir Türkçeye paralellik göstermektedir. Yani Gürcücede “**eylem + ek = სწავლა +მდე**” biçiminde bir kullanıma karşılık geldiği görülür. Yine başka bir örnek vermek gerekirse;

Örnek: “Sabah olana **değın** çalıştım ve nihayet bütün işlerimi bitirdim”. Cümlesi Gürcüceye;

მაგ.: „დილამდე ვიმუშავე და საქმეებს მოვრჩი“ biçiminde çevrilebilir. Ayrıca anlam olarak farklı kullanımlarda görülebilir. Örneğin bu birleşik zarf-fiil ekinin kullanıldığı cümle (yan cümle) temel cümleye karşın bir tercih olarak görülemeyeceği durumlar da söz konusudur. Bu konuda aşağıdaki örneklere bakılabilir.

Örnek: “Ona e-mail yazana **kadar** telefon etseydin”.

მაგ.: “ მაილის მიწერამდე ტელეფონზე დაგერეკა.“

Örnek: “Okul çok yakın. Otobüse binene **kadar** okula yürü.”

მაგ: “სკოლა ძალიან ახლოსაა. ავტობუსში ჩაჯდომამდე სკოლაში ფეხითწადი.”

Cümleler incelendiğinde Gürcücede ilgili ekin (**-ana kadar - მოსვლა-მდე**) kullanıldığı yan cümlede zarf-fiil kullanımının birebir karşılık bulunduğu görülmektedir. Fakat iki dil arasındaki kullanımda tek bir fark söz konusudur. O da Türkçede ekin dışında “**kadar**” sözcüğünün de kullanımı görülürken Gürcücede sadece ekli kullanım görülmektedir.

### 3.2.12: Fiil + (mA) DIK + iyelik eki zaman / (n) dA

İyelik ekleriyle birlikte kullanılan “**-Dik**” sıfat-fiil ekinin “**zaman**” kelimesiyle genişlemesinden oluşan bu birleşik zarf-fiil eki, temel cümledeki eylemin yan cümledeki eylemin gerçekleşmesinden sonra ortaya çıktığını veya çıkacağını gösterir (Benhür, 1993, 85).

Örnek: “Tatile çıktığım zaman / çıktığımda bol bol kitap okuyacağım.”

მაგ: „როცა დასასვენებლად წავალ, ბევრ წიგნს წავიკითხავ.“

Türkçeden farklı olarak Gürcücede bağlaç olarak aynı anlamı karşılayacak şekilde kullanılsa da ek olarak da kullanımlar görülebilir. Örneğin “Derse girdiğim zaman / girdiğimde saat 10.00’du.” cümlesi Gürcücede: “10.00 საათი იყო, როცა კლასში შევედი” biçiminde sağlanabilir. Bu durumda ek olarak aynı anlamın sağlandığı görülebilir. Fakat ek olarak değil de sözcük olarak (bağlaç) Gürcücede kullanımları da mümkündür. Örneğin; “Akşamları erken uyumadığım zaman / uyumadığımda ertesi gün kendimi çok yorgun hissediyorum.” Cümlesi Gürcücede: “როდესაც ადრე არ ვიძინებ, მეორე დრეს თავს დაღლილად ვგრძნობ.” Biçiminde çevrilebilir. Bu durumlarda “**როდესაც**” ve “**როცა**”. Sözcükleri bir fark olmadan paralel bir şekilde kullanılabilir.

### 3.2.13. Fiil + (I/A)r fiil + -mAz

“Bu zarf-fiil cümleye “tezlik, çabukluk” anlamı verir. Temel cümledeki fiilin hemen gerçekleştiğini / gerçekleşeceğini anlatmak için kullanılır (Bölükbaşı v.d. 2013, 92). “Anlam olarak, -IncA zarf-fiil ekine benzeyen bu ekler yardımcı hükmün gerçekleşmesinden hemen sonra esas hükmün gerçekleştiğini veya gerçekleşeceğini gösterir.” (Benhür, 1993, 80). Türkçede ve Gürcücede bu kullanımın paralellik gösterir.

Örnek: “Okuldan gelir gelmez bizi aradı.”

მაგ: “სკოლიდან სახლში მისვლისთანავე დაგვირეკა.”/”სკოლიდან სახლში მივიდა თუ არა დაგვირეკა.”

### 3.2.14. Fiil + (mA) DIK + iyelik eki + zaman / (n) dA

“Bu zarf-fiil, temel cümledeki olayın gerçekleşme zamanını anlatır.” (Bölükbaşı v.d. 2013b, 35). Ekin gerek Türkçede gerek Gürcücede kullanımı benzer bir nitelik taşımaktadır.

Örnek: “Yağmur yağdığı zaman / yağdığında (yağınca) hüznlenirim.”

მაგ: ;როცაწვიმს / როცაწვიმს / როცა წვიმს./ ვწუხვარ.”

### 3.2.15: Fiil + DIK + iyelik eki + sırada

“Bu zarf-fiil, temel cümledeki işin başlama zamanı ile yan cümledeki işin başlama zamanının neredeyse aynı olduğunu anlatmak için “aynı anda” anlamı ile kullanılır. Bu yapı “-A/Irken” ile aynı anlamdadır.” (Bölükbaşı v.d. 2013b, 36). Gürcücede ve Türkçede bu birleşik zarf-fiil ekinin kullanımı yapısal olarak farklılık göstermektedir. Çünkü “-tıgı sırada” birleşik zarfı Gürcücede tek bir sözcükle ifade edilmektedir.

Örnek: “Alışverişe çıktığı sırada yağmur yağmaya başlamış.”

მაგ: “წვიმა დაიწყო, როცა ის საყიდლებზე იყო გამოსული“.

### 3.2.16. Fiil + (mA) (y) AcAk + iyelik eki + zaman

“Bu zarf-fiil, eklendiği fiilin gerçekleşmeden temel cümledeki işin, olayın gerçekleşeceğini anlatmak için “**o zaman**” anlamında kullanılır” (Bölükbaşı v.d. 2013b, 35). Burada da her iki dildeki kullanımın bir önceki başlıkta belirtilenlerle benzer nitelikte olduğu söylenebilir. Gürcücede ve Türkçede bu birleşik zarf-fiil ekinin kullanımının Gürcücede tek bir sözcükle ifade edilmesi söz konusudur.

Örnek: “Eve geç gideceğim **zaman** aileme önceden haber veririm.”

მაგ: ”როდესაც სახლში გვიან უნდა წავიდე, ოჯახს წინასწარ ვატყობინებ.”/”როცა სახლში გვიან უნდა წავიდე, ოჯახს წინასწარ ვატყობინებ.”

### 3.2.17. Fiil + (y) AcAk + iyelik eki + sırada

“Bu zarf-fiil, eklendiği fiil gerçekleşmek üzereyken temel cümledeki olayların gerçekleştiğini anlatmak için “**aynı anda**” anlamı ile kullanılır.” (Bölükbaşı v.d. 2013b, 35). Türkçe ve Gürcücede bu birleşik zarf-fiil ekinin yapı olarak benzer bir kullanıma sahip olduğu söylenemez. Çünkü ekin eş değeri Gürcücede tek bir sözcükle ifade edilmektedir. Aşağıdaki örneğe bakılabilir:

Örnek: “Eviden çıkaca**ğım sırada** telefonum çaldı.”

მაგ: “როგორც კი სახლიდან გამოვდიოდი, ტელეფონმა დარეკა.”/”სახლიდან უნდა გამოვსულიყავი, რომ ტელეფონმა დარეკა”



#### 4. Sonuç ve Öneriler

Dil öğretiminde karşılaştırmalı çalışmaların yapılması gerek öğrenenler gerek öğreticiler gerekse alanla ilgili çalışmalar yapanlar için oldukça faydalı olacaktır. Yapılan bu çalışmada da Türkçenin yabancı dil olarak Gürcülere öğretiminde zarf-fiil ekleri üzerinde bir karşılaştırma yapılarak konunun öğretiminin daha anlaşılır kılınması amaçlanmıştır. Buna göre çalışmadan elde edilen bulgular çerçevesinde birtakım sonuçlara ulaşılmış ve bunlar çeşitli önerilerle desteklenmiştir:

1. Genel bir sonuç olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenenlerin ana dillerine yönelik karşılaştırmalı çalışmalar alanyazın için son derece önemlidir. Türkçe ve Gürcüce üzerine yapılan bu karşılaştırmalı çalışmanın gerek öğrenciler gerek öğrenenler gerekse araştırmacılar için dil öğretimini kolaylaştırma, dilsel yapıların anlaşılmasını sağlama gibi pek çok olumlu katkıları olabileceği öngörülmektedir. Nitekim Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Gürcü öğrencilere yönelik Abukan ve Tandilava (2021) tarafından yapılan deneysel ve karşılaştırmalı bir çalışmada bu tarz nitelikte çalışmaların öğrencilerin öğrenmelerine ne denli etki ettiği kanıtlanmıştır.

2. Çalışmada her iki dilde zarf-fiil eklerinin benzerlikleri kadar farklılıkları da olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla başta dil bilgisi konuları olmak üzere öğrenenlerin ana dilleriyle öğrendikleri hedef dil arasındaki benzer veya farklı yapıların neler olduğunun belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

3. Her iki dilde asli zarf-fiil eklerinin birebir karşılığı olarak kullanılan eklerle sağlandığı tespit edilmiştir. Bu durum dilin öğretimi esnasında öğretici ve öğrenenler açısından kolaylık sağlayacağı bir gerçektir. Benzer durum birleşik zarf-fiil ekleri için de söz konusudur. Fakat yer yer anlama bağlı olarak birleşik zarf-fiil eklerinde bazı değişikliklerin olabileceği de tespit edilmiştir. Bu durum iki dil arasındaki dilsel, yapısal vb. farklılıklardan

kaynaklanmaktadır. Örneğin Türkçede “rağmen” sözcüğü kendisinden önceki sözcüğe çeşitli eklerle bağlanarak kullanılırken Gürcücede müstakil olarak cümle başında kullanılabilir. Bu nedenle alanla ilgilenenlerin her iki dildeki yapıların neler ve nasıl olduğunu bilmesi önem arz etmektedir.

4. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında birleşik zarf-fiil eklerinin öğretimi konusu üzerinde farklı çalışmalar ya da öğretim yöntemleri üzerinde etkinlikler planlanmalıdır. Ayrıca bunların sadece düzeye göre değil aynı zamanda kafa karışıklığına sebep vermeyecek şekilde sıralanmasına ya da düzenlenmesine daha fazla dikkat edilmelidir.

5. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine hazırlanan ders kitaplarında asli zarf-fiiller öğretilmeden birleşik zarf-fiillere geçilmemelidir. Çünkü asli zarf-fiillerin birebir ek olarak karşılıklarının farklı dillerde olabileceği görülebilir. Fakat birleşik zarf-fiillerinde ise anlama bağlı olarak ve ayrıca o dilin yapısından kaynaklı değişiklikler söz konusu olabilmektedir. Bu nedenle öğretimin da kolay olabilmesi adına ders kitaplarında asli zarf-fiiller konusu bitmeden birleşik zarf-fiiller konusunda geçmek kafa karışıklığı oluşturabilir. Bundan dolayı materyallerde zarf-fiil ekleriyle ilgili görülen farklı sıralama veya düzenlemelerde bu hususa dikkat edilmesinin faydalı olacağı öngörülmektedir.

6. Ders kitaplarında konu edinilen eklerin öğretiminde metin ağırlıklı bir öğretim yönteminin tercih edilmesi üzerinde durulabilir. Bu sayede anlamın daha iyi anlaşılması ya da pekiştirilmesi sağlanabilir.

7. Öğreticilerin öğrenenlerin hedef dillerini iyi bilmeleri hem öğretimi kolaylaştırıp hızlandırmakta hem de konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu nedenle öğretmenler için en azından belli bir düzeyde öğrenenlerin ana dillerini bilmesi konusunda çaba sarf etmeleri gerekmektedir.

8. Son olarak Gürcistan'da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunun çok boyutlu bir yapıda değerlendirilmesi gerektiği açıktır. Nitekim Abukan (2021) tarafından yapılan çalışmada Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe öğrenme gereksinimleri tespit edilmiştir. Bu çerçevede öğrenenlerin hedef dile ilişkin bakış açıları dikkate alınmalı ve konuların öğretim de bu gereksinimler çerçevesinde değerlendirilmelidir.

### KAYNAKÇA

- Abukan, M. (2021). Gürcistan'da Türkçe Öğretimi Ve Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Gereksinimlerinin İncelenmesi. A. Şahin (ed.), *Ana Dili Ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Üzerine Araştırmalar* (ss. 49-84). Paradigma Akademi.
- Abukan, M. ve Tandilava, L. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Gürcülere kalıplaşmış sözlerin öğretimi. E. Y. Şahin (ed.), *Türkçe öğretiminde yaklaşım ve yöntemler üzerine araştırmalar* (ss. 115-148). Paradigma Akademi.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil - ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Banguoğlu. T. (2007). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bayraktar. N. (2004). *Türkçede fiilimsiler*. Ankara: Türk Dil Kurumları Yayınları.
- Benhür, H. M. (1993). Türkiye Türkçesinde sıfat-fiil ve zarf-fiil eklerinin fonksiyonları, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bilgegil, M. K.(1984). *Türkçe dilbilgisi*. İstanbul: Dergâh.
- Dağlı, H. ve Toprak, Ş. K. (2019). Türkiye Türkçesi ile Azerbaycan Türkçesinin birleşik zarf-fiil eklerinin yapı açısından karşılaştırılması. *USOBED Uluslararası BatıKaradeniz Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 3(2): 161-176.
- Bölükbaş, F. vd. (2013a). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı A2*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

- Bölükbaş, F. vd. (2013b). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı B1*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F. vd. (2013c). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı B2*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Ergin, M. (1977). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Minnetoğlu Yayınları.
- Ergin, M. (1993). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Yayınları.
- Gencan, T. N. (1999). *Dilbilgisi*. Ankara: TDK.
- Gülsevin, G. (2001). Türkiye Türkçesinde Birleşik Zarf-Fiiller. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (5), 122–143.
- Hengirmen, M. (1995). *Türkçe dilbilgisi*. Ankara: Engin.
- Karahan, L. (2004). *Türkçede söz dizimi*. Ankara: Akçağ.
- Korkmaz, Z. (2003). Türkiye Türkçesi grameri - şekil bilgisi. Ankara: Türk Dil Kurumları Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2009). Türkiye Türkçesi grameri - şekil bilgisi. Ankara: Türk Dil Kurumları Yayınları.
- Kurani, A., & Muho, A. (2014). Aida Kurani Anita MuhoA morphological comparative study between Albanian and English language. *European Scientific Journal*, *ESJ*, *14*. <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/4705>. Erişim tarihi. 25.04.2022.
- Kurt, M. (2016). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde dil öğretiminin işlevi”, *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuram-yöntem-beceri-uygulama*, (Ed. Yıldırım F., ve Tüfekçioğlu, B.). Ankara: PegemAkademi, 261-266.
- Kurt, P. (2006). Zarf-Fiillerin anlam farklılıklarının kavratılması, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mehd, M. F., Jaradat, M. (2021). Adverbs of Time in Arabic and English: Comparative Study. *International Journal of Linguistics*. Vol. 13, No. 1. file:///C:/Users/hp/Downloads/AdverbsofTimeinArabicandEnglishComparativeStudy.pdf. Erişim tarihi. 25.04.2022.

Shanidze, A. (1980). Gürcü dilinin grameri. Tiflis.

Sharopov, S. (2019). A Comparative study of the role of suffixes in The English and Uzbek languages, (unpublished master's thesis), University Of Muhammadiyah Malang. <http://eprints.umm.ac.id/43880/1/NASKAH.pdf>. Erişim tarihi. 25.04.2022.

Tulum, M. (2014). Osmanlı Türkçesine giriş-II. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.

*Yedi iklim Türkçe çalışma kitabı A2.* (2015a). Yunus Emre Enstitüsü - Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.

*Yedi iklim Türkçe çalışma kitabı B1.* (2015b). Yunus Emre Enstitüsü - Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.

*Yedi iklim Türkçe çalışma kitabı B2.* (2015c). Yunus Emre Enstitüsü - Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.