



# EFAD

## KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ

KARAMANOĞLU MEHMETBEY UNIVERSITY  
JOURNAL OF LITERATURE FACULTY

2021

YUNUS EMRE VE TÜRKÇE YILI  
YABANCI DİL OLARAK  
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ  
ÖZEL SAYISI

MAYIS/MAY 2021

E-ISSN:2667-4424

4

CİLT

VOLUME



# EFAD

## KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ

KARAMANOĞLU MEHMETBEY UNIVERSITY  
JOURNAL OF LITERATURE FACULTY

CİLT/VOLUME: 4

2021 YUNUS EMRE VE TÜRKÇE YILI  
YABANCI DİL OLARAK  
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÖZEL SAYISI

E-ISSN: 2667-4424

MAYIS/MAY 2021  
KARAMAN



# EFAD

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ

KARAMANOĞLU MEHMETBEY UNIVERSITY JOURNAL OF LITERATURE FACULTY

E- ISSN: 2 6 6 7 - 4 4 2 4



Cilt/Volume 4 • 2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı • Mayıs/May 2021

### Sahibi / Owner

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Adına  
Owner on Behalf of the Karamanoglu Mehmetbey University  
Prof. Dr. Namık AK

### Editör / Editor

Prof. Dr. Hüseyin MUŞMAL  
(Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman)

### Konuk Editörler / Guest Editors

Dr. Kemal GÖZ  
(Karamanoğlu Mehmetbey  
Üniversitesi, Karaman)

Dr. Kerim SARIGÜL  
(Gazi Üniversitesi, Ankara)

Dr. Semih BABATÜRK  
(Kırgızistan Türkiye Manas  
Üniversitesi, Bişkek)

### Editör Yardımcıları / Editorial Assistants

Doç. Dr. Alaattin UCA  
Doç. Dr. Ziyaeddin KIRBOĞA  
(Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman)

### Alan Editör Kurulu / Field Editor Board

**Arkeoloji – Sanat Tarihi:**  
Doç. Dr. Hatice KÖRSULU  
(Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman)

**Felsefe:**  
Doç. Dr. Emre Arda ERDENK  
(Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman)

**Batı Dilleri ve Edebiyatları**  
(*Alman, Amerikan, Fransız, İtalyan, İspanyol*):  
Dr. Öğr. Üyesi Nusret ERSÖZ  
(Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman)

**Psikoloji ve Sosyoloji:**  
Doç. Dr. Mehmet ÇAKIR  
(Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman)

**Doğu Dilleri ve Edebiyatları**  
(*Arap, Çin, Fars, Rus, Hint*):  
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Hamdi CAN  
Dr. Öğr. Üyesi Selin TEKELİ  
Dr. Öğr. Üyesi Esin EREN SOYSAL  
(Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman)

**Tarih – Coğrafya:**  
Prof. Dr. Mehmet MERCAN  
(Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman)

**Türkçe Dil Editörü / Turkish Language Editor**  
Dr. Öğr. Üyesi Kemal GÖZ  
(Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman)

**Türk Dili ve Edebiyatı:**  
Doç. Dr. Kamil Ali GIYNAŞ  
(Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman)

**Sekretarya / Secretariat**  
Arş. Gör. Dr. İsmail AKKAŞ  
Arş. Gör. Emre KOÇ

**Yabancı Dil Editörü/Foreign Language Editor**  
Dr. Öğr. Üyesi Serap SARIBAŞ  
(Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman)

**Yayın Müdürü / Publishing Manager**  
Halil GEÇİT

### Mizanpaj Editörü / Layout Editor

Arş. Gör. Dr. İsmail AKKAŞ

### Dergi İletişim / Journal Contact

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yunus Emre Yerleşkesi 70200  
Karaman/Türkiye Telefon: +90 338 226 2141 Fax: +90 338 226 2139 E-Posta: [efad@kmu.edu.tr](mailto:efad@kmu.edu.tr) -  
Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/efad> - <http://kmu.edu.tr/efad/tr>



# EFAD

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ

KARAMANOĞLU MEHMETBEY UNIVERSITY JOURNAL OF LITERATURE FACULTY

E- ISSN: 2 6 6 7 - 4 4 2 4



Cilt/Volume 4 • 2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı • Mayıs/May 2021

## YAYIN VE DANIŞMA KURULU / SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

### Yayın Kurulu/ Editorial Board

- |   |   |
|---|---|
| <b>Prof. Dr. Ahmet ÇAYCI</b><br>(Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya)                     | <b>Prof. Dr. Mehmet KURT</b><br>(Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman)   |
| <b>Prof. Dr. Bayram ÜREKLİ</b><br>(Selçuk Üniversitesi, Konya)                              | <b>Prof. Dr. Mustafa AYDIN</b><br>(Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman) |
| <b>Prof. Dr. Bilal KUŞPINAR</b><br>(Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya)                  | <b>Prof. Dr. Osman DOĞANAY</b><br>(Aksaray Üniversitesi, Aksaray)               |
| <b>Prof. Dr. İbrahim SOLAK</b><br>(Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,<br>Kahramanmaraş) | <b>Prof. Dr. Türkan ERDOĞAN</b><br>(Pamukkale Üniversitesi, Denizli)            |

### Bilimsel Danışma Kurulu / Scientific Advisory Board

- |  |   |   |
|--|---|---|
| <b>Prof. Dr. Adem ÖGER</b><br>(Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi) | <b>Prof. Dr. Giray FİDAN</b><br>(Gazi Üniversitesi)                         | <b>Prof. Dr. Mehmet İŞIKLI</b><br>(Atatürk Üniversitesi)                        |
| <b>Prof. Dr. Ahmet SARI</b><br>(Atatürk Üniversitesi)                  | <b>Prof. Dr. Hacı Ömer KARPUZ</b><br>(İstanbul Kültür Üniversitesi)         | <b>Prof. Dr. Mehmet TEKOC AK</b><br>(Selçuk Üniversitesi)                       |
| <b>Prof. Dr. Ahmet YİĞİT</b><br>(Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)      | <b>Prof. Dr. Hanifi VURAL</b><br>(Gaziosmanpaşa Üniversitesi)               | <b>Prof. Dr. Mehmet Hilmi DEMİR</b><br>(Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)    |
| <b>Prof. Dr. Ahmet Zeki ÜNAL</b><br>(Bursa Teknik Üniversitesi)        | <b>Prof. Dr. Hasan BOYNUKARA</b><br>(Trakya Üniversitesi)                   | <b>Prof. Dr. Necmi UYANIK</b><br>(Selçuk Üniversitesi)                          |
| <b>Prof. Dr. Alaattin AKÖZ</b><br>(Selçuk Üniversitesi)                | <b>Prof. Dr. Hasan YILMAZ</b><br>(Necmettin Erbakan Üniversitesi)           | <b>Prof. Dr. Nergis BİRAY</b><br>(Pamukkale Üniversitesi)                       |
| <b>Prof. Dr. Ali AÇIKEL</b><br>(Gaziosmanpaşa Üniversitesi)            | <b>Prof. Dr. Hikmet KORAŞ</b><br>(Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)       | <b>Prof. Dr. Oya AÇIKALIN RASHEM</b><br>(Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi)    |
| <b>Prof. Dr. Aylin GÖRGÜN BARAN</b><br>(Hacettepe Üniversitesi)        | <b>Prof. Dr. İbrahim KUNT</b><br>(Selçuk Üniversitesi)                      | <b>Prof. Dr. Özdemir KOÇAK</b><br>(Selçuk Üniversitesi)                         |
| <b>Prof. Dr. Besim ÖZCAN</b><br>(Atatürk Üniversitesi)                 | <b>Prof. Dr. İhsan ÇAPÇIOĞLU</b><br>(Ankara Üniversitesi)                   | <b>Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR</b><br>(Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi) |
| <b>Prof. Dr. Cevat BAŞARAN</b><br>(Atatürk Üniversitesi)               | <b>Prof. Dr. İsmet ÜZEN</b><br>(Çankırı Karatekin Üniversitesi)             | <b>Prof. Dr. Sinan GÖNEN</b><br>(Selçuk Üniversitesi)                           |
| <b>Prof. Dr. Ercan OKTAY</b><br>(Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi)   | <b>Prof. Dr. Jülide AKYÜZ ORAT</b><br>(Ankara Üniversitesi)                 | <b>Prof. Dr. Tahir BALCI</b><br>(Çukurova Üniversitesi)                         |
| <b>Prof. Dr. Erdiñ YÜCEL</b><br>(Necmettin Erbakan Üniversitesi)       | <b>Prof. Dr. Kenan DEMİRAYAK</b><br>(Atatürk Üniversitesi)                  | <b>Prof. Dr. Ufuk Deniz AŞCI</b><br>(Selçuk Üniversitesi)                       |
| <b>Prof. Dr. Feridun ATA</b><br>(Selçuk Üniversitesi)                  | <b>Prof. Dr. Mahmut Hakkı AKIN</b><br>(Necmettin Erbakan Üniversitesi)      | <b>Prof. Dr. Yüksel ÇELİK</b><br>(Marmara Üniversitesi)                         |
| <b>Prof. Dr. Fikret KARAPINAR</b><br>(Necmettin Erbakan Üniversitesi)  | <b>Prof. Dr. M. Alaaddin YALÇINKAYA</b><br>(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  | <b>Prof. Dr. Turan KARATAŞ</b><br>(Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)         |
|  | <b>Prof. Dr. M. Ali HACIGÖKMEN</b><br>(Selçuk Üniversitesi)                 |   |
| <b>Doç. Dr. Ayten ATAY</b><br>(Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi)     | <b>Doç. Dr. Erkan ALKAÇ</b><br>(Mersin Üniversitesi)                        | <b>Doç. Dr. Recep DURGUN</b><br>(Selçuk Üniversitesi)                           |
| <b>Doç. Dr. Çağatay BENHÜR</b><br>(Selçuk Üniversitesi)                | <b>Doç. Dr. Feyza Betül KÖSE</b><br>(Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi) | <b>Doç. Dr. Veysel ŞAHİN</b><br>(Fırat Üniversitesi)                            |
|  | <b>Doç. Dr. Nurullah YILMAZ</b><br>(Atatürk Üniversitesi)                   |   |
| <b>Dr. Öğr. Üyesi Hayati ÖNCEL</b><br>(Atatürk Üniversitesi)           | <b>Dr. Öğr. Üyesi Sinan TAŞDELEN</b><br>(Selçuk Üniversitesi)               |   |





Cilt/Volume 4 • 2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı • Mayıs/May 2021

## Taranan İndeksler ve Veri Tabanları/ Indexes & Databases

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (EFAD) *Journal Factor*, *Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)*, *Directory of Research Journals Indexing (DRJI)*, *Root Society for Indexing and Impact Factor Service*, *General Impact Factor (GIF)*, *ResearchBib Academic Resource Index*, *CiteFactor Academic Scientific Journals Index*, *Türk Eğitim İndeksi (TEİ)*, *Bielefeld Academic Search Engine (BASE)*, *SCRIBD*, *International Society for Research Activity (ISRA) Journal-Impact-Factor (JIF)*, *Index Copernicus International*, *İdeal Online*, *Scientific Indexing Services (SIS)*, *Google Scholar*, *Dergipark Akademik*, *Academia.edu*, *Infobase Index*, *OpenAIRE*, *International Institute of Organized Research (I2OR)*, *International Scientific Indexing (ISI)*, *Asos Index*, *EuroPub* ve *Resarch Gate* tarafından taranmaktadır.

Karamanoğlu Mehmetbey University Journal of Literature Faculty (EFAD) is indexed by *Journal Factor*, *Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)*, *Directory of Research Journals Indexing (DRJI)*, *Root Society for Indexing and Impact Factor Service*, *General Impact Factor (GIF)*, *ResearchBib Academic Resource Index*, *CiteFactor Academic Scientific Journals Index*, *Türk Eğitim İndeksi (TEİ)*, *Bielefeld Academic Search Engine (BASE)*, *SCRIBD*, *International Society for Research Activity (ISRA) Journal-Impact-Factor (JIF)*, *Index Copernicus International*, *İdeal Online*, *Scientific Indexing Services (SIS)*, *Google Scholar*, *Dergipark Akademik*, *Academia.edu*, *Infobase Index*, *OpenAIRE*, *International Institute of Organized Research (I2OR)*, *International Scientific Indexing (ISI)*, *Asos Index*, *EuroPub* and *Resarch Gate*.



**Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (EFAD)** yılda bir cilt ve iki sayı olarak (Haziran ve Aralık) yayımlanan, *çifti-körleme hakemlik süreci* yürüten, dizin ve platformlarında taranan *Ulusal* akademik bir dergidir. Dergide yayınlanan yazıların her türlü içerik sorumluluğu yazarlarına ait olup Fakültemizin kurumsal görüşünü yansıtmamaktadır. Yazılar yayıncı kuruluştan izin alınmadan kısmen veya tamamen bir başka yerde yayımlanamaz.

**Karamanoğlu Mehmetbey University Journal of Literature Faculty (EFAD)** is a national academic journal that publishes a volume and two issues per year (June and December). All kinds of content responsibility of the articles published in the journal belong to the authors and do not reflect the institutional view of our faculty. Manuscripts may not be published partially or completely elsewhere without the permission of the publisher.



Cilt/Volume 4 • 2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı • Mayıs/May 2021

## TAKDİM

İnsanlar arasında iletişimi sağlayan bir vasıta olan dil, milletleri millet yapan, onlara ayrı bir benlik kazandıran, içerisinde bir milletin bütün özelliklerini barındıran, her türlü somut ve soyut kavramları ifade etmeye yarayan bir araçtır. Dilde meydana gelen sarsıntılar milletimizin benliğini kaybetmesine, ötekileşmesine yol açabilir. Bu sebeple nerede, nasıl ve hangi şartlarda yaşadığımızın farkına varmamız, hangi millete ait olduğumuzu bilmemiz gerekir. Ancak ne yazık ki dünya üzerinde varlığı bilinen binlerce dilin birçoğu günümüzde artık ya konuşulmuyor ya da diğer dillerin etkisiyle kaybolmaya yüz tutmuş durumdadır. Yüzyıllarca konuşulmuş fakat milleti tarafından sahip çıkılmamış birçok dil bugün unutulmuştur. Konuşulmayan ve dış etkilerden dolayı kaybolmaya yüz tutan bu dillere sahip milletler de benliklerini kaybetmeye mahkûm olmuşlardır.

Malumdur ki köklü ve güçlü bir millet olarak her zaman benliğimizi ve kültürümüzü, dilimiz sayesinde korumayı başardık. Arif, asil, aziz, necip ve kahraman Türk Milleti, çok büyük badirelerle, savaşlarla, ihanetlerle karşı karşıya kaldığı hâlde Türkçemizi bugünlere kadar getirmiş ve ona sahip çıkmasını bilmiştir. Bu süreçte Türkçemiz, birçok dilin etkisine maruz kalsa da özünde olan o saflığını, duruluğunu, akıcılığını hiçbir zaman kaybetmemiştir. O, dillerin etkisine maruz kalmasının yanında farklı milletlerin kültürlerini de içinde barındırmış olup hâlen barındırmaya da devam etmektedir. Doğu'dan Batı'ya, Kuzey'den Güney'e milyonlarca kişinin konuştuğu, her kelimesiyle zengin bir kültürü ifade eden Türkçemiz, bugün eski ve yeni nesiller için bir ayrıcalıktır. Nitekim günümüzde bizim konuştuğumuz ve ayrıcalığımızı her zaman ortaya çıkaran Türkçe, farklı milletler tarafından öğrenilmek istenen bir dil hâline gelmiştir. Asya'dan Avrupa'ya her milletin dikkatini çeken Türkçe, daha önce ifade ettiğimiz gibi farklı kültürleri de içinde barındırdığından ve o kültürleri kendi içinde bulunduğu has kültürüyle harmanladığından günümüzde merak edilen bir dil olarak görülmektedir.

Üniversitemize adı verilen **Karamanoğlu Mehmet Bey**, **13 Mayıs 1277** yılında yayımladığı bir fermanla ülkemizde, dilimizin önemini vurgulamak ve her daim konuşma ve yazmada Türkçenin hâkim olmasını sağlamak adına önemli bir adım atmıştır. Karamanoğlu Mehmet Bey, Türkçe adına büyük bir dönüm noktası olan bu fermanıyla "***Şimdengerü hiç kimesne divanda, dergâhta, bargâhta, mecliste ve meydanda Türk dilinden gayri söz söylemeye.***" diyerek tüm alanlarda Türkçe konuşulup yazılmasını duyurmuş ve bu doğrultuda gelecekte yapılacak olan bütün büyük işlere öncülük etmiştir. Diğer taraftan Bizim Yunus'unuz da yaşadığı topraklar üzerinde Türkçenin en güzel hâlini eserlerinde canlı bir şekilde göstermiş, şiirlerinde insancıl ve hoşgörüyü dayalı derin bir anlayış benimsemiştir. Nihayet dilimizin de etkisiyle yaşadığı çağları aşan Yunus Emre, sadece ülkemiz adına değil tüm dünya adına değerli bir şahsiyet hâline gelmiş ve tüm insanlığa seslenmiştir.



Cilt/Volume 4 • 2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı • Mayıs/May 2021

Bilindiği gibi 2021 yılı Yunus Emre'nin vefatının 700. yıl dönümü anısına UNESCO tarafından anma ve kutlama yıl dönümleri arasına alınmıştır. Ayrıca 30 Ocak 2021 tarihinde Resmi Gazete'de yayımlanan Cumhurbaşkanlığı genelgesi ile de **Cumhurbaşkanımız Sayın Recep Tayyip Erdoğan** tarafından 2021 yılı, Yunus Emre ve Türkçe Yılı ilan edildi. Genelgede, Yunus Emre'nin şiirlerinde insan ve doğa sevgisini, hoşgörü, kardeşlik ve barış kavramlarını en duru Türkçe ile işlediği ve bu şiirlerle din, dil ve ırk ayrımı gözetmeksizin tüm insanlığa seslendiği ifade ediliyor. Ayrıca bu genelge ile “**Yetmiş iki millete bir göz ile bakmak**” ilkesi ve evrensel insani değerler üzerine inşa edilmiş felsefesiyle Yunus Emre'nin hem dünya beşeriyetine ortak bir değer olarak takdim edilmesi hem de ülkemize bir kez daha hatırlatılması maksadıyla 2021 yılının ‘**Bizim Yunus**’ olarak anılması, Yunus Emre'nin mirası olan Türkçenin öneminin vurgulanması ve medeniyet dili kimliğiyle bilinçli ve doğru kullanımının sağlanması amacıyla ‘**Dünya Dili Türkçe**’ adıyla yurt genelinde ve yurt dışında kampanyaların da tertip edilmesi kararlaştırıldı. Bizler de **Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (KMÜ)** ailesi olarak 2021 yılını, Yunus Emre'nin diyarı ve Türkçenin başşehri Karaman'da en güzel şekilde kutlamak adına birçok faaliyet yapmakta ve planlamaktayız. Bu bağlamda, “**2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı**” anısına KMÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi (EFAD) olarak Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı'nı hazırlamış bulunuyoruz. Bu özel sayımızda yurt içindeki akademik kurumlardan 9 uzman ile yurt dışı kurumlarından 4 uzman tarafından kaleme alınmış 9 araştırma makalesi, 2 derleme/inceleme makalesi ve 1 kitap incelemesi bulunmaktadır.

Bütün bu düşüncelerle, “**2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı**” anısına **Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (KMÜ)** olarak hazırladığımız **Edebiyat Fakültesi Dergisi (EFAD)** “**2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**” özel sayısına katkı sunan editör kuruluna, yayın ekibine, özellikle yazar ve hakemlerimize ayrı ayrı teşekkür ediyor, özel sayımızın bilim âlemine hayırlı ve uğurlu olmasını diliyorum.

Karaman, 13 Mayıs 2021

**Prof. Dr. Namık AK**

*Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Rektörü*



Cilt/Volume 4 • 2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı • Mayıs/May 2021

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

### MAKALELER / ARTICLES

#### Araştırma Makaleleri / Research Articles

- Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ** ..... 1  
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setindeki Sözcük Listelerinin Değerlendirilmesi  
(*Evaluation of Word Lists in Istanbul Turkish Teaching Set for Foreigners*)
- Gökcan ÇELİK – Özkan ÇELİK** ..... 15  
İleriye Ket Vurma Bağlamında Kırgız Öğrencilerin Türkiye Türkçesini Öğrenmede Yaptıkları Hatalar  
(*Errors Made by Kyrgyz Learners of Turkish in the Context of Proactive Inhibition*)
- Ahmet Buğra İNALÖZ**..... 24  
Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Okuma-Anlama Metinlerinde Yer Verilen Değerler  
(*Values Included in Reading Comprehension Texts in the Altın Köprü Turkish Teaching Course Books*)
- Muhammed TUNAGÜR**..... 35  
Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nde Yer Alan Metinlerin ve Resimlerin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından İncelenmesi  
(*Examining the Texts and Pictures in the Seven Climate Turkish Teaching Set in Terms of Gender Roles*)
- Kerim TUZCU**..... 45  
Türkçenin Yabancılar İçin Öğretiminde Öğreticilerin Ana Dillerine ve Kültür Değerlerine Hâkimiyetleri Meselesi  
(*The Issue of Native Language Domination and Cultural Values in Teaching Turkish to Foreigners*)
- Kerim SARIGÜL** ..... 56  
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çevrim İçi Süreç Değerlendirme Araçları  
(*Online Formative Assessment Tools in Teaching Turkish as a Foreign Language*)
- Elif KIR CULLEN** ..... 81  
Yaratıcı Drama Yöntemi ile Deyimlerin Öğretilmesi; Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersleri İçin Model Sunumu  
(*Teaching Idioms with the Creative Drama Method: A Model Presentation for Turkish as a Foreign Language Courses*)





Cilt/Volume 4 • 2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı • Mayıs/May 2021

**Sehel KARŞILAYAN..... 91**  
Anne Çocuk İlişkisi Bağlamında Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ezber Yöntemi  
(*The Memorization Method Used in Teaching Turkish To Foreigners in the Context of the Mother-Child Relationship*)

**Seçkin UYSAL..... 104**  
Kırgızistan’da Türkiye Türkçesi Öğretiminde Kültürel Farkındalık Oluşturma: KTMÜ Hazırlık Sınıfı Örneği  
(*KTMU Preparatory Class Case Study: Creating Cultural Awareness in Teaching Turkish in Kyrgyzstan*)

#### **Derleme (İnceleme) Makaleleri / Review Articles**

**Meral DOĞRU ..... 113**  
Yabancılara Türkçe Öğretiminde Fiil Çatıları  
(*Verb Frames in Teaching Foreigners Turkish*)

**Dilek KOCAYANAK..... 123**  
Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Konuşma Becerisi Etkinliklerinin Karşılaştırılması  
(*Comparison of Speaking Skill Activities in Turkish Course Books as a Foreign Language*)

#### **KİTAP İNCELEMELERİ / BOOK REWIEVS**

**Ahmet Han SAYAR..... 140**  
Kemal Göz – Hakan Dökmeci – Adem Güler – Mehmet Şirin Özer, (2020) Ak Başat Türkçe A1 – A2



---

**MAKALELER**

*ARTICLES*

---



# Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (KMÜ EFAD)

*Karamanoğlu Mehmetbey University Journal of Literature Faculty*

E-ISSN: 2667 – 4424

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/efad>



**Tür:** Araştırma Makalesi  
**Kabul Tarihi:** 24 Mart 2021

**Gönderim Tarihi:** 27 Ocak 2021  
**Yayımlanma Tarihi:** 13 Mayıs 2021

**Atf Künyesi:** Çalışır Zenci, S. (2021). “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setindeki Sözcük Listelerinin Değerlendirilmesi”. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 1-14.

**DOI:** <https://doi.org/10.47948/efad.869597>

## İSTANBUL YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİNDEKİ SÖZCÜK LİSTELERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ\*

### Öz

Dil öğretimi sürecinin en önemli unsurlarından biri sözcük öğretimidir. İkinci dilde sözcük bilgisinin olmaması ya da yetersiz olması durumunda konuşma, yazma, okuduğunu ve dinlediğini anlamada sorunlarla karşılaşılabilir. Bu sorunlar öğrenciden kaynaklı olabileceği gibi ders kitabında yer alan sözcüklerden de kaynaklı olabilir. Yabancı dil olarak Türkçe alanında kişinin sözcük bilgisini ölçmeye dayalı bir araç kullanılmadığı/geliştirilmediği düşünüldüğünde sorunun ders kitabından kaynaklı olup olmadığını ölçmek, öğrencinin sözcük bilgisini ölçmekten daha kolay olacaktır. Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan sözcük listelerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Ders kitaplarını analiz etmek için en popüler ve doğru araç, değerlendirme kontrol listesidir. Çalışmada doğrulanmış ve güvenilir bir araç olduğu için Mukundan ve Kalajahi (2013) tarafından geliştirilen ders kitaplarını değerlendirilme kontrol listesi kullanılmıştır. *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* öğretim setinde ünite sonlarında yer alan sözcük listeleri temel alınarak sözcüklerin düzey ve ünitelere göre dağılımını, düzeye uygunluğunu, tekrarlanması/geri dönüştürülmesini ve bağlamlaştırılmasını ortaya koymak amacıyla doküman incelemesi yapılmıştır. *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* öğretim setinin sözcük listelerinde yer alan sözcüklerin ünite ve kitap boyunca tekrarlanması açısından geliştirilmesi, özellikle A1 düzeyinde sözcüğün bağlamlaştırılması için gerekli iyileştirmelerin yapılması faydalı olacaktır. Bu çalışma hem yabancı dil olarak Türkçe ders kitabı yazarlara hem de ders kitabı değerlendirme ölçütleri oluşturacak araştırmacılara katkı sağlayacaktır. Bu çalışma, sözcük düzeyinde ders kitaplarının iyileştirilmesi veya değiştirilmesi için bir referans olarak kullanılabilir. Türkçe öğreten kurumlar, çalışmanın bulgularını ders kitaplarının güçlü yönlerini ve zayıf yönlerini araştırmak ve öğrenciler için uygunluğunu göz önünde bulundurarak Türkçe öğrenme-öğretme materyallerini güncellemek için kullanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Ders kitabı, Sözcük değerlendirme ölçütleri, Yabancı dil olarak Türkçe, *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* öğretim seti.

### Evaluation of Word Lists in *Istanbul Turkish Teaching Set for Foreigners*

#### Abstract

One of the most important elements in the language teaching process is vocabulary. In the absence of a sufficient vocabulary in the target language, a learner can encounter problems in speaking, writing, or even understanding what has been read or heard. These problems may be caused by the learner or the words in the textbook. Considering that a tool based on

\* Öğr. Gör. Dr., Anadolu Üniversitesi, Rektörlük Türk Dili Bölümü, Eskişehir/Türkiye. E-Posta: [sevgicalisir@anadolu.edu.tr](mailto:sevgicalisir@anadolu.edu.tr)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7942-5452>

measuring a learner's vocabulary knowledge is not used / developed in the field of Turkish as a Foreign Language, it will be easier to measure whether the problem is caused by the textbook than to measure the learner's vocabulary knowledge. This research aims to evaluate the word lists in Turkish as a Foreign Language course books. The most popular and accurate tool for analysing textbooks is an assessment checklist. The checklist for evaluating course books developed by Mukundan and Kalajahi (2013) was used in this research because it is a verified and reliable tool. A document review of the word lists found at the end of each unit within the *Istanbul Turkish Teaching Set for Foreigners* series was conducted in order to reveal the distribution of words according to level and unit, their suitability to the level, their suitability for repetition and recycling, and their contextualization. It would be beneficial to improve *Istanbul Turkish Teaching Set for Foreigners* in terms of repeating the words in the word lists throughout the unit and the book, and to make the necessary improvements to contextualize the word, especially at A1 level. This study will contribute both to those who write Turkish as a Foreign Language textbooks and to researchers who form textbook evaluation criteria. This article can be used as a reference for improving or modifying vocabulary-level textbooks. Turkish Teaching Institutions can use the findings of the study to investigate the strengths and weaknesses of the textbooks and to update their Turkish learning-teaching materials.

**Keywords:** Textbook, Word evaluation criteria, Turkish as a Foreign Language, *Istanbul Turkish Teaching Set for Foreigners*.

## Giriş

Yükseköğretim Kurumunun 2018-2019 öğretim yılı verilerine göre, Türkiye'deki üniversitelerde okuyan yabancı uyruklu öğrenci sayısı 154.505'tir (YÖK, 2020). Kültür ve Turizm Bakanlığı Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, son 10 yılda, yükseköğretim kurumlarında okuyan uluslararası öğrenci sayısında %75 oranında bir artış kaydedildiğini, 2023 yılında da bu sayının 200 bine ulaşacağını belirtmiştir (YTB, 2020).

Türkiye'de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi süreci, Boğaziçi Üniversitesiyle başlayıp (1982), Ankara Üniversitesiyle (1984) devam etmiştir. Son yıllarda ülkemize yabancı uyruklu öğrencilerin üniversite okumak için gelmesiyle de hemen hemen her üniversitenin bünyesinde bir Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) kurulmuştur. 2013-2014 öğretim yılında Türkiye'deki toplam 103 devlet üniversitesinin 50'sinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili herhangi bir birim olmadığını (Harputoğlu, 2015: 37-42), 2017-2018 öğretim yılında ise Türkiye'deki 209 üniversiteden 125'inin (89 devlet, 36 vakıf üniversitesi) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrettiği (Erdil, 2018: 94) belirlenmiştir. Bu durum sadece üniversite bünyesinde kurulan TÖMER'lerle sınırlı kalmamış, devlet/özel kurumlar tarafından da çeşitli Türkçe öğretim kursları açılmıştır. Türkiye'ye üniversite okumak için gelen öğrencilerin bölümlerine geçiş yapmadan önce pek çok üniversite için geçerli olan bir yıl Türkçe hazırlık şartı gerekmektedir. Türkiye'de üniversite okuma talebinin artmasıyla doğru orantılı olarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek kurum, merkez veya birimlerin de sayısının artacağı öngörülebilmektedir.

Türkçe öğreten kurumların artmasıyla birlikte dil öğretiminin en temel malzemesi olan ders kitapları da ayrı bir değer kazanmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan 116 üniversite 9 farklı 'Türkçe Öğretim Seti'; 8 üniversite 8 farklı 'Türkçe ders kitabı; 1 üniversite de ders notları kullanmaktadır (Erdil, 2018: 94). Üniversitelerde tercih edilen Türkçe ders kitaplarının basım yılları 1969-2012 yılları arasındadır (Türkçe öğretim setleri nispeten daha yeni tarihlidir). Kurumların farklı ders kitapları ve içerikler kullanması öğrencinin dil düzeyini veya dil öğrenim sürecini etkilemektedir. B2 düzeyindeki bir öğrenci başka bir kuruma geçtiğinde dil bilgisi konusunda çok da sorun yaşamayacaktır çünkü hem dil bilgisi kuralları değişmez hem de alandaki ders kitapları incelendiğinde dil bilgisi konularının tamamı pek çok ders kitabında B1 düzeyi sonu ya da B2'nin başında işlenmektedir. Karatay ve Kaya'nın (2019), yaptığı çalışma da bu durumu doğrular niteliktedir. Araştırmacılar, ders kitaplarında (yabancı dil olarak Türkçe) öğretilen dil bilgisi konularını inceleyerek dil bilgisi konularının öğretimine yönelik bir çerçeve program geliştirmişlerdir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi konularının hangi düzeyde verilmesi gerektiğini belirlemeye çalışmışlardır (Karatay ve Kaya, 2019: 5). Sunulan çerçeve programda da dil bilgisi konularının B2 düzeyinde tamamlandığı görülmektedir. Ancak aynı durum sözcük bilgisi için geçerli değildir çünkü hem sözcük bilgisi sabit değildir hem de ders kitaplarında öğretilen sözcüklerde standartlaşma yoktur. Dil öğretimi sürecinin en önemli unsurlarından biri sözcük öğretimidir. İkinci dilde sözcük bilgisi olmadan konuşma, yazma, okuduğunu ve dinlediğini anlamada sorunlarla karşılaşılır (Hasekioğlu, 2009: 2). Sözcük öğreniminde yetersiz olunmasının sebepleri; duruma uygun sözcük



kullanamama, sözcükleri doğallıktan uzak kullanma gibi birtakım sorunlardan kaynaklanmaktadır (Wallace, 1982: 26-27). Bu sorunlar öğrenciden kaynaklı olabileceği gibi ders kitabında yer alan sözcüklerden de kaynaklı olabilir. Yabancı dil olarak Türkçe alanında kişinin sözcük bilgisini ölçmeye dayalı bir araç kullanılmadığı/geliştirilmediği düşünüldüğünde sorunun ders kitabından kaynaklı olup olmadığını ölçmek, öğrencinin sözcük bilgisini ölçmekten daha kolay olacaktır.

Alan yazın taramasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, sözcük sıklığı ve düzeylere göre sözcük hazinesi (Aydın, 2015: 2), sözvarlığının karşılaştırılması (Çelik, 2014: 3; Göçen, 2016: 1), sözvarlığı unsurları (Arslan ve Durukan, 2014: 262), en sık kullanılan sözcüklerle temel söz varlığı içinde en sık kullanılan sözcüklerin karşılaştırılması (Özdemirel & Dilidüzgün, 2018: 1467) gibi daha çok sözcük sıklık çalışmalarına rastlanmaktadır. Ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı üzerine yapılan çalışmalarda elde edilen verilerden hareketle, ders kitaplarının hazırlanmasında sıklık çalışmaları sonuçlarına başvurulması gerektiği önerilmiştir.

Avrupa Konseyinin (2013: 150) hazırladığı Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metninde, öneri çerçevesini kullananların sözcük dağarcığına ilişkin bazı noktalara dikkat etmesi gerektiği belirtilmiştir. Söz konusu noktalar kısaca özetlenirse, öneri çerçevesini kullananlar; dil öğrenenlerin sözcük dağarcığının (sözcük ve kalıplaşmış ifadelerin sayısı) hangi kapsamda olacağını, hangi alanı kapsaması, nasıl hazırlanmaları gerektiğini, hangi düzeye erişeceğini, sözcük çalışmasında tanıma ve anlama ile etkinleştirme ve dil üretimindeki öğrenme arasında ne ölçüde ayırım yapılabileceğini, sözcüklerin ve deyimlerin konu alanlarında seçimini, en sık kullanılan sözcüklerin seçiminde dil istatistiğine dayalı ilkelerin uygulanmasını, metin içindeki bütün sözcüklerin öğrenilmesi/ öğretilmesini ve sözcük dağarcığının hangi ölçütlere göre seçileceğini belirtmelidirler.

Sıklık araştırmaları, dildeki değişmelere göre belirli aralıklarla yapılması ve Türkçenin öğretimi ile ilgili uygulamalarda hedef kitlenin durumu da dikkate alınarak belirlenmiş sözcüklerin kullanılması şarttır ancak bu yolla Türkçe öğrenmek isteyenlere dili iletişime dönük olarak öğretmek mümkün olacaktır (Barın, 2003: 314). Türkçe sözlüklerin bilgisayar ortamına aktarılmasının da temel söz varlığını belirlemede yeterli bir ölçüt olmadığı görüşündedir. Ders kitabında kullanılacak sözcükler, sadece sözcüğün sıklığına göre belirlenmemelidir. Ders kitaplarında sözcük listeleri yer almasına rağmen bu listelerin hangi ölçütlere göre hazırlandığı belirsizdir. Bazı yabancı dil olarak Türkçe öğretim kitaplarının tanıtım bölümlerinde sözcük listelerinin temada geçen metinlere göre hazırlandığı belirtilmektedir. Böyle olunca da kitap ekibi ya da ünite içeriği oluşturan yazar tarafından seçilen, belirlenen tema ve metinlere göre sözcük listeleri oluşturulmaktadır. Sözcük listelerinin oluşturulma aşaması rastlantısal olmamalıdır. Bu soruna çözüm olarak ders kitabı değerlendirme ölçütleri geliştirilmeli veya alan yazındaki değerlendirme ölçütlerinden yararlanılmalıdır. Buradan hareketle çalışmada *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* öğretim seti örnek alınarak sözcük listelerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Ünite sonlarındaki sözcük listelerinde yer alan sözcükler;

1. Düzey ve ünitelere göre nasıl bir dağılım sergilemektedir?
2. Kullanıldıkları düzeylere uygun mudur?
3. Kitabın tamamında verimli bir şekilde tekrarlanmış mıdır?
4. Bağlantılandırılmış mıdır?

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi için aşağıdaki gerekçelerden dolayı *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* öğretim seti tercih edilmiştir.

1. Öğretim setinde bütün düzeylerin olması,
2. Her ünitenin sonunda bir sözcük listesinin bulunması ve ölçütünün (konulara göre) belirtilmiş olması,
3. Türkçe öğretim kurumlarında yaygın (ikinci sırada) olarak okutulması (Erdil, 2018: 111).
4. Öğretim seti üzerine pek çok çalışmanın yapılmış olmasına rağmen bu çalışmadaki araştırma soruları çerçevesinde incelenmemiş olmasıdır.

Bu çalışma hem yabancı dil olarak Türkçe ders kitabı yazarlara hem de ders kitabı değerlendirme ölçütleri oluşturacak araştırmacılara katkı sağlayacaktır.

## 1. Yabancı Dil Öğretiminde Ders Kitapları ve Değerlendirme Ölçütleri

Öğretme ve öğrenme sürecinde ders kitapları ana bilgi kaynağıdır; ayrıca öğretmenler öğretim hedeflerine ulaşmak ve öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırmak için ders kitaplarından yararlanırlar (Cunningsworth, 1995: 10; Hutchinson ve Torres, 1994: 327). Ders kitabı yöntemin yönünü, içeriğini ve öğretimini belirlediği için gereklidir (McGrath, 2002: 31). Ders kitapları dil öğretiminin temel bir bileşenidir ve dil öğretiminde önemli rol oynamaktadır. Yabancı dil derslerinde öğretmenlerin öğretilecek sözcükleri bilinçli ve tutarlı bir şekilde seçmeleri gerekmektedir ancak öğretmen de ders kitabındaki sözcüklerle sınırlı kalmaktadır (Demirel, 2014). Ders kitabı seçiminin öğretim ve öğrenme süreci üzerinde büyük etkisi vardır (Cunningsworth, 1995: 11; McGrath, 2002: 31). Bu anlamda, bir ders kitabının niteliği, yabancı dil olarak Türkçe öğrenim ve öğretiminin başarısını veya başarısızlığını belirleyebilecek kadar önemlidir.

Nunan'a (2012: 190) göre, değerlendirme yalnızca bilgi toplamak değil, aynı zamanda bu bilgiyi yorumlamak ve değer yargılarında bulunmaktır. Materyal değerlendirme, dil öğretimi alanında oldukça yeni bir olgudur. Materyal "Bir dil öğrenmesini kolaylaştırmak için kullanılacak her şey." olarak tanımlanır (Tomlinson, 2001: 66). Materyal değerlendirme, bir veya birden fazla ders kitabının değerini değerlendirmeyi gerektiren bir eylem sürecidir (Tomlinson, 2013: 21). Tomlinson (2013) dil öğrenimini anlamada ders kitabı değerlendirmesinin önemli bir rol oynadığını belirterek yazarlara, yayıncılara, öğretmenlere ve eğitim kurumlarına etkili materyal hazırlamak ve seçmek için değerlendirmenin kapsamlı, titiz, sistematik ve ilkeli olması gerektiğini ileri sürmektedir. Çoğu dilbilimci (Cunningsworth'ten Tomlinson'a) ders kitabı değerlendirmesinde, yeni ders kitabını biçimlendirmek için mevcut ders kitaplarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek gerektiğini ileri sürmüşlerdir (Mukundan ve Ahour, 2010: 339).

Akademisyenler tarafından farklı zamanlarda önerilen birçok kontrol listesi bulunmaktadır. Kontrol listesi, belirli özellikler listesinden oluşan ve ders kitabı değerlendirmesi için kullanılan en popüler araçtır. Kontrol listeleri bir değerlendirme aracı olarak da kullanılmıştır.

Bu çalışmada doğrulanmış ve güvenilir bir araç olduğu için Mukundan ve Kalajahi (2013) tarafından geliştirilen ders kitaplarını değerlendirilme kontrol listesi kullanılmıştır. Bu liste alan yazındaki çalışmaların (Mukundan ve Ahour, 2010; Mukundan, Hajimohammadi, & Nimehchisalem, 2011) gözden geçirilmesiyle oluşturulmuştur.

Söz konusu ders kitabı değerlendirme kontrol listesi iki bölümden oluşmaktadır: 1. Ders Kitabı Genel Özellikler 2. Ders Kitabı Öğrenme İçeriği: (a) Müfredat (b) Yöntem (c) Öğrenci Uygunluğu (d) Fiziksel ve Faydalı Nitelikler (e) Ek Kaynakların Verimli Kullanımı. Öğrenme-öğretim içeriği altındaki diğer ana bileşenler (a) Genel içerik (b) Dinleme (c) Konuşma (d) Okuma (e) Yazma (f) Sözcük bilgisi (g) Dil bilgisi (h) Telaffuz ve (i) Etkinlik.

Sözcük Bilgisi alt başlığında ise şunlar yer almaktadır:

- a. Sözcük yükünün seviyeye uygunluğu,
- b. Sözcük yükünün iyi bir dağılımı,
- c. Sözcüklerin etkili bir şekilde tekrarlanabilirliği/geri dönüştürülebilirliği,
- d. Sözcüklerin bağlaştırılması.

### 1.1. Sözcük Değerlendirme Ölçütleri

Sözcük değerlendirme ölçütleri; sözcüğün düzeye uygunluğunu, sözcüğün ünite ve kitap boyunca tekrarlanmasını/geri dönüştürülmesini, sözcüğün bağlaştırılmasını içermektedir. Aşağıda kısaca söz konusu ölçütlere değinilecektir.

### 1.1.1. Sözcüğün Düzeye Uygunluğu

Söz varlığı belirlenirken sözcüklerin düzeylere uygun hazırlanmasına özen gösterilmelidir (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013: 154).

Avrupa Ortak Çerçeve Metninde (2013: 31-32) belirtilen dil düzeylerinin yeterlilikleri incelenerek yeterliliklerdeki sözcük dağılımı ile ilgili bölümler düzeylere göre aşağıda kısaca sunulmuştur:

A1 düzeyindeki bir öğrenci kendisi ve ailesiyle ilgili veya çevresinde olan somut şeyleri bildiği sözcüklerle, çok basit tümcelerle anlatabilir, yavaş konuşulduğunda anlayabilir. Kişi hakkındaki bilgilere ve bazı somut durumlara ilişkin çok kısıtlı düzeyde sözcük dağılımına ve deyimine sahiptir.

A2 düzeyindeki bir öğrenci günlük yaşamda en çok kullanılan sözcükleri anlayabilir, anlatabilir (kişi ve aile, alışveriş yapma, iş, yakın çevre üzerine ve benzeri gibi önemli şeylerle ilgili). Günlük veya mesleki dilde yaygın olan sözcükler kullanıldığında, alışlagelmiş somut konuları içeren kısa ve basit metinleri anlayabilir. Somut günlük konulara ilişkin kısa metin ve ifadelerin ana anlatımı hakkında fikir edinebilir ve bilmediği sözcüklerin anlamlarını bağlamdan çıkarabilir. Birine selam verirken veya hitap ederken basit ve kalıplaşmış günlük nezaket sözcüklerini kullanabilir. Birinden özür dileyebilir ve özür dileyene karşılık verebilir. Alışlagelmiş durumlarda ve alışılmış konularda olağan günlük işleri halledebilmek için yeterli sözcük dağılımına sahiptir. Temel bildirişim gereksinimleriyle başa çıkabilmek için yeterli sözcük dağılımını edinmiştir. Somut günlük ihtiyaçlarla ilgili kısıtlı bir sözcük dağılımına sahiptir. Somut günlük konulara ilişkin kısa metin ve ifadelerin ana anlatımı hakkında fikir edinebilir ve bilmediği sözcüklerin anlamlarını bağlamdan çıkarabilir.

B1 düzeyindeki öğrenci; aile, hobiler, ilgiler, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi konular hakkında konuşabilecek yeterli sözcük dağılımına ve dilsel araçlara sahiptir. Kendi uzmanlık/ilgi alanından konuları içeren metinlerde bulunan bilmediği sözcükleri bağlamdan çıkarabilir. İşlenen konuya aşınaysa bilmediği sözcüklerin ve cümlenin anlamını bağlamdan çıkarabilir. Aile, hobi, ilgi alanı, iş, gezi, güncel olaylar gibi birçok kendi günlük hayatından konu hakkında, zaman zaman başka sözcüklerle anlatsa da kendini ifade edebilmek için yeterli genişlikte bir sözcük dağılımına sahiptir. Karmaşık konularla ilgili olguları anlatmak veya az alışılmış konularla ve durumlarla başa çıkmak için, bazı temel yanlışlar yapmasına rağmen, temel sözcük dağılımına oldukça hâkimdir. Kendi uzmanlık/ilgi alanından konuları içeren metinlerde bulunan bilmediği sözcükleri bağlamdan çıkarabilir.

B2 düzeyindeki öğrenci, okuma anlama için yeterli geniş bir sözcük dağılımına sahip olsa da nadir kullanılan deyimleri anlamakta zorluk çekebilir. Kendi uzmanlık alanından ve birçok genel alandan konulara ilişkin geniş bir sözcük dağılımına sahiptir. Yanlış sözcük kullanımları olmasına rağmen sözcük dağılımı genelde doğru kullanılır. Anlamayı sağlamak için çeşitli stratejiler kullanabilir; dinlerken ana noktalara dikkat eder ve metni anlayıp anlamadığını bağlamdaki göstergeleri temel alarak denetler.

C1 düzeyindeki öğrenci, geniş bir sözcük dağılımına sahiptir ve bilmediği sözcükler yerine hiçbir sorun yaşamadan başka sözcükler kullanabilir. Deyimler ve günlük ifadelerde yetkindir.

C2 düzeyindeki öğrenci, geniş bir edat ve sıfat dağılımını büyük ölçüde doğru kullanarak çok ince anlam farklılıklarını belirtebilir. Çok zengin bir sözcük dağılımına, deyimlere ve günlük anlatım tarzlarına hâkimdir ve ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir.

### 1.1.2. Sözcüğün Tekrarlanması / Geri Dönüştürülmesi

Sözcük öğrenimi üzerine yapılan araştırmalardan yola çıkarak en yaygın kullanılan sözcük öğrenme stratejileri tekrar etme ve uygulamadır (Bölükbaş, 2013: 58).

Ders kitaplarında sözcük çalışması yapmadan önce bazı soruların cevaplanması gerektiğini belirterek cevap aranacak sorular içerisinde bilinmeyen ve öğretilecek sözcüklerin oranının ne kadar olması gerektiği ve bunların ne kadar sıklıkla tekrarlanacağı ya da ne kadar sıklıkla tekrarlanırsa öğrencinin bunları öğreneceği gibi sorular yer almıştır (McCullough, 1974: 85).

Bir metinde farklı sıklıkta ortaya çıkan 25 hedef sözcük araştırılmıştır. Testlerin yapılmasından üç ay sonra 8 kereden daha az geçen sözcüklerin hiçbirinin hatırlanmadığı ve sözcüğü %50 tanıma şansı elde etmek için en az sekiz kez bir sözcükle karşılaşmaları gerektiği sonucuna varılmıştır (Waring ve Takaki, 2003: 150).

1 aylık bir vaka çalışmasında farklı sıklıklarda görülen 133 sözcüğün kazanımı izlenmiştir. Sıklık ve kazanım ilişkisi ile ilgili olarak anlam kazanımının garanti edildiği bir sıklık noktası olmadığı, ancak yaklaşık 10 ve üstü maruz kalma durumunda, öğrenme oranında belirgin bir artış olduğu belirtilmiştir (Pigada ve Schmitt, 2006: 18).

Sözcük öğrenim sürecinde sözcüklerin ders kitabı boyunca geçen metinlerde tekrar edilmesi öğrencinin sözcüğü unutmasını engelleyerek akılda kalmasını sağlayacak ve öğrenimi kolaylaştıracaktır.

### 1.1.3. Sözcüğün Bağlamlaştırılması

Nation (2001: 27)'e göre bir sözcüğü bilmek, sözcüğün üç temel (biçimsel, anlamsal ve kullanımsal) boyutuna da hâkim olmak demektir. Sözcük edinim aşamaları içerisinde yeni sözcüklerle karşılaşacak kaynaklara sahip olmak, sözcüklerin biçimleri ve anlamları arasında bağlantı kurmak ve sözcükleri kullanmak yer almaktadır (Brown ve Payne, 1994: 373).

Bir sözcüğü bilmek için, öğrencilerin bu sözcükle bağlam içinde karşılaşması ve anlamının sözcüklerle nasıl ilişkili olduğunu görmesi gerekir. Ayrıca o sözcüğün yerine kullanılabilecek diğer sözcüklerle nasıl bir ilişki içinde olduğunu, farklı alanlarda kullanıldıkça sözcüklerin anlamının nasıl değiştiğini anlamaları gerekir (Texas Education Agency, 2002: 9).

Öğrencinin sözcük bilgi düzeyi dört şekilde görülebilir: 1. *Daha önce hiç görmedim.* 2. *Duydum, ama ne anlama geldiğini bilmiyorum.* 3. *Bağlam içinde tanıyorum - bununla bir ilgisi var...* 4. *Biliyorum.* (Dale ve O'Rourke, 1965: 214).

İngilizce öğrenenler sözcüğün kullanılma olasılığının en yüksek olduğu bağlamda sözcüğü öğrenirlerse ve bu senaryoyu gerçek yaşam deneyimleriyle ilişkilendirebilirlerse gerçek öğrenme gerçekleşir (Iwai, 2010: 4).

Öğrenci sözcükle tekrar tekrar karşılaştıkça, sözcüğün anlamı bağlamın özelliklerine bağlı olarak belli bir oranda gelişir (Schwanenflugel ve diğ., 1997: 4).

Sözcükleri sadece bir liste şeklinde ezberlemek, öğrencinin sözcükleri uygun bağlamlarda kullanmasını engellemektedir, oysa sözcüğü bağlam içinde kazandığı anlamla birlikte görmek öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla kitaplarda yer alan sözcüklerin bağlamlaştırılması gerekmektedir.

Avrupa Konseyinin (2013: 149) hazırladığı Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metninde dil öğrenenlerin sözcük dağarcıklarını nasıl geliştireceklerine dair maddeler belirtilmiştir. Bu maddeler içerisinde bağlama ilişkin olanlar ise şunlardır:

- Doğal konuşma metinlerinde ve yazılı metinlerde kullanılan sözcükler ve kalıplaşmış deyimlerle doğrudan karşılaşarak,
- Kitapların içerdiği metinlerdeki söz dağarcığının alıştırma ve uygulama yoluyla belirli bağlamlarda kullanılması,
- Sözcük alanlarının ve zihin haritalarının oluşturulmasıyla,
- Sözcük yapılarının açıklanması ve kullanılmasıyla

Sözcüklerin bağlamlaştırılmasının öğrenime çok büyük katkısı olduğu söylenebilir. Sözcükleri birden fazla bağlamda gören öğrenciler, sözcükleri tek bir bağlamda gören öğrencilere kıyasla daha fazla sözcük öğrenmektedir (Stahl, 1990: 18). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde bağlamlaştırma stratejisinin sözcük öğrenimindeki etkisini saptayan çalışmanın sonucunda bağlamlaştırma stratejisinin sözcük öğreniminde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Hamzadayı ve Bayat, 2015: 1451).



## 2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma dokümanına, veri toplama aracına ve analizine değinilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada, *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* öğretim setinde ünite sonlarında yer alan sözcük listeleri temel alınarak sözcüklerin düzey ve ünitelere göre dağılımını, düzeye uygunluğunu, tekrarlanması/geri dönüştürülmesini ve bağlaştırılmasını ortaya koymak amacıyla doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi, nitel araştırmalarda tek başına kullanılabilen bir yöntem olmakla birlikte yazılı materyalin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 189).

#### 2.1.1. Çalışma Dokümanı

*İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* öğretim setinin ders kitaplarında “Bu Kitabı Nasıl Kullanmalıyım?” bölümü vardır. Bu bölümde yazar bilgilere göre, öğretim seti Avrupa Ortak Dil Kriterleri’nde belirlenmiş dil düzeylerine göre düzenlenmiş, iletişim ve öğrenen odaklı yaklaşım takip edilerek yapılandırılmıştır. Buna göre A1- A2 (Temel), B1-B2 (Orta) ve C1-C1+ (İleri) olarak üç bölüme ayrılmıştır.

Avrupa Ortak Dil Kriterleri’nde bulunan hedefler doğrultusunda belirlenmiş konular çerçevesinde 12 ayrı üniteden oluşan her bir düzey setinde üniteler 3 ayrı alt konuya ayrılmıştır. Ünite başlarında öğretilmesi hedeflenen beceri, dil bilgisi ve sözcük grupları belirtilmektedir. Her üniteye yer alan alt konu içerisinde; Hazırlık Çalışmaları, Okuma, Ya Siz, Dil bilgisi, Dinleme, Konuşma ve Yazma ayrıca ünite sonlarında Kültürden Kültüre, Sınıf Dili, Eğlenelim Öğrenelim, Neler Öğrendik, Öz Değerlendirme, Sözcük Listesi bölümleri bulunmaktadır.

Sözcük listesi bölümünde; her bir üniteye yer alan sözcükler öğrencilerin sözcük öğrenimine kolaylık sağlaması amacıyla isimler, fiiller ve kalıp ifadeler başlıkları altında sıralanmıştır. Konu seçimi, öğrencilerin dil düzeylerine uygun yapıldığından konularda yer alan sözcüklerin öğrenilmesi gerektiği belirtilmiştir.

#### 2.1.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, her düzey için ünite sonlarında yer alan sözcük listeleri aracılığıyla toplanmıştır. Önceden belirlenmiş ölçütlere göre ele alındığı için bu çalışmada betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Daha önce belirtildiği gibi, ders kitaplarını analiz etmek için en popüler ve doğru araç, değerlendirme kontrol listesidir. Farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen kontrol listeleri vardır. Ancak bu çalışmada doğrulanmış ve güvenilir bir araç olduğu için Mukundan ve Kalajahi (2013) tarafından geliştirilen ders kitaplarını değerlendirilme kontrol listesi kullanılmıştır. Bu liste literatürün (Mukundan ve Ahour, 2010; Mukundan ve diğ., 2011) gözden geçirilmesiyle oluşturulmuştur.

Yabancı dil öğretim ders kitaplarını değerlendirme listelerinden hareketle sözcüğün ünite ve düzeylere göre dağılımı sunularak düzeye uygunluğu, geri dönüşümü/tekrarlanması ve bağlaştırılması biçiminde ölçütler çerçevesinde incelenmiştir. Verilerin analizinde Microsoft Office Excel 2013 programı kullanılmıştır. Öncelikle sözcüklerin ünite ve düzeylere göre dağılımları çıkartılmış, düzeye uygunluğu konusunda Avrupa Ortak Çerçeve Metninin belirlediği düzey yeterlilikleri temel alınmıştır. Sözcüklerin tekrarlanması/geri dönüştürülmesi konusunda sözcüğün kitap boyunca kullanılıp kullanılmadığı kontrol edilmiştir. Sözcüğün bağlaştırılması konusu ise, sözcüğün tek başına kullanılmaması durumuna göre değerlendirilmiştir.

### 3. Bulgular

Bu bölümde öncelikle sözcüklerin düzey ve ünitelere göre dağılımı, ardından sözcüklerin düzeylere göre uygunluk, tekrarlanma ve bağlamaştırılma oranlarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

#### 3.1. Sözcüklerin Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 1’de sözcük listelerinde yer alan sözcüklerin düzey ve ünitelere göre dağılımı sunulmuştur. Öğretim setinin her düzeyinde 6 ünite yer almaktadır. C1/C1+ düzeyleri tek bir kitapta 12 ünite şeklinde sunulmuştur.

**Tablo 1.** Düzey ve Ünitelere Göre Sözcük Listesinde Yer Alan Sözcük Dağılımı

D	Ü1			Ü2			Ü3			Ü4			Ü5			Ü6			T
	A	E	K	A	E	K	A	E	K	A	E	K	A	E	K	A	E	K	
A1	169	4	19	146	1	-	83	76	2	39	7	-	86	27	-	61	22	-	
T	192			147			161			46			113			83			742
A2	148	55	5	105	9	-	102	29	-	48	11	-	92	24	-	75	49	-	
T	208			114			131			59			116			124			752
B1	84	38	2	122	56	-	148	34	13	52	17	4	20	6	8	68	14	31	
T	124			178			195			73			34			113			717
B2	26	8	-	49	6	8	36	9	6	21	9	9	27	8	6	49	20	16	
T	34			63			51			39			41			85			313
C1/C1+	51	18	18	99	25	8	33	10	22	47	7	4	40	8	11	22	3	-	
T	87			132			65			58			59			25			
C1/C1+	Ü7			Ü8			Ü9			Ü10			Ü11			Ü12			730
	-	-	-	37	13	-	52	9	12	22	6	-	70	5	-	42	22	14	
T	-			50			73			28			75			78			

Tablodaki kısaltmalar: D=Düzey, Ü=Ünite, T=Toplam, A=Ad ve ad soylu, E=Eylem, K=Kalıp ifade

A1 düzeyinin 1. ünitesinde toplam sözcük sayısı 192’dir. Bunlardan 169’u ad ve ad soylu, 4’ü eylem, 19’u da kalıp ifadelerdir. 2. ünite de toplam 147 yeni sözcük bulunmaktadır. 146’sı ad ve ad soylu, 1’i eylemdir. Ünite 3’teki 161 yeni sözcükten 83’ü ad ve ad soylu, 76’sı eylem, 2’si de kalıp ifadelerdir. Ünite 4’teki toplam yeni sözcük sayısı 46’dır. Bunlardan 39’u ad ve ad soylu, 7’si eylemdir. Ünite 5’te toplam 113 yeni sözcük kullanılmıştır. Bunlardan 86’sı ad ve ad soylu, 27’si de eylemdir. Ünite 6’da 61’i ad ve ad soylu, 22’si eylem olmak üzere toplam 83 yeni sözcük kullanılmıştır. 2, 4, 5 ve 6. ünitelerin sözcük listesinde yeni bir kalıp ifadeye yer verilmemiştir. Bu düzeyde geçen toplam yeni sözcük sayısı 742’dir.

A2 düzeyinin 1. ünitesinde toplam 208 yeni sözcük kullanılmıştır. Bunlardan 148’i ad ve ad soylu sözcükler, 55’i eylem, 5’i de kalıp ifadelerdir. Ünite 2’de 105’i ad ve ad soylu, 9’u eylem olmak üzere toplam 114 yeni sözcük kullanılmıştır. 3. ünite de toplam 131 yeni sözcük listelenmiştir. Bunlardan 102’si ad ve ad soylu, 29’u ise eylemdir. Ünite 4’te 48 ad ve ad soylu, 11’i eylem olmak üzere toplam 59 yeni sözcüğe yer verilmiştir. 5. ünite de kullanılan toplam sözcük sayısı 116’dır. Bu sözcük listesi 92 ad ve ad soylu sözcükler ile 24 eylemden oluşmaktadır. 6. Ünite de geçen toplam yeni sözcük sayısı 124’tür. Bunların 75’i ad ve ad soylu sözcükler, 49’u da eylemdir. Birinci ünite dışında diğer ünitelerde herhangi bir yeni kalıp ifade kullanılmamıştır. Altı ünite de geçen yeni sözcük sayısı toplam 752’dir.

B1 düzeyinde toplam yeni sözcük sayısı 717’dir. Ünitelere göre dağılımı ise şöyledir: Ünite 1’de 124, Ünite 2’de 178, Ünite 3’te 195, Ünite 4’te 73, ünite 5’te 34, Ünite 6’da 113’tür. Ünite 1’de 84 ad ve ad soylu sözcük, 38 eylem ve 2 kalıp ifade; Ünite 2’de 122 ad ve ad soylu sözcük, 56 eylem; Ünite 3’te 148 ad ve ad soylu sözcük, 34 eylem ve 13 kalıp ifade; Ünite 4’te 52 ad ve ad soylu sözcük, 17 eylem ve 4 kalıp ifade; Ünite 5’te 20 ad ve ad soylu sözcük, 6 eylem ve 8 kalıp ifade; Ünite 6’da 68 ad ve ad soylu sözcük, 14 eylem ve 31 kalıp ifade listelenmiştir. Diğer düzeylerden farklı olarak bu düzeyde sadece 2. Ünite hariç diğer tüm ünitelerde kalıp ifadelerine yer verilmiştir.

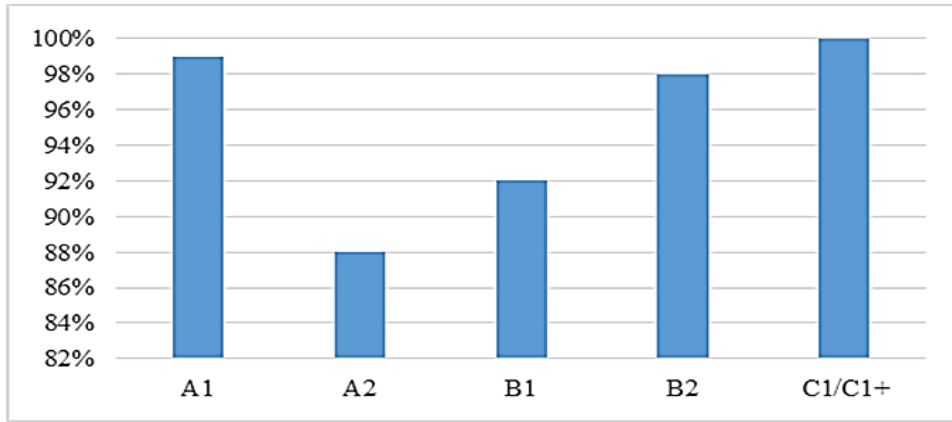
B2 düzeyinin 1. ünitesinde 34 (26 ad ve ad soylu sözcük, 8 eylem), 2. ünitesinde 63 (49 ad ve ad soylu sözcük, 6 eylem ve 8 kalıp ifade), 3. ünitesinde 51 (36 ad ve ad soylu sözcük, 9 eylem ve 6 kalıp ifade), 4. ünitesinde 39 (21 ad ve ad soylu sözcük, 9 eylem ve 9 kalıp ifade), 5. ünitesinde 41 (27 ad ve ad soylu sözcük, 8 eylem ve 6 kalıp ifade), 6. ünitesinde 85 (49 ad ve ad soylu sözcük, 20 eylem ve 16 kalıp ifade) olmak üzere toplam 313 yeni sözcük yer almaktadır. Sadece 1. ünite kalıp ifadeye yer verilmemiştir.

C1 ve C1+ düzeylerinde ünitelere göre sözcük dağılımı şu şekildedir: 1. ünite 87 (51 ad ve ad soylu, 18 eylem, 18 kalıp ifade), 2. ünite 132 (99 ad ve ad soylu sözcük, 25 eylem, 8 kalıp ifade), 3. ünite 65 (33 ad ve ad soylu sözcük, 10 eylem, 22 kalıp ifade), 4. ünite 58 (47 ad ve ad soylu sözcük, 7 eylem, 4 kalıp ifade), 5. ünite 59 (40 ad ve ad soylu sözcük, 8 eylem, 11 kalıp ifade), 6. ünite 25 (22 ad ve ad soylu sözcük, 3 eylem), 8. ünite 50 (37 ad ve ad soylu sözcük, 13 eylem), 9. ünite 73 (52 ad ve ad soylu sözcük, 9 eylem, 12 kalıp ifade), 10. ünite 28 (22 ad ve ad soylu sözcük 6 eylem), 11. ünite 75 (70 ad ve ad soylu sözcük, 5 eylem) ve 12. ünite 78 (42 ad ve ad soylu sözcük, 22 eylem, 14 kalıp ifade) olmak üzere toplam 730 sözcük bulunmaktadır. 7. ünite sözcük listesi ile 6. ünite sözcük listesi aynıdır, basım hatası, dizgi vb. sorunlarından kaynaklı olabileceği düşünülmüş ve 7. ünite sözcük listesi dâhil edilmemiştir.

### 3.2. Sözcüklerin Düzeye Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Tablo 2’de sözcüklerin düzeylere ilişkin uygunluk oranları verilmiştir. C1 düzeyinde kullanılan sözcüklerin tamamı düzeye uygundur (%100). Düzeye uygunluk oranlarında en düşük oran A2 düzeyinde yer alan sözcüklerdir (%82). Hemen hemen her düzeyde düzeye uygun sözcükler tercih edilmiştir.

**Tablo 2.** Düzeylere Göre Sözcüklerin Uygunluk Oranları



A1 düzeyine uygun olmayan sözcükler arasında *bölü, dolunay, düğüm, egemenlik, ideal, odun, sefer* sözcükleri yer almaktadır.

A2 düzeyine uygun olmayan sözcükler şunlardır: *anırmak, as, bedesten, cisim, dışkı, diyar, evliya, fişkırmak, güverte, hokkabaz, hortum, ihmal etmek, katmer, kaval, kimildamak, kıtlık, klozet, köçek, közlemek, lodos, salyangoz, sedefkâr, seyir, sıkıntı çekmek, sifon, soluklanmak, sopa, sürtünmek, şımartmak, toz, toz fırtınası, usanmak, vaat, volkanik patlama, yapışmak, yatıştırmak, yem, yosun.*

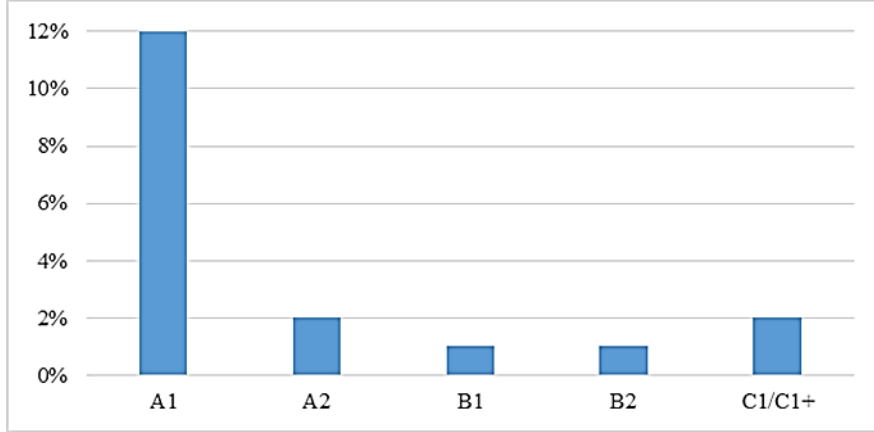
B1 düzeyinde sözcük listesinde yer alan sözcüklerden *sıyrılmak, cazip, gütmek, mandıracılık* sözcükleri B1 düzeyine uygun değildir.

B2 düzeyinde *tırabzan, cızırdamak, tayyör, hörgüç, köftehor* sözcükleri düzeye uygun değildir.

### 3.3. Sözcüklerin Tekrarlanmasına İlişkin Bulgular

Tablo 3'te sözcüklerin tekrarlanma oranları sunulmuştur. Buna göre A1 düzeyinde %12, A2 ve C1/C1+ düzeylerinde %2, B1 ve B2 düzeylerinde %1 oranında sözcüklerin tekrarlandıkları görülmüştür.

**Tablo 3.** Düzeylere Göre Sözcüklerin Tekrarlanma Oranları



A1 düzeyinde en fazla tekrar edilen sözcükler arasında şunlar yer almaktadır: *ad, arkadaş, çok, ev, gelmek, gün, her, öğrenci, saat, var, yapmak*.

A2 düzeyinde *anlatmak, doldurmak, dünya, gece, hava, kar, rüya, soğuk, yağmak, yağmur* sözcükleri en fazla tekrarlanan sözcükler arasındadır.

B1 düzeyinde en fazla tekrarlanan sözcükler şunlardır: *özellik, rica etmek, başarı, sağlamak, birey, tamamlamak, çalışan, seçim, sürekli, değerlendirmek, sürekli, maaş*.

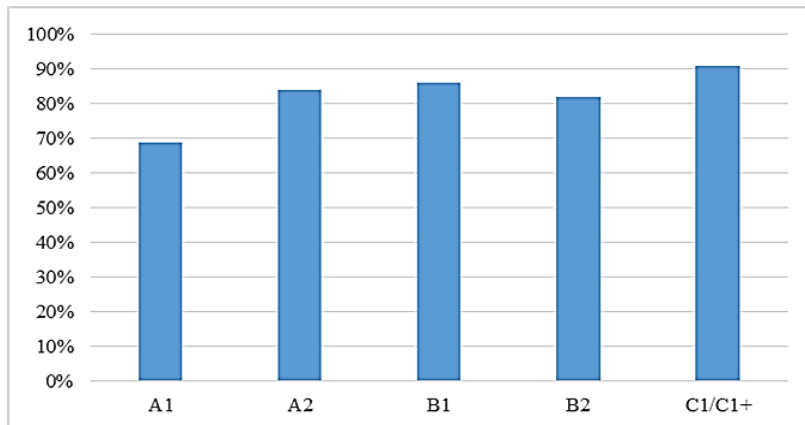
B2 düzeyinde en fazla tekrarlanan sözcükler arasında *çek-yat, sektör, cihaz, tuş, uzay, duygusal zekâ, bağımlılık, moda, sektör, tarz, piramit* sözcükleri vardır.

C1/C1+ düzeyinde en fazla tekrarlanan sözcükler şunlardır: *biçim, bilinçaltı, enflasyon, eser, gerdanlık, hizmet, ikramiye, kaynak, küresel, mal, minyatür*.

### 3.4. Sözcüklerin Bağlamlaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4'te sözcüklerin bağlamlaştırılma oranları sunulmuştur. C1/C1+ düzeyinde sözcüklerin %91'inin bağlamlaştırıldığı, B1 düzeyinde %86, A2 düzeyinde %84, B2 düzeyinde %82, A1 düzeyinde ise %69 oranında olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.** Düzeylere Göre Sözcüklerin Bağlamlaştırılma Oranları





A1 düzeyi sözcük listesinde verilen sözcüklerden *ağız, akıl, artı, bayan, bekâr, bölü, cimri, çarpı, duş almak, düğüm, eksi, fırça, galeri, hâl, hazırlamak, kanepa, kapanmak, millet, ortaokul, öğrenci işleri, pardösü, parmak, roman, sehpa, Suriye, sürpriz, tur, yenmek, zorluk* sözcükleri bağlaştırılmamıştır.

A2 düzeyinde verilen şu sözcükler bağlaştırılmamıştır: *afiş, alay etmek, ara vermek, as, asansör, baklagil, bal, bastırmak, belediye, bıkmak, bıyık, bilmece, biriktirmek, bolca, briç, burs vermek, bülbül, çadır, çalıştırmak, çatal, çekinmek, çiftçi, dağıtmak, dekoratif, desen, destek vermek, dizmek, doymak, düşünceli, egzersiz, erişkin, esnek, ev planı, festival, fırsatçı, fişkırmak, gelenek, genişlik, gerçekleştirmek, göz kırpmak, güler yüzlü, han, hoş görmek, hüküm vermek, hükümdar, ıslık çalmak, inanç, iskelet, isyan etmek, itmek, jimnastik, kalsiyum, kap, karizmatik, katmer, kaybolmak, kaymak, kemer, kemik, kestane, klozet, kopmak, korkak, köçek, kredi almak, kristal, kum fırtınası, kuruyemiş, kutlamak, lodos, mahalli, makyaj, meraklı, merdiven, mesai, mesut, metrekare, mola vermek, müfettiş, naz, neden olmak, nem, numaralandırmak, oda tutmak, ölümsüz, ölümsüzlük, politika, problem çıkarmak, prospektüs, reçete, refah, robot, romantik, sağanak, sandal, satılık, sedefkâr, seyir, sığmak, sıkıntı çekmek, sınır, sifon, sihirbaz, sirk, sopa, sörf, stant, şarap, şekerleme, şiddet, şişirmek, taşmak, ten, terlik, tuş, usanmak, ütölemek, vakıf, vestiyer, vize, yer kabuğu, yetiştirmek.*

B1 düzeyinde bağlaştırılmayan sözcükler şunlardır: *tuhaf, dikkat çekmek, eğmek, sığmak, telaşlanmak, başının etini yemek, kalbini fethetmek, metabolizma, kaptırmak, aşağılama, aşırı, akıldan geçirmek, saymak, aklına getirmek, iştah, depolamak, yenilemek, yıpratmak, tanım, yönetmek, gütmek, tempo, ilgi çekmek, tedbir, tere, netleşmek, obur, ovmak, hatmi, tutanak, tutsak, şifayı kapmak, tazelemek, uyarlamak, berrak, yaramak, pıhtı, biyokimya, yitmek, yüreklendirmek, yayın evi, çuvaldız, çürük, açıklığa kavuşmak, can pazarı, dizini dövmek, etki etmek, kabuklu yemiş, doçent, görev almak, lif, keyfini çıkarmak, düşkün, düzensizlik, empati, katmak, tasarruf, algı, dönemeç, gerçekçi, harita, mekanizma, somut, varlık, veri, mantık yürütmek, beden dili, karamsarlık, tesadüf, halsiz kalmak, vicdan meselesi, içini çekmek, ahretlik, alçak gönüllü, esirgemek, ölçülü, atılgan, incitmek, özne, katlanmak, birim, kötüleşmek, eli boş gitmek, civil civil, samimiyet, çarpıcı, hoşbeş etmek, sırdaş, kârlı çıkmak, kendini dışarı atmak, ikiyüzlü, humma, miadı dolmak, peşinde koşmak, ibadet, içtenlik, sıkı fıkı olmak, vaaz vermek, kayıtsız, zahmet, yüreği hop etmek, kül, mangal.*

B2 düzeyinde bağlaştırılmayan sözcükler arasında *buruşuk, elemek, incitmek, gözlem, pazarlamak, izlenim, karavan, palet, şifa, tırbazan, bağımlı olmak, astronot, başa çıkmak, sergilemek, dili tutulmak, temelini atmak, esas, özenli, telsiz, azimli, barışçıl, odaklanmak, saptamak, dengeleyici, yatıştırma, eğilim, esinti, iştah, tulum, canına tak etmek, göz kamaştırmak, teklif etmek, tapınak, anatomi, aldatmak, ağzına layık, berabere kalmak, azim, bellek, sahiplenmek, kafasına esmek, ruh ikizi, erişkin, eskimo, tutuklamak, gösterge, yakınmak, yanılmak, yaralamak, haysiyet, itibar, mücadele, mühür, onur, öbür, pergel* sözcükleri vardır.

C1/C1+ düzeyi sözcük listesinde verilen sözcüklerden *adım atmak, aman dilemek, atılgan, bir şeyi lehine çevirmek, birisini ekmek, bocalamak, buğulanmak, çek bozdurmak, çekip gitmek, çırak, danıştay, duyu, ehemmiyet, ele geçmek, emri başı üstüne, eritmek, gazel, gelişigüzel, geri çevirmek, harikulade, hikmetli, hürmetli, ipler koptu, isyan etmek, iş çevirmek, iş işten geçmek, işe girişmek, işlemek, kalbi küt küt atmak, kavramak, kaynanası sevmek, kebe, kılık değiştirmek, kozmonot, lisan, meddah, mil, mizaç, mübalağa, nezaret, orta oyunu, oymak, peşini bırakmamak, salgılamak, sevk etmek, seyran, sine, sponsor, sürdürülebilirlik süzülüp gitmek, şakak, şuur, tabure, tabut, taşlama, teferruat, tekerleme, teslimiyet, uyar, yaşayıp gitmek, yiğit, zar, zonklamak, zulüm* sözcükleri bağlaştırılmamıştır.

Aynı zamanda yukarıda belirtilen sözcükler düzey ya da kitap boyunca hiç tekrarlanmamıştır.

## Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan sözcük listelerinin değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada *İstanbul Yabancılar için Türkçe* öğretim seti için aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

A1 düzeyinde en fazla yeni sözcük sayısının geçtiği ünite, ünite 1; en az yeni sözcük sayısının kullanıldığı ünite, ünite 4'tür. A2 düzeyinde ünitelerde geçen sözcük sayılarına bakıldığında ünite 4'te diğer

ünitelere kıyasla daha az sözcük kullanıldığı görülmektedir (59). Bu düzeyde en fazla yeni sözcüğün kullanıldığı ünite, 1. ünite. B1 düzeyinde en az yeni sözcük ünite 5'te; en fazla yeni sözcük sayısı ünite 3'te kullanılmıştır. B2 düzeyinde en az yeni sözcük kullanılan ünite, 1. ünite, en fazla yeni sözcük kullanılan ünite ise 6. ünite. C1/C1+ düzeylerinde en az yeni sözcük kullanılan ünite 6'dır (25 sözcük), en fazla yeni sözcük kullanılan ünite 2'dir (132). 7. ünitedeki sözcük listesi ile 6. ünite sözcük listesi aynıdır, basım hatası, dizgi vb. sorunlarından kaynaklı olabileceği düşünülmüştür. Dolayısıyla 7. ünite de herhangi bir yeni sözcük yer almamıştır. Hem düzey hem ünite açısından değerlendirildiğinde yeni sözcük dağılımı açısından eşit bir dağılımın olmadığı açıktır. B2 düzeyinde diğer düzeylere oranla yarı yarıya azalma olduğu aynı zamanda C1 ve C1+ düzeylerinin bir kitap altında işlenmesine rağmen yeni sözcük sayısında diğer düzeylerden farklı olmadığı görülmektedir. Bu durum sözcük dağılımının tesadüfen yapıldığını ortaya koymaktadır.

Sözcüklerin düzeye uygunluğuna ilişkin sonuçlar ise şöyledir: Düzeye uygunluk oranlarında en düşük oran A2 düzeyinde yer alan sözcüklerdir (%82). Hemen hemen her düzeyde düzeye uygun sözcükler tercih edilmiştir. Düzey ilerledikçe uygunluk oranı da artmıştır. Ancak düzeye uygun olmayan sözcükler de tespit edilmiştir.

Sözcük listelerinde yer alan sözcüklerin özellikle A2, B1, B2, C1/C1+ düzeylerinde hemen hemen hiç tekrarlanmadığı (%1 veya %2) sonucuna varılmıştır. A1 düzeyindeki %12'lik tekrarlanma oranının ise temel düzey olmasından kaynaklı olarak temaların birbirine yakın olmasıyla ve dolayısıyla günlük hayatta çok sık kullanılan sözcüklerin tercih edilmesiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Sözcüklerin bağlaştırılma oranlarına bakıldığında en düşük oran A1 düzeyindedir (%69). Diğer düzeylerde hemen hemen eşit oranlarda sözcüklerin bağlaştırıldığı görülmüştür. Bu durum diğer düzeylere oranla A1 düzeyinde yer alan sözcüklerin tümce ya da metinlerde daha az kullanıldığına, sadece listede kalarak öğrencinin ezberlemesine bırakıldığına işaret etmektedir. Araştırmacılar, sözcük listelerini kullanmanın veya sözlüklerde sözcük aramanın, öğrencilerin uzun vadeli bir sözcük öğrenimi için dezavantajlarla karşılaşmalarına yol açacağını savunmaktadırlar. Örneğin Oxford ve Crookall (1990: 10-11), sözcük listelerinin, özellikle ana dil karşılığı olanlarla çok yararlı olmadığını, çünkü öğrencilerin yeni sözcükleri iletişimsel bir şekilde kullanamayabileceklerini iddia etmişlerdir.

*İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* öğretim setinin sözcük listelerinde yer alan sözcüklerin ünite ve kitap boyunca tekrarlanması açısından geliştirilmesi, özellikle A1 düzeyinde sözcüğün bağlaştırılması için gerekli iyileştirmelerin yapılması faydalı olacaktır.

Ders kitabı değerlendirme ölçütleri; ders kitabını programa, sınıfa veya düzeye uygunluğunu kontrol etmek ve gerekli düzeltmeleri yapmak için bir zorunluluktur. Belirlenen ölçütlere göre, yeni basılacak kitabın yayımlanmadan önce kontrolden geçirilmesi, var olan kitapların ise bu ölçütlere göre değerlendirilerek gerekli iyileştirmelerin yapılması fayda sağlayacaktır.

Bu çalışma, sözcük düzeyinde ders kitaplarının iyileştirilmesi veya değiştirilmesi için bir referans olarak kullanılabilir. Türkçe öğreten kurumlar, bu bulguları ders kitaplarının güçlü yönlerini ve zayıf yönlerini araştırmak ve öğrenciler için uygunluğunu göz önünde bulundurarak Türkçe öğrenme-öğretme materyallerini güncellemek için kullanabilir.

## Kısaltmalar

YÖK: Yükseköğretim Kurumu.

YTB: Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı.

## Kaynakça

- Arslan, N. & Durukan, E. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 247-265.
- Avrupa Konseyi (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi* (2. bs.) (çev: Milli Eğitim Bakanlığı). Almanya, telc GmbH.

- Aydın, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklığı ve seviyelere göre sözcük hazinesi çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 311.
- Bölükbaş, F. (2013). The effect of language learning strategies on learning vocabulary in teaching Turkish as a foreign language. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 55-68.
- Büyükkız, K. K. & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.
- Cohen, A. (1986). Forgetting Foreign Language Vocabulary. In B. Weltens, K. de Bot & T. Van Els (Ed.), *Language Attrition In Progress* (pp. 143-158). The Netherlands, Foris.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing Your Coursebook*. London, Heinemann.
- Çelik, S. (2014). *Yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe öğretimi A1 ve A2 seviyesindeki ders kitaplarında kullanılan söz varlığının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara, Pegem Akademi.
- Erdil, M. (2018). Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kuruluna bağlı 209 üniversitede yabancılara Türkçe öğretimi. *Journal of International Social Research*, 11(60), 93-112.
- Göçen, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Hamzadayı, E. & Bayat, N. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde bağlaştırma stratejisinin sözcük öğrenimine etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1440-1458.
- Harputoğlu, B. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe ve ana dil Türkçe ders kitaplarında öğrenme stratejilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul, İstanbul Üniversitesi.
- Hasekioglu, I. (2009). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük bilgisi öğretimi-Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 1 serisinde sözcük öğretiminin değerlendirilmesi ve sözcük öğretimi için uygulama örnekleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Hatch, E. & Brown, C. (1995). *Vocabulary, Semantics, And Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. & Torres, E. (1994). The textbook as an agent of change. *English Language Teaching Journal*, 48(4): 315-328.
- Iwai, Y. (2010). Re-envisioning reading comprehension for English language learners. *The Internet TESL Journal*, 16(4), 1-5 <http://iteslj.org/Articles/Iwai-Reading>.
- Karatay, H. & Kaya, S. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi için çerçeve program. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(2), 1-59.
- McGrath, I. (2002). *Materials Valuation And Design For Language Teaching*. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Mukundan, J. & Ahour, T. (2010). A Review Of Textbook Evaluation Checklists Across Four Decades (1970-2008). In B. Tomlinson, & H. Masuhara, (Ed.), *Research For Materials Development In Language Learning* (pp. 336-352). London, Continuum International Publishing Group.
- Mukundan, J., Hajimohammadi, R., & Nimehchisalem, V. (2011). Developing an English language textbook evaluation checklist. *Contemporary Issues in Education Research*, 4(6), 21-27.
- Mukundan, J., & Ahour, T. (2010). A review of textbook evaluation checklists across four decades (1970-2008). *Research for Materials Development*, 336-352.
- Mukundan, J., & Kalajahi, S. A. R. (2013). Evaluation of Malaysian English language teaching textbooks. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 1(1), 38-46.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary In Another Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2012). *Research Methods In Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Oxford, R., & Crookall, D. (1990). Vocabulary learning: A critical analysis of techniques. *TESL Canada Journal* 7(2), 09-30.

- Özdemirel, A. Y., & Dilidüzgün, Ş. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı bağlamında değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 1464-1505.
- Pehlivan, A. (2003). Türkçe kitaplarında sözcük dağarcığını geliştirme sorunu ve çözüm yolları. *Dil Dergisi*, (122), 84-94.
- Pigada, M., & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: a case study. *Reading in a Foreign Language*, 18(1), 1-28.
- Read, J. (2004). Plumbing The Depths: How Should The Construct Of Vocabulary Knowledge Be Defined. In Paul Bogaards and Batia Laufer (Eds.), *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition, And Testing*, 10, (209-227). Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Schwanenflugel, P. J., Stahl, S.A., & McFalls, E.L. (1997). *Partial word knowledge and vocabulary growth during reading comprehension* (Research Report No. 76). University of Georgia, National Reading Research Center. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED402560.pdf>
- Seliger, H. W. (1991). Language Attrition, Reduced Redundancy And Creativity. In H. W.Seliger & R. M. Vago (Ed.), *First Language Attrition* (pp. 227-240). UK, Cambridge University Press.
- Stahl, S.A. (1990). Beyond the Instrumentalist Hypothesis: Some Relationships between Word Meanings and Comprehension. (Technical Report No. 505). Urbana: Center of the Study of Reading, University of Illinois at Urbana-Champaign. [https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18061/ctrstreadtechrepv01990i00505\\_0pt.pdf](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18061/ctrstreadtechrepv01990i00505_0pt.pdf)
- Texas Education Agency. (2002) *Promoting vocabulary development: components of effective vocabulary instruction [online]*. Texas Reading Initiative Project. <https://buildingrti.utexas.org/sites/default/files/booklets/redbk5.pdf>
- Tomlinson, B. (2001). Materials Development. In R. Carter, & D. Nunan (Ed.), *The Cambridge Guide to Teaching English To Speakers Of Other Languages* (pp. 66-71). UK, Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2013). Materials Evaluation. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing Materials For Language Teaching* (pp. 21-48). UK, Bloomsbury.
- Wallace, M. J. (1982). *Teaching Vocabulary*. London, Heinemann.
- Waring, R., & Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 130-163.
- Weltens, B., & Grendel, M. (1993). Attrition of Vocabulary Knowledge. In R. Schreuder & B. Weltens (Ed.), *The Bilingual Lexicon* (pp. 135-156). Amsterdam, John Benjamin.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (2020). Uluslararası öğrenci hareketliliği. Erişim adresi <https://www.ytb.gov.tr/uluslararasi-ogrenciler/uluslararasi-ogrenci-hareketliliği>
- Yükseköğretim Kurumu. (2020). Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi. Erişim adresi <https://istatistik.yok.gov.tr/>









# Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (KMÜ EFAD)

*Karamanoğlu Mehmetbey University Journal of Literature Faculty*

E-ISSN: 2667 – 4424

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/efad>



**Tür:** Araştırma Makalesi  
**Kabul Tarihi:** 05 Nisan 2021

**Gönderim Tarihi:** 15 Mart 2021  
**Yayımlanma Tarihi:** 13 Mayıs 2021

**Atıf Künyesi:** Çelik, G. & Çelik, Ö. (2021). “İleriye Ket Vurma Bağlamında Kırgız Öğrencilerin Türkiye Türkçesini Öğrenmede Yaptıkları Hatalar”. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 15-23.

**DOI:** <https://doi.org/10.47948/efad.897450>

## İLERİYE KET VURMA BAĞLAMINDA KIRGIZ ÖĞRENCİLERİN TÜRKİYE TÜRKÇESİNİ ÖĞRENMEDE YAPTIKLARI HATALAR

**Gökcan ÇELİK\***  
**Özkan ÇELİK\*\***

### Öz

Türkçenin lehçeleri arasındaki benzerlikler ve ortaklıklar Türk soylu öğrencilerin Türkiye Türkçesini yüksek düzeyde öğrenmesine olanak tanır. Bununla birlikte, bu benzerlikler ve ortaklıklar, öğrenenlerin dil edinimi sürecinde dil yapılarını, sözcükleri ve kavramları kendi ana dillerinde doğrudan karşılaştırmalarına da neden olur. Bu da yapıları veya sözcükleri ilk öğrendiklerinde değil daha sonra hatırlamada çeşitli olumsuzlukları tetikleyebilir. Başka bir deyişle, öğrenci ana dilden kaynaklanan müdahaleden dolayı hedef dilin yapılarını unutabilir ve sonuç olarak hatalar yapabilir. Dört temel dil becerisi açısından bu hataların çoğu dil bilgisine bağlı olarak yazma becerisinde görülür. Öğrenme psikolojisine ait bir terimle açıklayacak olursak bu sorun dil öğreniminde ana dilin hedef dile ket vurması olarak tanımlanabilir.

Bu çalışmanın amacı, ileriye ket vurma bağlamında ana dili Kırgız Türkçesi olan öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğrenmede (B2 düzeyinde) yaptıkları dil hatalarını incelemektir. Araştırmanın verileri, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Türkiye Türkçesi Koordinatörlüğüne bağlı hazırlık sınıflarında okuyan ve ana dili Kırgız Türkçesi olan Kırgız öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında yer alan hataların tespit edilmesiyle toplanmıştır. Tespit edilen hatalar kâğıtların bütünüyle değerlendirildiğinde sonuç olarak; Kırgız Türkçesi ve Türkiye Türkçesindeki benzerlikler ve ortaklıklar nedeniyle öğrencilerin Türkiye Türkçesindeki bazı dil bilgisi yapılarını ve sözcükleri zaman zaman unuttuğunu ve ana dilin etkisiyle de hatalı kullanımlara başvurduklarını göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Öğrenimi, Kırgız Türkçesi, İleriye Ket Vurma.

### Errors Made by Kyrgyz Learners of Turkish in the Context of Proactive Inhibition

#### Abstract

Teaching Turkish to speakers of other Turkic languages may seem to be a simple endeavor due to similarities in language structures and various partnerships with these Turkic languages that may allow these learners to learn Turkish in a much shorter time and at a higher level. However, these similarities and partnerships may also cause learners to directly compare

\* Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Dil Hazırlık Bölümü, Bişkek/Kırgızistan. E-Posta: [gokcan.celik@manas.edu.kg](mailto:gokcan.celik@manas.edu.kg), Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0404-5591>

\*\* Okt, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Dil Hazırlık Bölümü, Bişkek/Kırgızistan. Posta: [ozkan.celik@manas.edu.kg](mailto:ozkan.celik@manas.edu.kg), Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4851-7186>

language structures, words, and concepts in their native language during the language acquisition process, which may trigger various negativities in remembering the structures or words not when they are initially learned, but later on. In other words, the learner may forget the structures of the target language due to interference from the native language and consequently make errors. In terms of the four basic language skills, most negative transfers are seen in written production with a focus on grammar. When thought of in psychological terms, this effect can be explained as progressive inhibition in language learning with the influence of the mother tongue.

The aim of this study is to investigate language errors of Kyrgyz students learning Turkish in the context of proactive inhibition (B2 level). Data was collected by detecting errors contained in written production from Kyrgyz students studying in B2 level preparatory classes under the Turkish language coordinator of Kyrgyz-Turkish Manas University, School of Foreign Languages. Results of this research indicated that when errors are evaluated independent of the written production, due to the similarities and commonalities in Kyrgyz and Turkish, students often forgot some grammatical structures and words in Turkish and resorted to misuse due to the influence of the mother tongue.

**Keywords:** Learning Turkish, Kyrgyz Turkish, Proactive Inhibition.

## Giriş

Dil, insanların birbirlerini tanınmasını ve anlamasını sağlayan en kolay ve en doğal iletişim aracıdır. Dolayısıyla ana dil eğitimi birey için olmazsa olmazlardan biridir. Bununla birlikte siyasi, ekonomik ve toplumsal gelişmelere paralel olarak yabancı dil öğrenmek de artık günümüz dünyasının bir gerekliliği hâline gelmiştir. Kendine özgü sistematiği ve köklü geçmişi ile Türkçe de yabancı dil olarak öğretilen dillerden biridir. Türkçenin önemli bir dil olduğunu kanıtlamak ve yabancılara Türkçe öğretmek maksadıyla kaleme alınan eserlerin yazılış tarihleri her ne kadar eskiye dayansa da Türkçenin sistemli ve bir program dâhilinde öğretilmesi henüz çok yakın sayılabilecek bir zaman dilimini kapsamaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili sistemli çalışmalar Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER)'in kurulmasıyla başlamıştır. İlk olarak 1984' te Ankara Üniversitesine bağlı Türkçe Öğretim Merkezinin açılmasıyla başlayan süreç, 1994'te Gazi Üniversitesi, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi ve Ege Üniversitesine bağlı Türkçe Öğretim Merkezlerinin faaliyete geçirilmesiyle devam etmiş, daha sonra da YÖK'e bağlı birçok üniversitede Türkçe Öğretim Merkezlerinin açılmasıyla alan genişlemeye başlamıştır.

Bilindiği gibi, bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesi; o dilin sadece kendi sınırları içinde kalmayıp diğer uluslar ve kültürlerle iletişime girmesi, tanınması ve sağlıklı biçimde öğretilmesi için o dilin; daha çok gelişmesi, o dil üzerine ve öğretimine ilişkin daha çok çalışma yapılması anlamına da gelir (Karababa, 2009: 266). Alanın teorik ve pratik açılardan gelişmesinde yapılan bu çalışmaların payı da oldukça büyüktür. Bu çalışmalarda mevcut durum değerlendirmeleri yapıldığı gibi alana dair sorunlar da tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu sorunlar ana hatlarıyla şöyle sıralanabilir:

- Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklanan sorunlar,
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların ve standart bir öğretim programının yetersizliği,
- yöntem ve tekniklerin tam olarak bilinmemesi ve kullanılamaması,
- eğitim ortamına bağlı yetersizlikler ile öğretim araç gereçlerinin istenilen düzeyde olmaması,
- Türkçe öğretimi alanının lisans ve lisansüstü düzeyde farklı ana bilim dallarına ayrılmaması,
- görevli öğretim elemanlarının genel olarak alan dışından olması,
- Türkçenin öğretimi ile ilgilenen kurumlarla ilgili sorunların varlığı ve ilgili devlet politikasının net olmaması vb. gibi.

Yukarıda genel başlıklar altında sıraladığımız bu sorunları, alan yazınında ele alan şu çalışmalar örnek gösterilebilir: Açık, 2008; Alyılmaz, 2010; Barın, 2004; Biçer, 2017; Candaş Karababa, 2009; Çağlar, 2018; Derman, 2010; Öksüz, 2011; Özyürek, 2009; Ünlü, 2011; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012. Bu çalışmalarda araştırmacıların ehemmiyetle üzerinde durduğu konuların başında yabancılara Türkçe öğretiminde dil bilgisinden kaynaklanan sorunlar gelmektedir. Ancak hemen bu noktada sorunun kendi içinde alt başlıklara bölüdüğü gerçeği çoğunlukla göz ardı edilmiştir. Başka bir ifadeyle, Türkçe öğretiminde hedef kitlenin sahip olduğu özellikler ön planda tutulmamıştır, oysaki Türkçe öğretiminde

hedef kitle tek değildir. Duman (2003: 151)'a göre, Türkçe öğretimindeki hedef kitleleri dört ana grupta toplamak mümkündür. Bunlar: Türkiye Türkleri, iki dilliler, yabancılar ve Türk soylulardır. Bu ana grupların her birinin doğuştan getirdiği ve sonradan edindiği çeşitli özellikler nedeniyle Türkçe öğreniminde yaşadığı sıkıntılar ile yaptıkları hatalar da birbirinden farklıdır. Bu çalışmada söz konusu olan kitle, Türk soylulardır.

Sovyetler Birliği, yetmiş yıla yakın hüküm sürdüğü topraklarda böl-parçala-yönet siyaseti sonucu Türk boylarına farklı alfabeler kabul ettirmiş ve böylece birbirlerinden olabildiğince uzaklaşmasına ve farklılaşmasına zemin hazırlamıştır, ancak Sovyetlerin dağılması ve hemen ardından Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan gibi Türk Cumhuriyetlerinin bağımsızlıklarını ilan etmesiyle durum değişmeye başlamıştır. Bağımsızlıklarını ilan eden cumhuriyetleri resmî anlamda ilk olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin tanınması bu değişim sürecini olumlu anlamda hızlandırmıştır. Değişen siyasi rejim ve gelişen sosyo-ekonomik şartlar çerçevesinde, Türk soyluların Türkiye'deki üniversitelerde eğitim almak, bilimsel çalışmalar yapmak, çalışmak, ticari yatırımlarda bulunmak ya da ticaret yapmak, gezmek, görmek, Türk kültürünü yakından tanımak ve evlenmek gibi sebeplerle Türkiye Türkçesini öğrenme istekleri gün geçtikçe artmıştır. Günümüzde Türk soylu öğrencilerin Türkiye'nin pek çok kurum ve kuruluşunda Türkiye Türkçesi öğrenme çabaları, devletler arası anlaşmalarla Kazakistan'da kurulan Hoca Ahmet Yesevî Üniversitesi, Kırgızistan'da kurulan Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi bünyesinde her yıl yüzlerce öğrencinin Türkiye Türkçesi öğrenmek için hazırlık sınıfı okumaları bu durumun en somut örnekleridir.

### Araştırmanın Amacı

Yabancı dil öğrenmek demek kendi ana dilinden farklı bir anlam evreni, yeni bir ses ve sözdizimi ile anlatım biçimi demektir. Öğrenci yabancı dil öğrenim sürecinde ister istemez her öğrendiği yapıyı veya sözcüğü kendi ana dilindeki biçimi ile karşılaştırır. Bu karşılaştırma salt dil bilgisi konularıyla da sınırlı olmayıp öğrencinin sözcük öğrenme tutumunda, onların sesletiminde, çevirisinde dahi görülmektedir. Bununla birlikte ana dilde bulunan pek çok dilbilgisel yapı ve kuralın öğrenilmekte olan yabancı dilin özellikleriyle örtüşmemesi, öğrenim sürecini etkilemektedir. Benzer durum akraba dillerin (kindred languages) öğreniminde de görülmektedir. Birbirinden farklı toplumların konuştukları dillerde birtakım yapısal ve anlamsal benzerliklerin olması, dillerin genetik akrabalığı, ya da daha sonraki sosyokültürel etkileşimlerle açıklanagelmıştır (Aksan, 1998: 85). Akraba diller arasındaki eş zamanlı denkliklerin, akraba dil öğrenimi sürecini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemesinin, ket vurma (inhibition) durumlarıyla yakından ilgili olduğu gözlemlenmiştir.

Bu çalışmanın amacı, ileriye ket vurma bağlamında ana dili Kırgız Türkçesi olan öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğrenmede (B2 düzeyinde) yaptıkları hataları araştırmaktır. Eğitim bilimlerinde belirtildiği gibi, öğrenmenin gerçekleşmesi büyük oranda öğrenilecek yeni bilgi veya beceriyle ilgili olan ön/eski yaşantılara bağlıdır. Çünkü her yeni öğrenme eski öğrenmenin üzerine kurulur (Selçuk, 2010: 4). Yani birey öğrenmeyi kolaylaştıracak başka bilgilere sahip olduğunda öğrenme kolaylaşır. Bunun tersi de söz konusu olabilir, bu durumda bireyin önceki bilgileri yeni bilgiler öğrenmesini zorlaştırabilir. Buna öğrenmede “aktarım” veya “transferans” denir (Bacanlı, 2001: 72). Söz konusu aktarmanın öğrenme üzerinde olumlu katkısı varsa buna olumlu aktarma (pozitif transferans), engelleyici bir özelliği varsa buna da olumsuz aktarma (negatif transferans) denmektedir (Morgan, 2009: 104). Olumsuz transferle ilişkili olan bir diğer kavram da “ket vurma”. *Ket vurma* öğrenilmiş bir malzemenin hatırlanması sırasında ortaya çıkan bozucu etkiye denir. İkiye ayrılır “ileriye ket vurma” ve “geriye ket vurma”. *İleriye ket vurma*; öğrenilmiş iki malzemenin daha önce öğrenilen daha sonra (daha yeni olan) öğrenilmiş olanı hatırlamayı engellemesi ya da bozmasıdır (Gündoğdu, 2013: 177-178). Örneğin, yıllardır kullanılan bir ev aletinin yeni model başka bir versiyonuyla değiştirilmesi ve bireyin bu yeni aletin kullanımını hep eski versiyonun kullanımını hatırladığı için tam olarak öğrenememesidir. Ya da şifresi değiştirilen bir banka kartına önce alışılmış olan ilk şifrenin girilmesi gibidir. Bu durum dil öğreniminde de sıkça karşılaşılan bir durumdur. Birey ana diliyle benzer dil özelliklerine sahip hedef dilin çeşitli dil bilgisi yapılarını öğrenmede ve benzer sözcüklerin kullanımında ortaklıklar veya benzerlikler nedeniyle genellikle olumsuz aktarma yapma

eğilimi içerisine girer. Bu da onun hedef dili tam anlamıyla öğrenmesini engellemiş olur, yani öğrenmede ilerlenemez. Bu durum ana dilin hedef dile ket vurmasıdır.

## Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evreni, Türk soylu öğrencilerden oluşurken, örneklemini Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde yer alan Türkiye Türkçesi Koordinatörlüğüne bağlı Türkçe hazırlık sınıflarında okuyan (B2 düzeyinde) ve ana dili Kırgızca olan altmış öğrenci oluşturmaktadır.

## Yöntem

İleriye ket vurma bağlamında Kırgız öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğrenme sürecinde yaptıkları hataların araştırıldığı bu çalışma nitel bir çalışmadır. Araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamı bakımından araştırmanın verileri *doküman incelemesi yöntemi* kullanılarak toplanmıştır. Bununla birlikte çalışmada *karşıtsal çözümleme (karşıtsal dilbilim)* ve *yanlış çözümleme yaklaşımlarından* da faydalanılmıştır.

## Araştırmanın Materyali

Araştırmanın materyalini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde yer alan, Türkiye Türkçesi Koordinatörlüğüne bağlı Türkçe hazırlık sınıflarında okuyan, B2 seviyesinde ana dili Kırgızca olan 60 (altmış) öğrencinin yazılı anlatım kâğıdı oluşturmaktadır. Öğrencilerden iki ders saati içerisinde “Tabiat ve İnsan” ilişkisini konu alan, minimum 250-300 sözcükten oluşan bir kompozisyon yazmaları istenmiş ve yazılan bu kompozisyonlar değerlendirilmeye alınmıştır.

## Veri Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde *betimsel analiz* kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç, doküman taramasıyla elde edilen bulguların yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). Öncelikle öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtları kontrol edilerek yapılan hatalar tespit edilmiştir. Tespit edilen hatalar Kırgız Türkçesi ve Türkiye Türkçesinin sahip olduğu dilsel özellikler temelinde yorumlanmış ve ileriye ket vurma bağlamında bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

## Bulgular ve Yorumlar

Türkiye sınırları dışında kendi vatanlarında, kendi devletlerinin veya başka bir devletin hâkimiyeti altında yaşayan Türkler (Duman, 2003: 151) şeklinde tanımlanan Türk soylu öğrencilerin ana dilleri Türkçenin birer lehçesidir. Başka bir deyişle ana dilleri hedef dil olan Türkiye Türkçesine yakındır. Dolayısıyla Türkiye Türkçesine tamamen yabancı değildir ve yabancı öğrencilere göre daha az öğrenme zorluğu yaşarlar, ancak öğrenim sürecinde bu yakınlık çoğu kez hedef dilin yapısını, kurallarını ve kavramlarını karşılaştırma yaparak öğrenme eğiliminde bulunmasını sağlar. Aslında karşılaştırma yapması öğrencinin ilk etapta öğrenmesini kolaylaştırır, ancak hatırlama sürecinde kafasının karışmasına sebep olur.

Kırgız Türkçesi ve Türkiye Türkçesi kökenleri ve yapıları itibarıyla birbirine yakındır, bu da ana dili Kırgız Türkçesi olan öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğrenmede diğer yabancı uyruklu öğrencilere nazaran avantajlı olmalarını sağlamaktadır ancak bu durum zaman zaman olumsuz durumları da beraberinde getirmektedir. Kırgız öğrencilerin sınıf içi uygulamalarda ve dil bilgisi anlatımlarından hemen sonra verilmesi beklenen örnek cümlelerde hata payı oldukça az iken, üzerinden biraz zaman geçmesiyle birlikte yapılan yazılı anlatım etkinliklerinde söz konusu dil bilgisi yapısında çoğunlukla yanlış kullanımlarda bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu yanlış kullanımlar incelediğinde çoğunun kendi ana dili olan



Kırgız Türkçesinden Türkiye Türkçesine direkt çeviri yoluyla yaptığı hatalarından meydana geldiği tespit edilmiştir. Bu durum yeni öğrenilen bilginin eski bilgilerin baskınlığı nedeniyle unutulduğuna işaretler. Yani eski bilgiler öğrencinin yeni bilgileri öğrenmesine ket vurmaktadır. Bu da öğrenme psikolojisinde geçen ileriye ket vurma ile açıklanabilecek bir durumdur.

Araştırmanın başlıca bulgularını ise şöyle sıralamak mümkündür:

1. Ana dili Kırgız Türkçesi olan öğrencilerin oluşturduğu altmış kişilik grubun B2 seviyesindeki yazılı anlatım kâğıtlarından tespit edilen toplam hata sayısı 343'tür. Bunun 230'u ana dilinin etkisiyle direkt çeviri yoluyla yaptıkları hatalar iken, 113'ü diğer hatalardır. Yüzde olarak hesaplandığında bu tür hatalar tüm hataların %67.05'ini oluşturmaktadır. Bu yüzdelik dilimindeki hataların daha çok biçimbilgisel (morfoloji), sözlükbilgisel (leksikolojik) ve sözdizimsel (sentaks) açılardan olduğu tespit edilmiştir.

2. Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metnine göre düzenlenen Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinin Türkiye Türkçesi B2 düzeyindeki öğretim programında yer alan dil bilgisi konularından *Ortaçlar* (Sıfat Fiiler) konusu Kırgız öğrencilerin hata yaptıkları en belirgin konudur. Söz konusu gramerin en işlek eklerinden biri olan –DİK ekinin, Kırgız Türkçesindeki karşılığının -GAn (-gan/-gen/-gon/-gön/-kan/-ken/-kon/-kön) ekleriyle yapılması, öte taraftan Türkiye Türkçesinde bu eke benzeyen -An ortaç ekinin bulunması öğrencinin kafasının karışmasına ve zamanla ana dilin etkisiyle Türkiye Türkçesindeki kullanım şekillerini unutmasına sebep olmaktadır. Yani öğrenci –DİK ekini kullanması gerekirken -An ekini kullanmaktadır, bu durum ana dili Kırgızca olan öğrencilerde sıkça karşılaşılan bir durum olmakla birlikte öğrencinin konuyu öğrenmesine ket vurmaktadır.

Örneğin;

“Beyaz parsların **yaşayan** alanları her geçen gün tükeniyor.” (Yanlış)  
“Beyaz parsların **yaşadığı** alanlar her geçen gün tükeniyor.” (Doğru)  
(Ak ilbirlerin **çaşagan** cerleri barabara tükenüüdö- Kırgız Türkçesinde)

“İnsan **isteyen** yerde yaşayabilir.” (Y)  
“İnsan **istediği** yerde yaşayabilir.” (D)  
(Adam **kaalagan** cerde çaşasa bolot- Kırgız Türkçesinde)

“Tatilde biz **giden** otel çok güzeldi.” (Y)  
“Tatilde **gittiğimiz** otel çok güzeldi.” (D)  
(Kanikulda biz **bargan** otel abdan cakşı ele.- Kırgız Türkçesinde)

“Biz **kullanan** şişeleri çöp kutusuna atmalıyız.” (Y)  
“**Kullandığımız** şişeleri çöp kutusuna atmalıyız.” (D)  
(Biz **koldongon bötölkölördü** taştandıga taştobuz kerek.- Kırgız Türkçesinde)

“Aycamal **getiren** pastayı yedik.” (Y)  
“Aycamal'ın **getirdiği** pastayı yedik.” (D)  
(Aycamal **alıp kelgen** torttu cedik.- Kırgız Türkçesinde)

“Piknikte **çeken** fotoğrafları bana da gönderir misin?” (Y)  
“Piknikte **çektığınız** fotoğrafları bana da gönderir misin?” (D)  
(Piknikte **tartkan** süröttörünüzdü maga cönötüp bere alasızbı?- Kırgız Türkçesinde)

“Arkadaşım **anlatan** olaya çok şaşırдық.” (Y)  
“Arkadaşımın **anlattığı** olaya çok şaşırдық.” (D)  
(Dosumdun **aytkanına** biz ayabay tañ kaldık.- Kırgız Türkçesinde)

3. Ana dili Kırgızca olan öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde en sık yaptıkları hatalardan biri, ortak veya benzer sözcüklerin kullanımında görülmektedir. Bu, hem dil öğretiminin hem de çeviri



biliminin çözüm aradığı ortak sorunlardan biridir. Kırgızcada *tuzak* sözcükler olarak adlandırılan birçok sözcük, Türkçe öğrenimi sürecinde ana dili Kırgızca olan öğrencilerin anlam karmaşası yaşamasına ve yanlış kullanımlarına sebep olmaktadır (Abdiyev, 2008, çev. Selçuk, 2012: 5).

Örneğin;

**Tablo 1:** Ortak veya Benzer Sözcüklerde Yapılan Hatalara Örnekler

Ortak sözcük	Türkiye Türkçesindeki anlamı	Kırgız Türkçesindeki şekli ve anlamı	Örnek
medeniyet	uygarlık	madaniyat: kültür	Ben <b>medeniyetli</b> insan olmak istiyorum
mescit	Genellikle minaresiz, küçük cami	mescid: cami	Bu <b>mescid</b> Orta Asya'nın en büyük mescididir.
nur	Aydınlık, ışık, parlaklık, ziya.	nur: Işın, ışık	Bilgisayardan yayılan <b>nur</b> gözlerimize zarar verir.
hareket etmek	yola gitmek, yola çıkmak, vücudu oynatmak, kıpırdatmak veya kıvılcıkmak, devinmek.	araket kılıu: gayret etmek	Bir daha çöp atmamaya <b>hareket edeceğim</b> .
eşik	Kapı boşluğunun alt yanında bulunan alçak basamak	eşik: kapı	<b>Eşiği</b> açıp içeriye girdim.
kol	İnsan vücudunda omuz başından parmak uçlarına kadar uzanan bölüm.	kol: el	<b>Kolumuzdan</b> gelen yardımı vermeliyiz.
koş-	Adım atışlarını artırarak ileri doğru hızla gitmek	koş-: ekle-	Satıcılar da üstüne <b>koşup</b> satıyorlar.
üz-	Üzüntü vermek	üz-: kopar-	Parklardaki çiçekleri <b>üzmemeliyiz</b> .

4. Batı kökenli sözcüklerin aktarılışında da hatalar söz konusudur, ancak bu hatalar daha çok sözcüklerin yazımıyla ilgilidir. Kırgız Türkçesinde batı kökenli kelimeler Rusçanın da etkisiyle okunduğu gibi yazılmaktadır. Türkçede ise batıdan ödünçlenen pek çok sözcük ya Türkçeleştirilerek alınmış ya da orijinal hâliyle kullanıma girmiştir. Örneğin; İngilizce *media* Türkçeye “**medya**” şeklinde girerken, Kırgız Türkçesinde İngilizce okunuşu esas alınarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla öğrenci bu tür kelimeleri kullanırken de istemsizce ana dilinde yerleşik olanı tercih etmektedir. Yazılı anlatım kâğıtlarından tespit edilen benzer örneklerden bazıları şöyledir:

“Senin gönderen **messajları** heyecanla okuyorum.”  
 “Günümüzde gençler **onlayn** oyunlar oynuyorlar.”  
 “... doğada yürüyerek **depressiyondan** ve **stressten** kurtulabiliriz.”  
 “Günümüzde internet çok **popular** oldu.”

5. Öğrencilerin ana dillerinden birebir aktarma yaptıkları da görülmüştür. Bu aktarmaların bazıları Türkçe kullanıma uydurulmaya çalışılmıştır.

**Tablo 2:** Ana dilden Direkt Çeviriyle Yapılmış Hatalara Örnekler

Türkçe kullanımı	Kırgızca kullanımı	Örnek
birçok insan	köp adamdar	<b>çok</b> insanlar
tüm kadınlar	baardık ayaldar	<b>hepsi</b> kadınlar
hiç kimse	eç kim	hiç <b>kim</b>
bunun için	bul üçün	<b>bu</b> için
soru sormak	suroo berüü	soru <b>vermek</b>
biraz sonra	birazdan kiyin	<b>birazdan</b> sonra

<b>bazıları</b>	keebiröölör	<b>bazılar</b>
<b>birçok şeyi</b>	köp nerselerdi	<b>çok şeyleri</b>
<b>bildiğim kadarıyla</b>	bilgenim boyunca	<b>bildiğim boyunca</b>

6. Öğrencilerin sözcükdizimsel açıdan yaptığı hatalar da oldukça fazladır.

Örneğin;

“**Birinciden**, çevremizi temiz tutmalıyız. **İkinciden**, hayvanları öldürmemeliyiz.” (Y)  
 “**Birincisi/Öncellikle** çevremizi temiz tutmalıyız. **İkincisi**, hayvanları öldürmemeliyiz.” (D)

“**Nerede olmasın sadece interneti olsa oldu.**” (Y)

“**Nerede olursa olsun**, internetin **varsa yeter.**” (D)

“Ben arkadaşşıma **daha bir yer** göstermek istedim.” (Y)

“Ben arkadaşşıma **bir yer daha** göstermek istedim.” (D)

7. Kırgızistan’ın resmi dillerinden biri olarak kabul edilen Rusçanın çeşitli yapıları birebir Kırgız Türkçesinde de kullanılmaktadır. Bu durum en çok da kalıp sözlerde kendini göstermektedir. Öğrenciler iki dillilikten kaynaklanan bu durumu Türkiye Türkçesindeki bazı kalıp sözcüklerin öğreniminde de sürdürmektedir.

Örneğin;

“**S dnem rojdeniya!**”

(Rusçada “s”, T.Türkçesindeki “ile” bağlacını karşılar.)

“Tuulgan kününüz **menen** kuttuktaym(ın)!”

(K.Türkçesinde “menen”, T. Türkçesinde “ile” bağlacını karşılar.)

“Doğum gününüz **ile** kutluyorum.” (Yanlış kullanım)

(Doğum gününüz kutlu olsun.)

Örnekte görüldüğü gibi öğrenci Rusça kaynaklı ana dilinde var olan “ile” bağlacını Türkiye Türkçesine de taşımıştır. Bu da özellikle bayram mesajlarında/tebriklerinde genel olarak hatalı kullanımlara yol açmaktadır.

## Sonuç ve Öneriler

Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde, Türkçenin diğer lehçeleriyle olan benzer yapısı ve çeşitli ortaklıkları Türk soylu öğrencilerin Türkiye Türkçesini daha kısa zamanda ve iyi derecede öğrenmelerini sağlamaktadır. Ancak bu benzerlikler ve ortaklıklar kimi zaman öğrencinin dil öğrenim sürecinde dil yapılarını, sözcükleri ve kavramları direkt olarak kendi ana dilindeki hâliyle karşılaştırmasına neden olmaktadır. Söz konusu karşılaştırma öğrencinin yapıları veya sözcükleri ilk öğrendiğinde değil daha sonra hatırlamasında çeşitli olumsuzluklara neden olmaktadır. Yani öğrenci ana dilinin etkisiyle hedef dilin yapılarını zaman zaman unutmakta ve hatalara düşmektedir. Dört temel beceri bazında düşündüğümüzde bu hataların çoğu dil bilgisine bağlı olarak yazılı anlatım becerisinde görülmektedir. Öğrenme psikolojisine ait bir terimle açıklayacak olursak, bu sorun dil öğreniminde ana dilin hedef dile ket vurma olarak tanımlanabilir.

Kırgız Türkçesinin Türkiye Türkçesi üzerindeki etkisinin ileriye ket vurma bağlamında araştırıldığı bu çalışmada öğrencilerin ana dillerinin etkisiyle yaptıkları hataların B2 seviyesinde daha çok biçimbilgisel (morfoloji), sözlükbilgisel (leksikolojik) ve sözdizimsel (sentaks) açılardan olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, B2 düzeyindeki öğretim programında yer alan dil bilgisi konularından *Ortaçlar* (Sıfat Fiiller) konusu Kırgız öğrencilerin hata yaptıkları en belirgin konudur. Bunun yanı sıra Kırgız Türkçesinde “tuzak

sözcükler” olarak adlandırılan ortak veya benzer sözcüklerin kullanımında da Kırgız öğrencilerin genel anlamda ana dilindeki hâlini kullandıkları görülmüştür. Batı kökenli sözcüklerin aktarılışında da hatalar söz konusu olup daha çok Rusçanın etkisiyle sözcüklerin okunduğu gibi yazıldığı tespit edilmiştir. Leksikolojik açıdan ise, Rusçanın etkisi kalıplaşmış ifadelerde kendini göstermektedir. Öğrenciler kendi dillerinde kalıplaşmış olan ifadeleri aynı anlayışla Türkiye Türkçesine aktarma girişimlerinde bulunmuşlardır. Ayrıca öğrencilerin ana dilleri Kırgız Türkçesinden de birebir aktarma yaptıkları, bu aktarma sırasında Türkçenin yapısal özelliklerini göz ardı ettikleri ve bu nedenle de sıklıkla yanlışla düştükleri belirlenmiştir.

Günümüzde Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi en az yabancılara Türkçe öğretimi kadar önemlidir. Bu nedenle Türk soylulara Türkçe öğretiminde öncelikle hedef kitleye yönelik başlı başına hazırlanmış ders ve yardımcı kitaplarının ve mutlak suretle bir öğretim programının hazırlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla birlikte hedef kitlenin etnolengüistik özelliklerinin araştırılması, karşılaştırılmalı dil bilgisi verilerinden yararlanılması, yapılması mümkün hatalı çeviriler üzerinden gidilmesi konu öğretiminin daha verimli olmasını sağlayacaktır. Böylece aynı yapıların öğretilmesinde harcanan zaman en aza indirgenecek ve zaman açısından da tasarruf edilmiş olacaktır.

### Kaynakça

- Abdiyev, T. (2008). *Kotormotaanuu ilimine kirişüü*, Bişkek.
- Açık, F. (2008). Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri*.
- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme* (4. Basım). Ankara: Nobel Yayın.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 19-30.
- Biçer, N., Alan, Y. (2019). Türk soylulara Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29 (1) , 143-157. DOI: 10.18069/firatsbed.538665.
- Biçer, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ana dilinin etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14), 41-58.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Çağlar, A. (2018). Türk üniversitelerinde öğrenim gören Türk Cumhuriyetleri ve Akraba Toplulukları öğrencilerinin sorunları. *Amme İdaresi Dergisi*, 32(4), 132-169.
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 227-247.
- Duman, A. (2003). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde metin seçimi. *Türklük Bilimi Araştırmalar (TÜBAR) Dergisi*, XIII-/2003-Bahar, 151-154.
- Er, O., Biçer, N. & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Ergin, G. ve Türk, F. (2010). Türkiye'de öğrenim gören Orta Asyalı öğrenciler. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 35-41.
- Günaydın, Y., Saydam, M., Erdem, A. & Aytan, T. (2020). Türkiye Türkçesi öğrenen Türk soylu öğrencilerin vatan kavramına ilişkin algıları. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 680-701.
- Karatay, H. & Kartallıoğlu, N. (2012). Kırgız öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumları. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4, 1-11.
- Morgan, C. (2006). *Psikolojiye giriş*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Öksüz, A. (2011). Türk soylulara Türkiye Türkçesinin öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 72-84.

- Özyürek, R. (2009). Türk devlet ve topluluklarından Türkiye üniversitelerine gelen Türk soylu yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*,4(3), 1819-1862.
- Selçuk, B. K. (2012). Türkçenin akraba dil olarak öğretiminde ket vurma stratejisi, 5. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*, 05-06 Temmuz 2012, Mersin.
- Ünlü, H. (2011). Türkiye’de ve dünyada Türkçenin yabancılara öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri”. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*,1(1), 108-116.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.







# Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (KMÜ EFAD)

*Karamanoğlu Mehmetbey University Journal of Literature Faculty*

E-ISSN: 2667 – 4424

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/efad>



**Tür:** Araştırma Makalesi  
**Kabul Tarihi:** 08 Nisan 2021

**Gönderim Tarihi:** 15 Mart 2021  
**Yayımlanma Tarihi:** 13 Mayıs 2021

**Atıf Künyesi:** İnalöz, A. B. (2021). “Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Okuma-Anlama Metinlerinde Yer Verilen Değerler”. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 24-34.

**DOI:** <https://doi.org/10.47948/efad.897297>

## ALTIN KÖPRÜ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDAKİ OKUMA-ANLAMA METİNLERİNDE YER VERİLEN DEĞERLER

Ahmet Buğra İNALÖZ\*

### Öz

Yabancı dil öğrenirken kültür aktarımı kaçınılmazdır ve bununla birlikte o kültürün önemli gördüğü değerlerin aktarımı da oldukça önemli bir yer tutar. Dünyada yabancı dil öğrenimi arttıkça, Türkçe öğrenmeye olan ilgi de artmaktadır. Türkiye ve Türkiye dışında faaliyet gösteren Türkçe öğretim merkezleri aracılığıyla yabancılara Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Bu tür merkezlerde kullanılmak üzere çeşitli materyaller hazırlanmıştır. “Altın Köprü Türkçe Öğretimi Seti” de yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyenler için, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi tarafından 2017 yılında hazırlanan dil öğretim setidir. Bu set 5 ders kitabı, 5 alıştırma kitabı, çevrim içi öğretim portalı ve Kırgızca-Türkçe sözlükten oluşmaktadır. Bu çalışmada Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında yer alan okuma-anlama metinlerinin belirlenen değerler listesi açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İnceleme kapsamında 5 ders kitabında 525 sayfalık 220 okuma-anlama metni incelenmiştir. Kitaplar arasında en fazla değere yer verilen kitap B1, en az değere yer verilen kitap ise A1 kitabıdır. Kitaplarda en çok yer verilen ilk beş değer “Saygı, Sevgi, Azim, Öz Denetim ve Dayanışma” değerleri; en az verilen değerler ise “Sadakat, Vicdanlı Olma, Sabır, İyilikseverlik ve Adalet” değerleridir. Bu sonuçlar, yabancılara dil öğretimi kitaplarının hazırlanması sırasında bu değerlere daha fazla dikkat edilmesi gerektiğini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Değerler, Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitapları

### Values Included in Reading Comprehension Texts in the Altın Köprü Turkish Teaching Course Books

### Abstract

When learning a foreign language, culture transfer is inevitable and with this also comes the transfer of values which that culture deems important. As foreign language learning around the world has increased, so has interest in learning Turkish. Teaching Turkish to foreigners is done through Turkish education centers operating in and outside Turkey. Various materials are prepared for use in such centers, one example of which is the "Altın Köprü Turkish Education Set" prepared by Kyrgyz-Turkish Manas University in 2017. This set consists of 5 textbooks, 5 exercise

\* Okt., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Dil Hazırlık Bölümü, Bişkek/Kırgızistan. E-Posta: [ahmetbugra.inaloz@manas.edu.kg](mailto:ahmetbugra.inaloz@manas.edu.kg), Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7928-1770>

books, an online teaching portal, and a Kyrgyz-Turkish dictionary. This study aims to evaluate reading comprehension texts which appear in the Altın Köprü Turkish Education course books according to a predetermined list of values. Qualitative research methods were used in this study by means of document analysis (to collect data) and content analysis (to analyze data). Within the scope of the review, 220 reading comprehension texts on 525 pages in 5 course books were examined. The course book with the most values incorporated into the reading texts was the B1 level, while the A1 level had the least incorporated values. The five most frequently mentioned values within the series are love, respect, perseverance, self-control, and solidarity. The five least mentioned values are loyalty, conscientiousness, patience, benevolence, and justice. The results demonstrate that greater attention should be paid to including these values during the preparation of Turkish as a Foreign Language coursebooks.

**Keywords:** Teaching Turkish as a Foreign Language, Values, Altın Köprü Turkish Teaching Textbooks

## Giriş

Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi son dönemlerin popüler bir alanı olarak görülse de tarihi açıdan ele alındığında çok eski zamanlardan bu yana Türkçe öğretimi yapıldığı bilinmektedir. Kaşgarlı Mahmut tarafından kaleme alınan *Dîvânu Lugâti’t – Türk* adlı eser, bu alandaki eserlerin ilki olarak kabul edilmektedir. Eski zamanlardan beri öğretilen Türk dili, günümüzde dünyada en çok konuşulan ve en çok öğrenilen diller arasında yer almaktadır. İnsanlar çeşitli sebeplerle Türkçe öğrenmektedir. Türkiye’nin dünya ekonomisinde hatırı sayılır bir güce sahip olması, iş imkânlarının olması, eğitim, turizm vb. gerekçelerle insanların Türkçe öğrenme talebi artmaktadır.

Yabancı dil öğretimi, sadece gramer öğretiminden ibaret değildir. Dil öğretiminde öğrenilen dile ait kültür de en az dilin kuralları kadar önemlidir ve bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesinde o dile ait kültürel unsurlara da yer verilmelidir. Güvenç (2019), kültürü, bir toplumun üyesi olarak, insanoğlunun öğrendiği bilgi, sanat, gelenek, görenek ve benzeri alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütün olarak tanımlamaktadır. Bu anlamda kültür; paylaşılan değerler, semboller, ideolojiler, inançlar ve yaşantıların bütünüdür (Şişman, 1994:4).

Dil öğrenen kişinin yabancı dilde öğrendiği her yeni sözcük, anladığı her yeni cümle, çözebildiği her yeni metin, onun zihninde o dili konuşan kişilerle ve o kişilerin yaşadığı dünyayla ilgili yeni düşünceler, yeni imgeler oluşmasını sağlamaktadır (Tapan, 1990: 55). Dolayısıyla, dil öğrenen kişi aynı zamanda öğrendiği dile ait kültürel, sosyal ve insani değerlerin de farkına varmaktadır.

Genel olarak önem atfedilen kültürel unsurlar olarak tanımlanan değerler, kültürden bağımsız düşünülemez. Değerler, bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak amacıyla üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatini yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke veya inançlardır (Kızılcıkelik ve Erjem, 1996: 128). Bu anlamda değerler, insan yaşamını etkileyen ve yaşamda önem verilen düşüncelerdir (Doğanay, 2006: 258). Yaygın tanımlardan birine göre değerler, arzu edilen, kişilerin hayatlarına kılavuzluk eden, önem dereceleri farklı, durum ötesi hedeflerdir (Kluckhohn, 1951; Rokeach, 1973; Schwartz, 1992 Akt: Mehmedoğlu, 2007: 799). Değerler, toplumu oluşturan kişilere, nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini, nelerden uzak durulması gerektiğini, kısaca nasıl yaşanılması gerektiğini göstermektedir. Bu sebeple değerler, yabancı dil öğretiminin ayrılmaz bir parçasıdır ve yabancı dil öğretimi kitaplarında değerlerin aktarılmasına yönelik içeriklere yer verilmektedir.

Daha önce Türkiye’de çeşitli dil öğretim kitaplarını değerler açısından inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Erçelik (2019) araştırmasında, Yunus Emre Enstitüsünce kullanılan “Türkçe öğreniyorum” setini değerler eğitimi açısından incelemiştir. Yazar değerleri tespit etmek amacıyla MEB’in Türkçe öğretim programında (2018) yer alan değer listesini kullanmıştır. Araştırmada değer aktarımının kitap seviyelerine göre arttığı belirlenmiştir. Öz denetim ve sorumluluk set içerisinde en fazla aktarılan değerlerdir.

Akyol (2010) “2012-2013 Öğretim Yılı 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Sevgi ve Duygular Temalarını Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında 6. Sınıf

Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarında yer alan sevgi temasının hedefler, kazanımlar ve etkinlikler bakımından değerler eğitimine uygunluğu incelemiştir. Araştırmada, sevgi temasındaki hedef ve kazanımların, dil ve zihin becerilerini karşıladığı fakat sevgi değerini karşılamadığı tespit edilmiştir.

Kaliyeva (2015), “*Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarında Değerler Eğitimi*” adlı yüksek lisans çalışmasında yabancılar için hazırlanan dil öğretim kitaplarında evrensel ve yerel değerlerin ne ölçüde yansıtıldığını tespit etmeye çalışmıştır. Değerlerin tespit edilmesi amacıyla Schwartz’ın değerler sınıflaması kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Yabancılar Türkçe Öğretimi için hazırlanmış “Hitit” seti ile Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi seti “SpeakOut”da toplam 3188 alt değer tespit edilmiştir. Türkçe kitaplarında 1570 alt değer bulunurken İngilizce kitaplarında 1618 alt değer bulunduğuna tespit edilmiştir.

Karakuş (2018), “*Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metinlerde Değer Aktarımı Referanslarının Yeri*” adlı yüksek lisans çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan ders kitaplarını (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları, Ankara Üniversitesi TÖMER’in Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları ve Gazi Üniversitesi TÖMER’in Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları), değer aktarımı referansları açısından incelemiştir. “Kültürel İçerik Çözümlemesi Ölçeği” kullanılarak yapılan inceleme sonucunda toplam 7318 değer aktarımı referansı tespit edilmiştir. Bunların % 18,2’si Toplumsal Konum ve Toplumsal Grup, % 21,3’ü Toplumsal Etkileşim, % 6,4’ü inançlar ve Davranışlar, % 7,4’ü Toplumsal Kurumlar, % 32,9’u Toplumsallaşma ve Yaşam Döngüsü, % 1,3’ü Millî Tarih, % 6,9’u Millî Coğrafya % 5,5’i Klişeler ve Millî Kimlik boyutlarına ilişkindir.

Çelik (2019), “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Örtük Öğrenme Yöntemi İle Değerler Eğitimi*” adlı bildirisinde örtük öğrenmenin dil öğretiminde önemli olduğunu savunmuştur. Yazar, bu tespit doğrultusunda, dil becerisi kazandırılırken kültür aktarımı ve değerler öğretimi yapılması gerektiğini savunmuş, dil öğrenim ortamları ve yaşam ortamları için örtük öğretim yöntemi ile değer aktarımı konularına uygunluk verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Çelik ve Karaali (2019), “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kurmaca Metinlerin Kültür Aktarımı Fonksiyonu: Hikâye Örneği*” adlı bildirisinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay (kurgu) metinlerden hikâye türü ile aktarılabilir kültür unsurları hakkında bilgi vermiş ve bu aktarımın nasıl yapılacağı hususunda bir teknik sunmaya çalışmıştır. Araştırmalarında “kültür aktarımı ve kültür aktarımı ile dil öğretiminin” önemli olduğunu belirtmiş, seviyelere ve değerler eğitimine uygun olarak hikâye kitaplarının hazırlanması gerektiğini savunmuşlardır.

Yukarıda verilen bilgiler ve araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde değerler ya da değer aktarımı konusunun dil becerisi kazandırmada önemli bir yerinin olduğu söylenebilir. Bu bağlamda hem kuramsal hem de araştırmaya dayalı bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda çeşitli dil öğretim kitaplarında değerler konusu incelenmiştir. Ancak Altın Köprü Türkçe Öğretimi setini inceleyen bir araştırmaya ulaşılammıştır. Altın Köprü Türkçe Öğretimi seti Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi tarafından 2017 yılında hazırlanan dil öğretim setidir. Bu set, 5 ders kitabı, 5 alıştırmaya kitabı, gramer anlatımlarının yer aldığı Youtube kanalı ve Kırgızca-Türkçe sözlükten oluşmaktadır. Bu setteki ders kitapları ve alıştırmaya kitapları Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının belirlediği düzeylere (A1, A2, B1, B2, C1) uygun olarak hazırlanmıştır. Altın Köprü Türkçe Öğretimi seti, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunun yanı sıra Kırgızistan’da Türkçe öğretimi yapan çeşitli kurumlarda ve üniversitelerde, bazı Orta Asya ülkelerinde ve Türkiye’de bulunan bazı kurum ve kuruluşlarda kaynak kitap olarak kullanılmaktadır.

Bu araştırmada, Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında yer alan okuma-anlama metinlerinin belirlenen değerler listesi açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında yer alan okuma-anlama metinlerinde hangi değerler aktarılmaktadır?
2. Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında yer alan okuma-anlama metinlerinde MEB’in Türkçe öğretim programında (2018) yer alan değerler hangi sıklıkta kullanılmıştır.

## Yöntem

Altın Köprü Türkçe Öğretimi setinin A1 (Komisyon, 2020a), A2 (Komisyon, 2020b), B1 (Komisyon, 2020c), B2 (Komisyon, 2020d), C1 (Komisyon, 2020e) düzeylerindeki kitaplarında yer alan okuma-anlama metinlerinde yer verilen değerleri tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 191).

Araştırmada verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi kapsamında kitaplarda bulunan okuma-anlama metinleri tek tek incelenmiş ve metinlerde yer verilen değerler belirlenmeye çalışılmıştır. Değerlerin tespit edilmesi için MEB'in Türkçe Öğretim Programında (2018) yer alan değerler listesi esas alınmıştır. Bu değer listesi eğitim açısından kapsayıcı bir liste olduğu için kullanılmıştır. Daha sonra tespit edilen değerlerin frekansları hesaplanmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde ilk önce incelenen kitaplar ile ilgili genel bir betimleme yapılmış, daha sonra da her bir kitapta yer verilen değerler tek tek çıkarılmıştır. Tablo 1'de kitaplar ile ilgili genel duruma yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitapları İle İlgili Genel Görünüm

Kitap	Sayfa Sayısı	Ünite Sayısı	Okuma-Anlama Metni Sayısı
A1	107	6	32
A2	104	6	48
B1	104	6	47
B2	104	6	44
C1	106	6	49
<b>TOPLAM</b>	<b>525</b>	<b>24</b>	<b>220</b>

Tablo 1'de de görüldüğü gibi Altın Köprü Türkçe Öğretimi Setinin 5 kitabında altışar ünite bulunmaktadır. Bu inceleme kapsamında ders kitaplarındaki toplam 525 sayfadaki 220 okuma-anlama metni incelenmiştir. Tablo 2'de Altın Köprü Türkçe Öğretimi Seti A1 Kitabındaki metinlerde yer verilen değerler ile ilgili frekanslara yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Altın Köprü Türkçe Öğretimi Seti A1 Kitabındaki Metinlerde Yer Verilen Değerler

Değerler	Üniteler						Frekans
	1. Merhaba	2. Yakın Çevremiz	3. İşte Hayat	4. Dünden Bugüne	5. Dikkat	6. Her Şey Güzel Olacak	
Adalet							0
Dostluk	1						1
Dürüstlük				1			1
Öz Denetim					2		2
Sabır							0
Saygı			1		1		2
Sevgi	1		1	2	1	1	7
Sorumluluk					1		1
Vatanseverlik							0
Yardımsızlık	1	1		1			3
Ahlak			1			1	2
Alçak Gönüllülük				1			1
Azim				2			2
Cömertlik							0
Dayanışma			1	1	1		3
Güven							0
İyilikseverlik							0
Kardeşlik						1	1
Merhamet							0



Paylaşma	1	1
Sadakat		0
Sıla-i rahim	2	2
Vefa		0
Vicdanlı Olma		0

Tablo 2’de de görüldüğü gibi A1 kitabındaki üniteler Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına uygun olarak belirlenen ünitelerden oluşmuştur. Bu üniteler o dili öğrenen bir kişinin en basit düzeyde günlük konuşma biçimlerini kullanabilmesine, somut ve gündelik gereksinimlerini karşılayabilmesine, kendini veya bir başkasını tanıtabilmesine dönük metinlerden oluşmaktadır. Bu metinlerde en sık vurgulanan ilk üç değer; “Sevgi (f=7), Dayanışma (f=3) ve Yardımseverlik (f=3)” olarak belirlenmiştir.

A1 kitabında en çok yer verilen değer olan “Sevgi” değeri farklı şekillerde yer almıştır. Örneğin; aşağıdaki metin bir tiyatro oyuncusunun dilinden yazılmıştır ve hayranlarının kendisine olan sevgisini mesajlarla hissettirdiklerini anlatmaktadır.

*...Henüz çok meşhur değilim ama bazen izleyicilerim mesajlar gönderiyor. Bu mesajlar bana güç veriyor (s.44).*

Bu kitapta diğer değerlere göre daha sık vurgulanan değerler olan “Dayanışma ve Yardımseverlik” değerleri birbiri ile yakından ilişkili değerlerdir. Yardımsever kişiler dayanışmaya daha önem verilmektedir. Kitapta geçen, “...Kahvaltıdan sonra tarlaya gidiyoruz. Tarladaki sebzeleri topluyoruz. Babam bunları pazarda satıyor (s.56).” cümlesi dayanışmaya, “Köyümüzün havası ve suyu çok temiz. İnsanlar çok sıcakkanlı ve yardımsever (s.28).” cümlesi ise yardımseverliğe örnek oluşturabilir.

Tablo 3’te Altın Köprü Türkçe Öğretimi Seti A2 kitabındaki metinlerde yer verilen değerler ile ilgili frekanslara yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Altın Köprü Türkçe Öğretimi Seti A2 Kitabındaki Metinlerde Yer Verilen Değerler

Değerler	Üniteler						Frekans
	1. Evvel Zaman İçinde	2. Böyle de Olur	3. Gezelim Görelim	4. 7’den 70’e	5. Kişisel Gelişim	6. Giyim Kuşam	
Adalet	1						1
Dostluk				1	1		2
Dürüstlük			1				1
Öz Denetim		1	1	1	5		8
Sabır				1			1
Saygı		2	1				3
Sevgi	1	2		1			4
Sorumluluk							0
Vatanseverlik							0
Yardımseverlik							0
Ahlak		1					1
Alçak Gönüllülük							0
Azim		1	2	1	2		6
Cömertlik							0
Dayanışma	1	2		1	1		5
Güven	2	1		1			4
İyilikseverlik							0
Kardeşlik						1	1
Merhamet		1	1				2
Paylaşma					1		1
Sadakat						1	1
Sıla-i rahim							0
Vefa							0
Vicdanlı Olma		1					1

Tablo 3’te de görüldüğü gibi A1 kitabındaki üniteler “Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına uygun olarak belirlenen ünitelerden oluşmuştur. Bu üniteler temel gereksinimlerine bağlı olarak kendini,

öğrenim durumunu, içinde bulunduğu çevreyi ve nesnelere basit araçlarla tarif edebilme becerisine yönelik hazırlanmıştır. Bu metinlerde en sık vurgulanan ilk üç değer; “Öz Denetim (f=8), Azim (f=6) ve Dayanışma (f=5)”

A2 kitabında en çok yer verilen değer olan “Öz Denetim” değeri farklı şekillerde yer almıştır. Örneğin aşağıdaki bölüm kitapta yer alan “Albert Einstein’dan Hayat Dersleri” adlı metinde geçmektedir ve “öz denetim” değerini içinde barındırır:

“...Bir şeyler yapabilirsiniz ama her şeyi yapamazsınız (s.74).”

Bu kitapta diğer değerlere göre daha sık vurgulanan bir başka değer ise “azim” değeridir. Örneğin “Kartalın Yeniden Doğuşu” adlı metinde geçen:

“Kartalın yeniden doğuşu tıpkı insanoğlunun sil baştan deyip hayata yeniden başlaması gibidir (s.32).” cümlesi “azim” değerini ortaya koymaktadır.

A2 kitabında en çok yer verilen üçüncü değer ise “dayanışma” değeridir. Örneğin “Zirve Yolunda” isimli metinde geçen; “Tırmanış sırasında ekibin her üyesinin çok iyi çalışması gerekiyor (s.78).” cümlesi içinde “dayanışma” değerini barındırmaktadır.

Tablo 4’te Altın Köprü Türkçe Öğretimi Seti B1 kitabındaki metinlerde yer verilen değerler ile ilgili frekanslara yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Altın Köprü Türkçe Öğretimi Seti B1 Kitabındaki Metinlerde Yer Verilen Değerler

Değerler	Üniteler						Frekans
	1. Medya	2. Her İşin Başı Sağlık	3. Kutlu Olsun	4. Sayıların Dili	5. Hayaller	6. Eğitim	
Adalet							0
Dostluk	1				3		4
Dürüstlük		1					1
Öz Denetim		1			1	1	3
Sabır		1				1	2
Saygı	1	1	1	1	2	1	7
Sevgi	1		3		2	1	7
Sorumluluk	1					1	2
Vatanseverlik							0
Yardımseverlik	1		1				2
Ahlak	1						1
Alçak Gönüllülük							0
Azim					1	1	2
Cömertlik							0
Dayanışma			1	1		1	3
Güven					1		1
İyilikseverlik		1					1
Kardeşlik		1					1
Merhamet					1		1
Paylaşma				1			1
Sadakat					1		1
Sıla-i rahim			2		2		4
Vefa		1				1	2
Vicdanlı Olma							0

Tablo 4’te de görüldüğü gibi B1 kitabındaki üniteler Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına uygun olarak belirlenen ünitelerden oluşmuştur. Bu üniteler; bilinen konular ve kişisel ilgi alanları hakkında kendisini, yalın ve bütünlüğü sağlayacak şekilde ifade edebilmesine olanak sağlar. Ayrıca bu kitap; deneyimlerini aktarabilmesine, olaylarla ilgili bilgi verebilmesine, hayallerini, ümitlerini ve hedeflerini tarif edebilmesine, plan ve görüşlerle ilgili kısa gerekçeler gösterebilmesine ya da açıklamalar yapabilmesine imkân sağlar.

Altın Köprü Türkçe Öğretimi Seti B1 kitabındaki metinlerde en sık vurgulanan ilk üç değer; “Saygı (f=7), Sevgi (f=7) ve Dostluk (f=5)” olarak belirlenmiştir.

B1 kitabında en çok yer verilen değer olan “Sevgi (f=7)” değeri farklı şekillerde yer almıştır. Örneğin; “Pişmanlıklar Olmadan Yaşamın Beş Yolu” adlı metinde geçen “*Sevginizi kelimelerle dile getirin(s.79).*” cümlesi “sevgi” değerini ortaya koymaktadır.

B1 kitabında en çok yer verilen bir diğer değer olan “Saygı (f=7)” değeri de metinlerde farklı şekillerde yer almaktadır. Örneğin; “Dört Mevsim, Dört Festival” metninde “*Bu dans aracılığıyla geçmişteki atalara saygılar sunulur(s.50).*” cümlesi saygı değerini ortaya koymaktadır.

B1 kitabında en çok yer verilen üçüncü diğer değer ise “Dostluk (f=5)” değeridir. Örneğin; “Temel’in Dileği” adlı metinde geçen “*Çok iyi arkadaşlardı. Daha şimdiden özledim onları. Keşke ikisini de geri getirsen (s.74).*” cümlesi dostluk değerini ortaya koymaktadır.

Tablo 5’te Altın Köprü Türkçe Öğretimi Seti B2 kitabındaki metinlerde yer verilen değerler ile ilgili frekanslara yer verilmiştir.

**Tablo 5.** Altın Köprü Türkçe Öğretimi Seti B2 Kitabındaki Metinlerde Yer Verilen Değerler

Değerler	Üniteler						Frekans
	1. Toplum ve İnsan	2. Doğa ve İnsan	3. Sinema	4. Müzik ve Dans	5. Dile Dair	6. Edebiyat Dünyası	
Adalet						1	1
Dostluk			1	1			2
Dürüstlük	1						1
Öz Denetim						1	1
Sabır							0
Saygı	3			1			4
Sevgi	1	1	1	2	1	1	7
Sorumluluk	1			1			2
Vatanseverlik						1	1
Yardımseverlik	1						1
Ahlak	1					1	2
Alçak Gönüllülük							0
Azım				2		1	3
Cömertlik	1		2		1		4
Dayanışma	1				1		2
Güven							0
İyilikseverlik	1						1
Kardeşlik					1		1
Merhamet	1						1
Paylaşma	1				1		2
Sadakat							0
Sıla-i rahim							0
Vefa					1	2	3
Vicdanlı Olma		1					1

Tablo 5’te de görüldüğü gibi B2 kitabındaki üniteler Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına uygun olarak belirlenen ünitelerden oluşmuştur. Bu üniteler; somut ve soyut konulara yönelik karmaşık metinlerin temel içeriğini anlayabilmek; kendi uzmanlık alanında yapılan tartışmaları da anlayabilmek, ana dilini konuşanlar ile her iki taraf için de fazla çaba gerektirmeden doğal ve akıcı bir şekilde anlaşabilmek, geniş kapsamlı bir konuya ilişkin görüşlerini açık ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilmek, güncel bir soruyla ilgili görüş bildirebilmek, çeşitli olasılıkların olumlu ve olumsuz yönlerini gösterebilmek gibi yeterliliklere yönelik hazırlanmıştır.

Altın Köprü Türkçe Öğretimi Seti B2 kitabındaki metinlerde en sık vurgulanan ilk üç değer “Sevgi (f=7), saygı (f=4) ve cömertlik (f=4)” olarak belirlenmiştir.

B1 kitabında en çok yer verilen değer olan “Sevgi (f=7)” değeri farklı şekillerde yer almıştır. Örneğin; “Gülerken Ağlayan Adam: Sadri Alışık” metninde “*Tabiatı, hayvanları, çocukları, kısaca hayatı sever Sadri Alışık (s. 48).*” cümlesi sevgi değerini ortaya koymaktadır.

B1 kitabında en çok yer verilen ikinci değer olan “Saygı (f=4)” değeri de ünitelerde yer bulmuştur. Örneğin: “Yalnız Değiliz” metninde “*Toplum hayatının özeti şudur: Sizin özgürlüğünüz başkalarının hak ve özgürlükleriyle sınırlıdır (s. 8).*” cümlesi ile saygı değeri toplumsal kurallara saygı çerçevesinde ortaya konulmuştur.

B1 kitabında en çok yer verilen üçüncü değer “Cömertlik (f=4)” değeridir. Aşağıdaki diyalogda cömertlik değerine yer verilmiştir.

“... -Ne işin vardı ağaçta?

-Karnım çok açtı. Bir elma yemek istedim, ama taş atıp da düşürmeye elim varmadı.

-Ben de çıkıp kendim alayım dedim, ayağım kayınca düşüverdim.

-Ah oğul, bana söyleseydin ya! Ben sana verirdim. (s. 12).”

Tablo 6’da Altın Köprü Türkçe Öğretimi Seti C1 kitabındaki metinlerde yer verilen değerler ile ilgili frekanslara yer verilmiştir.

**Tablo 6.** Altın Köprü Türkçe Öğretimi Seti C1 Kitabındaki Metinlerde Yer Verilen Değerler

Değerler	Üniteler						Frekans
	1. Mizah	2. Sanat	3. Zekâ	4. Uzak	5. Sosyal Bilimler	6.Fen Bilimleri ve Düşünce	
Adalet					1		1
Dostluk		1					1
Dürüstlük	1	1					2
Öz Denetim			2				2
Sabır							0
Saygı	1	2	1		2		6
Sevgi	1			1			2
Sorumluluk							0
Vatanseverlik	1		1		1		3
Yardımselik					1		1
Ahlak	3		1		1	1	6
Alçak Gönüllülük		1			1		2
Azim	1			2			3
Cömertlik							0
Dayanışma					2		2
Güven	1						1
İyilikseverlik					1		1
Kardeşlik		1	1		1		3
Merhamet					1		1
Paylaşma		1	1		2		4
Sadakat							0
Sıla-i rahim							0
Vefa			1				1
Vicdanlı Olma					1		1

Tablo 6’da da görüldüğü gibi C1 kitabındaki üniteler Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına uygun olarak belirlenen ünitelerden oluşmuştur. Bu üniteler; dil kullanıcılarının uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş bir basamağı anlayabilmesine, örtük anlamları kavrayabilmesine imkân verir. Doğal ve akıcı bir biçimde kendini ifade edebilmesine olanak sağlar.

Altın Köprü Türkçe Öğretimi Seti C1 kitabındaki metinlerde en sık vurgulanan ilk üç değer; “Saygı (f=6), Ahlak (f=6) ve Paylaşma (f=4)” olarak belirlenmiştir.

C1 kitabında en çok yer verilen değer olan “Saygı (f=6)” değeri farklı şekillerde yer almıştır. Örneğin; “Suskunlar Meclisi” adlı metinde saygı değeri verilmiştir. “*Molla Cami oraya layık bir bilgindi ama ölen üyenin yerine başka birini almışlardı. Bu durumun Molla Cami’ye incitmeden, kırmadan ifade edilmesi gerekiyordu (s.74).*” cümlesinde bilgeliğe ve mütevazılığa olan saygı belirtilmiştir.

C1 kitabında en çok yer verilen ikinci değer olan “Ahlak (f=6)” değeri de metinlerde vurgulanmıştır. Örneğin; “Felsefenin Konuları” adlı metinde “*Ahlakın kaynağı nedir?*”, “*İnsanlığın ortak ahlâk yasaları var mıdır?*”, “*İyi ve kötü nedir? (s.94)*” sorularına cevap aranmış ve ahlak değeri belirtilmiştir.

C1 kitabında en çok yer verilen üçüncü değer olan “Paylaşma (f=4)” değeri de metinler aracılığı ile dil öğrenenlere aktarılmaya çalışılmıştır. Örneğin; “Sadaka Taşları (s.83)” adlı metinde paylaşmanın önemi vurgulanmış ve değer olarak aktarılmaya çalışılmıştır. “*Birlikte yaşamının doğal bir sonucu olan yardımlaşma, insanlık tarihi kadar eski bir olgudur, Yaradan’ın rızasını kazanmak maksadıyla karşılıksız yapılan yardım anlamına gelen sadaka ise; İslamiyet’in teşvik ettiği bir yardımlaşma yöntemidir. Evine ekmek götüremeyen yaşlı amca, eşi vefat ettiğinden çocuğuna ayakkabı alamayan teyze, gideceği yere varamadan parası biten yolcu; kısacası cinsiyet, yaş, inanç ayrımı gözetmeksizin herkes biriken sadakadan istediği kadar alabilirdi (s.83).*”

Tablo 7’de Altın Köprü Türkçe Öğretimi Seti C1 kitabındaki metinlerde yer verilen değerler ile ilgili frekanslara yer verilmiştir.

**Tablo 7.** Altın Köprü Türkçe Öğretimi Setinin A1, A2, B1, B2, C1 Kitaplarındaki Değerler

Değerler	Kitaplar					TOPLAM
	A1	A2	B1	B2	C1	
Sevgi	7	4	7	7	2	27
Saygı	2	3	7	4	6	22
Azim	2	6	2	3	3	16
Öz Denetim	2	8	3	1	2	16
Dayanışma	3	5	3	2	2	15
Ahlak	2	1	1	2	6	12
Dostluk	1	2	4	2	1	10
Paylaşma	1	1	1	2	4	9
Kardeşlik	1	1	1	1	3	7
Yardıms severlik	3		2	1	1	7
Dürüstlük	1	1	1	1	2	6
Güven		4	1		1	6
Sıla-i rahim	2		4			6
Vefa			2	3	1	6
Merhamet		2	1	1	1	5
Sorumluluk	1		2	2		5
Cömertlik				4		4
Vatanseverlik				1	3	4
Adalet		1		1	1	3
Alçak Gönüllülük	1				2	3
İyilikseverlik			1	1	1	3
Sabır		1	2			3
Vicdanlı Olma		1		1	1	3
Sadakat		1	1			2
TOPLAM	29	42	46	40	43	200

Tablo 7’de de görüldüğü gibi Altın Köprü Türkçe Öğretimi Setinin A1 kitabında 29, A2 kitabında 42, B1 kitabında 46, B2 kitabında 40, C1 kitabında ise 43 değer tespit edilmiştir. Buna göre en fazla değere yer verilen kitap B1 kitabıdır. Altın Köprü Türkçe Öğretimi Setinin A1, A2, B1, B2, C1 Kitaplarında en çok yer verilen ilk beş değer “Sevgi (f=27), Saygı (f=22), Azim (f=16), Öz Denetim (1f=6) ve Dayanışma (f=15)” değerleridir. En az yer verilen altı değer ise “Sadakat (f=2), Vicdanlı Olma (f=3), Sabır (f=3), İyilikseverlik (f=3), Alçak Gönüllülük (f=3) ve Adalet (f=3)” değerleridir.



## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında yer alan okuma-anlama metinlerinde yer verilen değerlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kitaplarda en çok yer verilen değerler “Sevgi, Saygı, Azim, Öz Denetim ve Dayanışma” değerleridir. MEB’in Türkçe Öğretim Programında (2018) yer alan bütün değerlere kitaplarda yer verilmiştir. Ancak “Sadakat, Vicdanlı Olma, Sabır, İyilikseverlik, Alçak Gönüllülük ve Adalet” değerlerine diğer değerlere oranla çok daha az yer verilmiştir. Aslında “okuma-anlama” metinlerinde yer verilen değerler incelendiğinde kitabın hazırlanma sürecinde değerlerin aktarılması hususunda sistemli bir yol izlenmediği söylenebilir. Çünkü Türk toplumunun kültürel kodlarında çok önemli yeri olan “Adalet, Sadakat, İyilikseverlik ve Vicdanlı Olma” gibi değerlere çok az yer verilmiştir.

Erçelik de (2019) çalışmasında Yunus Emre Enstitüsü “Türkçe Öğreniyorum” setinde en fazla yer verilen değerler arasında “Öz Denetim, Sorumluluk, Sevgi, Dostluk ve Cömertlik” değerlerinin olduğunu belirlemiştir. Bu anlamda iki sette yer verilen değerler arasında bazı farklılıklar vardır. Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında en çok yer verilen değerler arasında yer alan “Saygı, Azim ve Dayanışma” değerleri Yunus Emre Enstitüsü “Türkçe Öğreniyorum” setinde az yer verilen değerler arasında yer almıştır.

Kitaplar arasında en çok değer aktarımına B1 kitabında, en az değer aktarımına ise A1 kitabında yer verilmiştir. A1 kitabının daha çok temel beceriler içermesi bu duruma sebep olarak gösterilebilir. Çünkü A1 kitabında günlük konuşma biçimleri ile ilgili içerikler bulunmaktadır. B1 kitabında ise “Medya, Her İşin Başı Sağlık, Kutlu Olsun, Sayıların Dili, Hayaller ve Eğitim” gibi ünitelerde metinlere yer verilmesi değerlerin sayısını artırmıştır.

Bu çalışmada elde edilen bulgulardan ve ulaşılan sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Dil öğretimi bir beceri kazandırma işidir. Değerler, dil becerisi kazandırmada önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden beceri kazandırılırken hedef dile ait kültürel ve toplumsal değerlerin iyi analiz edilip dil öğrenen kişiye kazandırılması dil öğrenimini kolaylaştırır. Yabancılar için dil öğretimi kitapları hazırlanırken o toplumun kültürel değerleri ve bu değerlerin aktarılmasına yönelik içerik hazırlanabilir.

Bu araştırmada sadece Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında yer alan okuma-anlama metinleri incelenmiştir. Bundan sonraki araştırmalarda dinleme-anlama, yazma ve konuşma becerilerine yönelik metinler de incelenebilir. Farklı Türkçe öğretimi kitaplarının karşılaştırılması yapılabilir. Metinler farklı değer grupları açısından ele alınabilir. Örneğin yerel ve evrensel değerlerin durumu karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

## Kaynakça

- Akyol, Ş. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi temasının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Çelik, H. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde örtük öğrenme yöntemi ile değerler eğitimi. F. Ağca ve A. Koç (Ed.), *X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı*, Eskişehir, 448-453.
- Çelik, H. ve Karaali, H.C. (2018), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kurmaca Metinlerin Kültür Aktarımı Fonksiyonu: Hikâye Örneği. B. Kırmızı ve B. İşigüzel (Ed.), *1. Dil ve Edebiyat Kongresi*, Konya, Aybil Yayınevi, 326-337.
- Doğanay, A. (2006). *Değerler eğitimi*. Cemil Öztürk (Ed.). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırıcı Bir Yaklaşım. Ankara, Pegem A Yayıncılık, (2), 255-286.
- Erçelik, H. (2019). *Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğreniyorum setinin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Güvenç, B. (2019). *İnsan ve kültür* (6. Baskı). İstanbul, Boyut Yayınları.

- Kaliyeva, A. (2015). *Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında değerler eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karakuş, O. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlerde değer aktarımı referanslarının yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kızılçelik, S. ve Erjem, Y. (1996). *Açıklamalı sosyoloji sözlüğü*. İzmir, Saray Kitabevi.
- Komisyon (2020a). *Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı A1*. Bişkek: KTMÜ Yayını.
- Komisyon (2020b). *Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı A2*. Bişkek: KTMÜ Yayını.
- Komisyon (2020c). *Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı B1*. Bişkek: KTMÜ Yayını.
- Komisyon (2020d). *Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı B2*. Bişkek: KTMÜ Yayını.
- Komisyon (2020e). *Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı C1*. Bişkek: KTMÜ Yayını.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara, MEB Yayını.
- Mehmedoğlu, A. U. (2007). Üniversite öğrencilerinin değer yönelimleri ve dindarlık. *Değerler ve Eğitimi* (Edt: R. Kaymakcan vd.). İstanbul: DEM/Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Semerci, N. (2004). İlköğretim (1-5. sınıf) matematik ders kitaplarının genel bir değerlendirmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 1-5.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Tanyol, C. (1960). *Sosyal ahlâk/lâik ahlâka giriş*. İstanbul, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını.
- Tapan, N. (1990). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kültür bağlamının değerlendirilmesi. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 7, 55-68.
- Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 209-225.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.





# Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (KMÜ EFAD)

*Karamanoğlu Mehmetbey University Journal of Literature Faculty*

E-ISSN: 2667 – 4424

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/efad>



**Tür:** Araştırma Makalesi  
**Kabul Tarihi:** 12 Nisan 2021

**Gönderim Tarihi:** 13 Mart 2021  
**Yayımlanma Tarihi:** 13 Mayıs 2021

**Atf Künyesi:** Tunagür, M. (2021). “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti’nde Yer Alan Metinlerin ve Resimlerin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından İncelenmesi”. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 35-44.

**DOI:** <https://doi.org/10.47948/efad.896330>

## YEDİ İKLİM TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ’NDE YER ALAN METİNLERİN VE RESİMLERİN TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

**Muhammed TUNAGÜR\***

### Öz

Bu çalışmada Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti’ndeki B1 ve B2 seviyesi ders kitaplarında yer alan okuma metinleri ve metinlerdeki resimlerin toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın materyalini Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti’ndeki B1 ve B2 seviyesi ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmanın veri analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre B1 seviyesi ders kitabında kadın rollerin erkek rollere göre B2 seviyesi ders kitabında ise erkek rollerin kadın rollere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki kitapta kadın ve erkek rollerine yer verilme durumunda ise erkeklerin kadınlara göre daha ön planda olduğu tespit edilmiştir. Ders kitaplarında yer alan okuma metinlerindeki resimlerin cinsiyet rolleri dağılımında, B1 seviyesi kitabında kadın resimlerinin erkek resimlerine göre B2 seviyesi kitabında ise erkek resimlerin kadın resimlerine göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. B1 kitabında yer alan okuma metinlerindeki meslek rollerinde kadınların erkeklerle göre B2 kitabındaki okuma metinlerinde ise erkeklerin kadınlara göre daha fazla mesleğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Ders kitaplarındaki okuma metinlerinde, cinsiyetlerin olumlu ve olumsuz kişilik özellikleri incelenmiş ve erkeklerin olumlu kişilik rollerinin kadınların olumlu kişilik rollerinden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın bu sonuçları doğrultusunda birtakım öneriler getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancılar Türkçe Öğretimi, Yedi İklim, Toplumsal Cinsiyet Rolü

### Examining the Texts and Pictures in the Seven Climate Turkish Teaching Set in Terms of Gender Roles

#### Abstract

The purpose of this study was to examine the reading texts and imagery in the context of gender roles within the B1 and B2 level textbooks of the Seven Climate Turkish Teaching Set. In this vein, the document analysis method was used to examine the B1 and B2 level textbooks in the Seven Climate Turkish Teaching Set prepared by the Yunus Emre Institute. The descriptive analysis method was used to analyze the data of the study retrieved from the documents. According to the results obtained with the B1 level textbooks, it was found that there was a greater distribution of female gender roles represented in the imagery of the reading texts. At the B2 level, there was a greater distribution of male imagery. In terms of reading texts, at the B1 level it was

\* Arş. Gör. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ağrı/Türkiye. E-Posta: [mutunagur@hotmail.com](mailto:mutunagur@hotmail.com), Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6427-6431>

found women featured more highly in occupational roles, while the opposite was true for the B2 level. When personality traits of the genders were examined within the reading texts, greater positive/negative traits for men/women were discovered. In the reading texts in the textbooks, the positive and negative personality traits of the genders were examined and it was found that the personality roles of men were more than the personality roles of women. Some suggestions have been made in line with these results.

**Keywords:** Teaching Turkish to Foreigners, Seven Climates, Gender Role

## Giriş

Kişi, doğum itibari ile içinde bulunduğu toplumun değer ve yargıları ile karşılaşır. Büyüme ile birlikte toplumsal birtakım rol ve davranışları benimser. Daha sonra dişilik ve erkeklik üzerinden verilen toplumsal cinsiyet rollerini içselleştirerek başkalarını da yönlendiren bir aracı hâline gelir. Bu aidiyet içerisinde toplumun hem değer yargılarını özümser hem de bu değer yargılarını geleceğe aktaran bir konumda yaşamına devam eder (Güneş, 2008).

Cinsiyet, kadın ve erkeğin biyolojik olarak bir sınıflandırmaya tabi tutulmasından oluşmaktadır. Bu sınıflandırmadan doğan terimlerdeki temsil, her iki cinsiyet türünün biyolojik farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Oysa toplumsal cinsiyet, bir kültürün o kültürde yaşayan bireylerini toplumsal roller açısından konumlandırması ile ilgilidir (Kottak, 2002). Toplumsal cinsiyet kavramı, toplumun bireye verdiği görev, sorumluluk ve rollerden oluşur. Bir diğer ifade ile toplumun bireyi nasıl gördüğü, nasıl algıladığı ve bireyden ne beklediği ile ilgilidir (Torgimson ve Minson, 2005; Günindi Ersöz, 2010).

Bir toplumun ve kültürün bireye yüklediği değer ve yargılar, bireyi içinde bulunduğu topluma göre konumlandırmaktadır. Çünkü cinsiyete yönelik bireyin herhangi bir etkisi ve yönlendirmesi yokken toplumsal cinsiyetin oluşmasında toplumsal birçok etken söz konusudur. Toplumun algısı, aile yapısı, kültür, çevre, sosyal ilişkiler ve eğitim durumu gibi faktörler bireylerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açısını, tutumunu ve yönlendirmelerini doğrudan etkilemektedir.

Toplumsal cinsiyetle ilgili algı ve tutum bebeklik dönemi itibari ile başlamakta, çevre ve ailenin de etkisiyle şekillenmektedir. Aile ve çevrenin toplumsal cinsiyete yönelik bakış açılarındaki yaklaşımı, çocukların cinsiyet rollerine dayalı bir kalıbın içinde yaşamalarına zemin hazırlamaktadır. Bu durumda çocukların belirli bir çevrede ve belirli bir kalıbın içerisinde büyümeleri ve bu doğrultuda yaşamlarını sürdürmeleri beklenmektedir. Aynı zamanda bebeklik ve çocukluk sürecinde birey, toplumsal cinsiyet rollerini bilinçsiz bir biçimde sözle ifade edilmeyen işaret ve sembollerle öğrenmektedir. Örneğin, bir kızın ya da erkeğin giyinme şekli, saç biçimleri bir çocuğa görsel işaret sunmaktadır. Aşağı yukarı iki yaş civarında olan çocuklar, kendi cinsiyetlerine ait farkındalığa sahipken toplumsal cinsiyete ilişkin farklılığı anlayamamaktadırlar. Ayrıca ilerleyen yıllarda çocuklar, karşılaştıkları resimler ve öykülerde kadın ve erkek rollerine ilişkin imge, sembol ve işaretlerle de sıklıkla karşılaşmaktadırlar (Giddens, 2008).

Toplumsal cinsiyet rollerinin benimsetildiği ve kız ile erkek çocukların bu rollere ilişkin algılarının ve beklentilerinin değiştirilebildiği yerlerden biri de okullardır. Okullar toplumsallaşmanın ve iletişimin etkili olduğu alanlardandır. Bu işlevi tam ve etkin olarak yapabilmek için kullanılan en önemli materyal de hiç şüphesiz ders kitaplarıdır. Ders kitapları, hem programda yer alan kazanımları hem de okul dışındaki değer yargılarını öğretmede kullanılan en etkili araçlardan biridir. Ders kitapları aracılığı ile öğrenciler toplumsal cinsiyet rollerine uygun davranışlara yönlendirilmekte, bu rollere ilişkin değer yargıları nesillere aktarılmaktadır (Dökmen, 2010; Kuzgun ve Sevim, 2004). Çünkü ders kitapları hızla değişen dünyada nitelikli bir eğitimin verilmesinde ve öğrencilerin eğitim süreçlerine doğrudan etki eden en önemli materyallerden biri olmaya devam etmektedir (Çakır, 2013).

Ders kitaplarında yer alan görsellerdeki erkek ve kadın rolleri ve sunuluş biçimleri, öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerini etkilemektedir. Bu kitaplarda yer alan kadın ve erkek rollerinin temsil biçimleri, çocukların zihin dünyalarında ve algılarında önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü ders kitaplarında yer alan metinler ve görsellerde bulunan açık ve örtük iletiler, kız ve erkek öğrencilerin tutumlarını, davranışlarını, algılarını, söylemlerini, meslek seçimlerini, beklentilerini, duygularını ve düşüncelerini doğrudan



etkilemektedir. Öğrenciler, ders kitaplarında yer alan metinlerdeki ve görsellerdeki kahramanlarla kendilerini karşılaştırmakta ve özdeşleştirmektedirler. Kitaplarda yer alan iletilerden hareketle kendi karakter ve kişiliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunmaktadırlar (Kırbaçoğlu ve Eyüp, 2011). Örneğin, kitaplarda yer alan metinler ile görsellerde, erkekler genel olarak güç gerektiren bağımsızlık ve macera türü durumlar ile ilgiliyken, kadınlar ise ev işleri (temizlik, yemek yapma) ile ilgilidir. Kitapların çoğunda kadınların bu rol biçimlerinde yansıtıldığı görülmektedir (Vannicopoulou, 2004). Görüldüğü üzere ilk olarak ailede başlayan toplumsal cinsiyet algısı çevre ve okul hayatının başlamasıyla da arkadaşların ve öğretmenlerin tutum ve davranışları ile şekillenmektedir. Özellikle eğitim kurumları toplumsal cinsiyet algısının ve rollerinin pekiştirildiği ya da bu rollerin yeniden biçimlendirildiği yerlerdir (Yorgancı, 2008).

Okullar öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin bakış açılarını ve tutumlarını olumlu-olumsuz etkileyerek düşünce yargılarını şekillendiren yerlerdir. Bu nedenle okullarda ve ders kitaplarında cinsiyetçi söylemlerin yer alması, vurgulanması ve pekiştirilmeye çalışılması öğrencilerin iletişimlerini, özsaygılarını, özgüvenlerini, hayallerini ve başarılarını olumsuz olarak etkileyebilir. Bu nedenle ders kitaplarının cinsiyetçi söylemden uzak metinlerden ve görsellerden oluşması oldukça önem taşımaktadır.

Ders kitapları, yabancı dil öğretiminde ders içinde ve ders dışında etkin kullanılan materyallerden biridir. Bu materyaller aracılığı ile aynı zamanda kültür aktarımı da yapılmaktadır. Kültür aktarımı yapılırken aynı zamanda o toplumun bakış açısı, değer ve yargıları da hedef kitleye iletilmektedir. İletilerden biri de toplumsal cinsiyete ilişkin değer yargısıdır. Bu nedenle ders kitapları aracılığı ile gerçekleştirilen bu aktarımda açık ya da örtük cinsiyetçi söylemlerin ve görsellerin yer almamasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Yeşilyurt ve Gülle, 2019).

Öğrencilerin en çok yararlandığı kaynaklardan biri ders kitapları olduğu için metinlerde yer alan toplumsal cinsiyet ifadeleri özellikle gelişim çağında bulunan bireylerde kalıcı davranışlara dönüşebilir. Bu doğrultuda okutulan ders kitaplarının toplumsal cinsiyet rolleri açısından bir ölçüte sahip olması gerekmektedir. Bu kapsamda araştırmada Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'ndeki B1 ve B2 seviyesi ders kitaplarında yer alan okuma metinleri ve metinlerdeki resimlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

- B1 ve B2 seviyesi ders kitaplarında metinlerdeki cinsiyet dağılımları ne düzeydedir?
- B1 ve B2 seviyesi ders kitaplarında yer alan resimlerdeki cinsiyet dağılımları ne düzeydedir?
- B1 ve B2 seviyesi ders kitaplarında meslek rol dağılımları cinsiyet açısından nasıldır?
- B1 ve B2 seviyesi ders kitaplarında cinsiyetlerin kişilik rolleri nasıl şekillenmiştir?
- B1 ve B2 seviyesi ders kitaplarında cinsiyetlerin eylemleri, faaliyet ve sorumlulukları nasıldır?

## Yöntem

Araştırmada, Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'ndeki B1 ve B2 seviyesi ders kitaplarında yer alan okuma metinleri ve metinlerdeki resimler toplumsal cinsiyet rolleri kapsamında incelenmiştir. Araştırma, doküman incelemesi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. "Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. 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). Araştırmanın verileri, Yedi iklim Türkçe Öğretim Seti'nde bulunan B1 ve B2 seviyesi kitaplarda yer alan okuma metinlerinden elde edilmiştir. Araştırmanın verileri; toplumsal cinsiyet, cinsiyetlerin kişilik rolleri, meslekler ve eylemler gibi konu başlıkları göz önünde tutularak içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir.

## Araştırmanın Materyali

Araştırmanın materyalini Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'ndeki B1 ve B2 seviyesi ders kitapları oluşturmaktadır.

## Verilerin Analizi

Bu çalışmada Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'ndeki B1 ve B2 seviyesi ders kitaplarında yer alan okuma metinleri ve metinlerdeki resimler, içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu analiz türünde amaç, elde edilen verileri açıklayacak kavram ve bağlantılara ulaşmaktır. İçerik analizi ile birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okurların anlayabileceği bir şekilde yorumlanarak sunulur. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada ders kitapları incelenerek metinlerde ve görsellerde yer alan toplumsal cinsiyet rolleri belirlenmiş ve bu roller frekans ve yüzdelerle verilerek sunulmuştur.

## Bulgular

Bu bölümde B1 ve B2 seviyesinde bulunan ders kitaplarındaki okuma metinlerinde tespit edilen cinsiyet rolleri, resimlerin cinsiyet dağılımı, cinsiyetlerin meslekleri, kişilik rolleri, eylemleri hakkında bulgular yer almaktadır.

Yedi iklim Türkçe Öğretim Seti B1 ve B2 seviyesi ders kitaplarında yer alan okuma metinleri incelenmiştir. İncelenen metinlerde geçen cinsiyet rolleri ile ilgili bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Cinsiyet rollerinin dağılımı

Ders Kitapları	Kadın		Erkek		Toplam
	f	%	f	%	
B1 Seviyesi	48	52,17	44	47,83	92
B2 Seviyesi	21	28,0	54	72,0	75
Toplam	69	100	98	100	167

Tablo 1'e bakıldığında B1 kitabında bulunan kadın ve erkek rollerinin sayısı 92; B2 kitabında ise 75 olarak bulunmuştur. B1 seviyesi ders kitabında, kadın rollerine yer verilme oranı %52,17 iken erkek rollerine yer verilme oranı %47,83'tür. B2 seviyesi ders kitabında ise kadın rollerine yer verilme oranı %28,0 iken erkek rollerine yer verilme oranı %72,0'dır. Bu bulgulara göre B1 kitabında, kadın rollerin erkek rollere göre daha fazla olduğu; B2 kitabında ise kadın rollerin erkek rollere göre daha az olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca her iki kitabın toplamda kadın ve erkek rollerine yer verilme durumlarına bakıldığında, erkeklerin kadınlara göre daha fazla ön planda tutulduğu söylenebilir.

Ders kitaplarındaki okuma metinlerinde yer alan resimlerin cinsiyete göre dağılımları incelenmiştir. İncelenen metinlerde yer verilen kadın ve erkek resimleri ile ilgili bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Resimlerin cinsiyet rolleri dağılımı

Ders Kitapları	Kadın İçerikli Resimler	Erkek İçerikli Resimler	Toplam
B1 Seviyesi	62	53	115
B2 Seviyesi	43	55	98
Toplam	105	108	203

Tablo 2'ye bakıldığında, B1 kitabında kadın resimlerin (N=62) erkek resimlere (N=53) göre daha fazla olduğu; B2 kitabında ise kadın resimlerin (N=43) erkek resimlere (N=55) göre daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca her iki ders kitabındaki okuma metinlerinde yer verilen resimlerin toplamına bakıldığında ise kadın resimler ile erkek resimlerin sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Ders kitaplarındaki okuma metinlerinde geçen meslek rolleri incelenmiştir. İncelenen meslek rollerinin cinsiyete göre dağılımları Tablo 3'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Meslek rollerinin dağılımı

Meslekler	B1 Seviyesi		B2 Seviyesi		Toplam	
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
1. Akademisyen / Uzman		1		2		3
2. Asker		1				1
3. Avukat	1				1	
4. Bilim adamı/ Bilgin/ Düşünür /Dahi / Mucit/ Yazar	1	2	1	10	2	10
5. Ciltçilik	1	1			1	1
6. Çiftçi		2				2
7. Çömlekçilik				2		2
8. Devlet adamı (Padişah, Cumhurbaşkanı, Kral, Vezir)		6		5		11
9. Doktor				1		1
10. Emekli		1		1		2
11. Ev hanımı	9		7		16	
12. Garson				1		1
13. Gazeteci		2			2	
14. Hattat	1				1	
15. Heykeltıraş				1		1
16. İşçi				3		3
17. İş adamı	1			1	1	1
18. İş kadını	1		1		2	
19. İşsiz	2				2	
20. Mimar	1			3	1	3
21. Müdür	2				2	
22. Mühendis				1		1
23. Müşavir				1		1
24. Müzisyen / Ozan / Piyanist	1	3		1	1	4
25. Oyuncu / sanatçı	1	1			1	2
26. Öğrenci	14	7	8	7	22	14
27. Öğretmen	2	3		2	2	5
28. Psikolog				1		1
29. Radyo sunucusu			1		1	
30. Ressam		1		2	1	2
31. Sahaf			1			1
32. Sekreter	1	1			1	1
33. Sporcu (Atlet, Su kayakçısı, bisiklet yarışçısı, deniz sporcuları, dağcı)	2	6	1	2	3	8
34. Teknisyen				1		1
35. Tellal		1				1
Toplam	41	39	20	48	63	84

Tablo 3'e bakıldığında, ders kitaplarında 35 farklı meslek türüne yer verildiği görülmektedir. Her iki ders kitabında, cinsiyetlerin meslek rolleri dağılımlarına bakıldığında, toplamda erkeklerin 84; kadınların 63 meslek rolleri olduğu görülmektedir. Ayrıca B1 kitabında kadınların meslek rollerinin toplamı 41 iken erkeklerin 39 olduğu; B2 kitabında ise kadınların meslek rollerinin toplamı 20 iken erkeklerin 48 olduğu tespit edilmiştir. B1 kitabında meslek rolleri bakımından kadınların erkeklere göre daha fazla meslek rolüne sahip olduğu; B2 kitabında ise kadınların erkeklere göre daha az meslek rolüne sahip olduğu görülmektedir.

Ders kitaplarında en fazla yer verilen bazı meslek rollerinin öğrenci, ev hanımı, bilim adamı/ yazar, devlet adamı, sporcu ve öğretmen olduğu görülmektedir. Cinsiyetlerin meslek rolleri dağılımına bakıldığında, kadınların öğrenci ve ev hanımı rollerinin daha fazla olduğu; erkeklerin öğrenci, devlet adamı, bilim adamı / yazar, sporcu gibi rollerinin daha fazla olduğu görülmektedir.

Ders kitaplarındaki okuma metinlerinde geçen cinsiyetlerin kişilik rollerinin dağılımına bakılmıştır. İncelenen metinlerde cinsiyetlerin olumlu ve olumsuz kişilik rollerinin dağılımları Tablo 4 ve Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Olumlu kişilik rollerinin dağılımı

Olumlu Roller	B1 Seviyesi		B2 Seviyesi		Toplam
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
1. Âdil		1		3	4
2. Azimli / Gayretli	1	4	3	8	16
3. Başarılı	4	9		2	15
4. Bilgili				2	2
5. Cesaretli		1			1
6. Çalışkan	5	5	1	5	16
7. Duyarlı	2				2
8. Dürüst		2			2
9. Düşünceli		1	2		3
10. Fedakâr	1		1		2
11. Gururlu		1		1	2
12. Güler yüzlü	3		1		4
13. Güvenilir		2		1	3
14. Heyecanlı	1	2	2	2	7
15. Hoşgörülü	1		2		3
16. İstekli / Arzulu	1		1	1	3
17. Kararlı		2		2	4
18. Kendine güvenen		3		2	5
19. Koruyucu	1		1		2
20. Lider		2		2	4
21. Maceracı		2	1	3	6
22. Meraklı	5	4			9
23. Merhametli		1	1	1	3
24. Mutlu	5	5	2	1	13
25. Mütevazı / Alçakgönüllü	1	4	1		6
26. Öğüt verici / Yönlendirici		1	1	1	3
27. Sabırlı	1	1	3	1	6
28. Samimi	3	1		1	5
29. Sanatsever	2			1	3
30. Saygılı				2	2
31. Saygın	1	1	1	2	5
32. Sevecen	5	4	3	3	15
33. Sorumluluk sahibi	1	1	1		3
34. Umutlu	1	1	1		3
35. Üretken				1	1
36. Yetenekli / Becerikli	1	1		6	8
37. Zeki		1		4	5
<i>Toplam</i>	46	63	29	58	196

Tablo 4'te B1 ve B2 ders kitabında tespit edilen 37 farklı olumlu kişilik rolleri olduğu görülmektedir. Her iki ders kitabındaki okuma metinlerinde, erkeklerin kişilik rolleri; kadınların kişilik rollerine göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Kitaplarda en çok görülen bazı kişilik rollerinin *çalışkan*, *azimli*, *başarılı*, *sevecen* ve *mutlu* olduğu görülmüştür. Ayrıca incelenen kitaplarda, kadınlara *meraklı*, *mutlu*, *sevecen*, *çalışkan* gibi olumlu kişilik rolleri yüklenirken erkeklere *azimli*, *başarılı*, *yetenekli*, *çalışkan*, *zeki* gibi olumlu kişilik rolleri yüklendiği tespit edilmiştir.

**Tablo 5.** Olumsuz kişilik rollerinin dağılımı

	B1 Seviyesi		B2 Seviyesi		Toplam
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
<b><i>Olumsuz Roller</i></b>					
1. Acımasız		1		1	2
2. Arabozucu	1				1
3. Bencil		1		1	2
4. Dedikoducu	1				1
5. Dikkatsiz	1				1
6. Endişeli	1	1		1	3
7. Gaddar / Zalim	1	1		1	3
8. Hilekâr	1				1
9. İnatçı		1			1
10. Karamsar			1	1	2
11. Küskün	1	1			2
12. Mutsuz	1	2		2	5
13. Şikâyetçi	1				1
14. Umutsuz		1			1
<i>Toplam</i>	9	9	1	7	26

Tablo 5'te B1 ve B2 ders kitabında 14 farklı olumsuz kişilik rollerinin olduğu görülmektedir. B1 kitabında kadın ve erkeklerin olumsuz kişilik rollerinin aynı sayıda olduğu; B2 kitabında ise erkeklerin kadınlara göre olumsuz kişilik rollerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca her iki kitapta yer alan *mutusuz, endişeli, zalim, karamsar* gibi bazı olumsuz kişilik rollerinin olduğu tespit edilmiştir.

Ders kitaplarındaki okuma metinlerinde yer alan eylemlerin cinsiyet rollerine dağılımları incelenerek Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Eylemlerin cinsiyet rollerine göre dağılımları

Eylemler	B1 Seviyesi		B2 Seviyesi	
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
<b><i>Aile Yaşamıyla İlgili</i></b>				
Yemek yapmak	✓		✓	
Temizlik yapmak	✓		✓	
Evlenmek	✓	✓		
Emekli hayatı	✓	✓		
Aile arası yardımlaşma	✓	✓	✓	✓
Çocuğuna yardım	✓	✓	✓	✓
Sohbet etme	✓	✓	✓	✓
Çocuğa ad koyma			✓	✓
Yaşlılara yardım etme			✓	✓
Çocukla ilgilenmek	✓	✓	✓	✓
Misafir ağırlama			✓	
<b><i>Arkadaşlık İlişkileriyle İlgili</i></b>				
Sohbet etme	✓	✓	✓	✓
Birbirine yardım etme	✓		✓	
Tartışma	✓	✓		
Birlikte hareket etme	✓	✓	✓	✓
<b><i>Eğitim Faaliyetleriyle İlgili</i></b>				
Öğrencilere rehber olmak		✓		✓
Ders çalışmak	✓	✓	✓	✓
Sınavlara hazırlanma	✓	✓	✓	
Motive etme	✓	✓	✓	
Çocuğu ödüllendirme	✓			✓
Kitap okuma	✓	✓		



Türkçe öğrenmeye çalışma	✓	✓		
Roman, hikâye vb. yazılar yazma			✓	✓
<b><i>İş Hayatıyla İlgili</i></b>				
Reklamlarda oynama		✓	✓	✓
İş aramak	✓		✓	
İş başvurusu kabul etme	✓			
Servis görevi		✓		
İş memnuniyeti	✓			
İnsanları bilgilendirme	✓	✓	✓	✓
İşini eksiksiz yapma		✓		✓
<b><i>Spor ile İlgili</i></b>				
Dağa tırmanma		✓		
At biniciliği		✓		
Su kayağı		✓		
Dünya turu				✓
Bisiklete binme	✓	✓		✓
<b><i>Sanat, Müzik vb. ile İlgili</i></b>				
Gitar çalmak	✓			
Türkü söylemek		✓		✓
Resim yapma		✓		
Sinemaya gitme	✓			✓
Piyano çalma	✓			
Dünya rekoru kırma	✓	✓		✓
<b><i>Kültürel Faaliyetlerle İlgili</i></b>				
Düğün geleneğini anlatma	✓			
Buluş, keşif vb.		✓		✓
Unutulmaya yüz tutmuş meslekleri tanıtmak				✓

B1 ve B2 seviyesi ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinde; aile yaşamı, arkadaşlık ilişkileri, eğitim faaliyetleri, iş hayatı, spor, müzik ve kültürel faaliyetlerle ilgili eylemler tespit edilmiştir. Bu eylemlerin cinsiyet rollerine ilişkin dağılımlarına bakıldığında kadınların aile yaşamı, sanat ve müzik vb. ile ilgili eylemlerde; erkeklerin ise iş hayatı, spor ile ilgili eylemlerde daha fazla yer aldığı tespit edilmiştir.

Ders kitaplarında kadın cinsiyetin bütün alanlarla ilgili eylemleri bulunmaktadır. Nitekim kitaplarda kadınların sadece ev temizliği, yemek yapma rolleri ve eylemlerinin yanında iş arama, bisiklete binme, piyano çalma, dünya rekoru kırma, yazarlık yapma gibi eylemleri olduğu tespit edilmiştir. Erkeklerin de ev hayatındaki sorumluluklarına, çocuk bakımına ve ev işlerine yardım etme gibi eylemlerinin olduğu görülmüştür. Ayrıca ders kitaplarında; eğitim faaliyetlerine, aile yaşamına ve daha çok hayatı anlamaya, kültürel faaliyetlere nasıl katılacağına ve nasıl iş bulacağına ilişkin eylemlerin sıkça yer verildiğine rastlanmıştır.

## Sonuç ve Tartışma

Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'ndeki B1 ve B2 seviyesi ders kitaplarının toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelendiği bu çalışmada farklı sonuçlara ulaşılmıştır.

B1 seviyesi ders kitabının cinsiyet rolleri dağılımında kadın rollerin erkek rollere; B2 seviyesi ders kitabında ise erkek rollerin kadın rollere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca her iki kitabın kadın ve erkek rollerine yer verilme durumlarında ise erkeklerin kadınlara göre daha ön planda olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. Çeçen (2015) araştırmasında Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde toplumsal cinsiyet rollerine yer verilme durumunu incelemiş ve metinlerde erkek tasvirine daha fazla oranda yer verildiği ve erkekle kadın arasındaki eşitlik ilkesinin yeterince dikkate alınmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kırbasoğlu Kılıç ve Eyüp (2011) tarafından 6. sınıf ders kitapları toplumsal cinsiyet açısından incelenmiş ve kitaplarda erkeklerin kadınlardan daha fazla

yer aldığı, mesleki rollerde erkeklerin kadınlara göre çeşitli meslek ve rollerde oldukları, kadınların zayıf, erkeklerin ise güçlü bireyler olarak gösterildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalardan elde edilen bu sonuçların çalışmanın sonuçları ile benzer olduğu görülmektedir. Yeşilyurt ve Gülle (2019) ise bu araştırmanın sonucundan farklı olarak İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 Ders Kitabı ile Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe A1 Ders Kitaplarının cinsiyet yaklaşımında eşitsizlik görülmediği ve hedef dili öğrenen kitleye olumsuz herhangi bir tutum ve davranış kazandırmayacağı sonucuna ulaşmıştır.

Ders kitaplarında yer alan okuma metnindeki resimlerin cinsiyet rolleri dağılımında, B1 seviyesi kitabındaki kadın resimlerin erkek resimlere göre B2 seviyesi kitabında ise erkek resimlerin kadın resimlerine göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki ders kitabındaki okuma metnlerinde yer verilen resimlerin toplamına bakıldığında ise kadın resimler ile erkek resimlerin sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ders kitaplarındaki görsellerin cinsiyet bağlamında ele alındığı çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda kitaplarda yer alan görsellerde erkek temsil oranının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Yorgancı (2008) çalışmasında kadın görsellerin erkek görsellerden sayıca daha az yer aldığı sonucunu elde etmiştir. Özkan (2013) ise yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmış, kitaplarda yer alan erkek görsellerin kadın görsellere göre daha fazla yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Yeşilyurt ve Gülle (2019) de yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki resimlerin cinsiyete göre incelediği araştırmasında erkek ve kadın görsellerindeki sayıların kitaplara göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

B1 ve B2 seviyesi ders kitaplarında öğretmen, akademisyen, çiftçi, ev hanımı, avukat, psikolog ve doktor gibi birçok türden mesleğe yer verildiği tespit edilmiştir. B1 kitabındaki okuma metnindeki meslek rollerinde, kadınların erkeklere göre; B2 kitabındaki okuma metnlerinde ise erkeklerin kadınlara göre daha fazla mesleğe sahip olarak yansıtıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kitaplardaki okuma metnlerinde en çok geçen meslek rollerinin öğrenci, ev hanımı, bilim adamı / yazar, devlet adamı, sporcu ve öğretmen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yeşilyurt ve Gülle (2019) araştırmalarında kitapların tamamında erkeklerin çalışma ortamlarında kadınlardan daha çok yer aldığını ve kadınların erkeklerden daha çok ev ortamında buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Ders kitaplarındaki okuma metnlerinde, cinsiyetlerin olumlu ve olumsuz kişilik özellikleri incelenmiştir. Bu incelemenin sonucunda, her iki kitaptaki okuma metnlerinde erkeklerin kişilik rollerinin kadınların kişilik rollerinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca incelenen kitaplarda, kadınlara *meraklı, mutlu, sevecen, çalışkan* gibi; erkeklere de *azimli, başarılı, yetenekli, çalışkan, zeki* gibi olumlu kişilik rolleri yüklendiği görülmüştür. Cinsiyetlerin olumsuz kişilik rollerinde ise kadın ve erkeklerin *mutsuz, endişeli, zalim, karamsar* gibi bazı olumsuz kişilik rollerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

B1 ve B2 seviyesi ders kitaplarında yer alan okuma metnlerinde kadın ve erkek rollerinin yaptığı eylemler incelenmiştir. Bu incelemede; aile yaşamı, arkadaşlık ilişkileri, eğitim faaliyetleri, iş hayatı, spor, müzik ve kültürel faaliyetlerle ilgili eylemler tespit edilmiştir. Kadınların aile yaşamı, sanat ve müzik vb. ile ilgili eylemlerde; erkeklerin ise iş hayatı, spor ile ilgili eylemlerde daha fazla yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yeşilyurt ve Gülle (2019) araştırmalarında kadınların genelde yemek pişirme, temizlik ve alışveriş yapmak gibi eylemleri erkeklerin ise daha çok aileyi kontrol etme ve yönetme gibi eylemlerinin ön plana çıktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki bu araştırmanın çalışmanın bulguları ile örtüştüğü görülmektedir.

Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'ndeki B1 ve B2 seviyesi ders kitaplarında yer alan metinler ve metinlerdeki resimlerin toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelendiği bu çalışmada, metin ve görsellerde erkeklere daha çok yer verildiği ve erkek ağırlıklı bir söylemin ve yaklaşımın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hedef dili öğrenen yabancıların dili öğrenirken kültürü de öğrendiği bilinen bir gerçektir. Bu nedenle dili öğrenen bireylerin hedef dilin kültürüne ve toplumuna ilişkin yanlış bir kanıya varmaması için dil öğrenme materyalleri olan ders kitaplarının bu doğrultuda hazırlanması önem taşımaktadır. Bu doğrultuda birtakım öneriler getirilmiştir.

- Hedef dilin öğretiminde metinlerin ve görsellerin seçiminde cinsiyetçi bir yaklaşımdan uzak durulmalı ve bu doğrultuda kadın ve erkeğin eşit bir şekilde yansıtılmasına dikkat edilmelidir.

- Metinlerde yer alan kahramanları yansıtan cinsiyet rollerinin eşit olmasına özen gösterilmelidir.
- Bu araştırma Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'ndeki B1 ve B2 seviyesi ile sınırlıdır. Diğer seviyeler ve yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan diğer kitaplar incelenebilir.
- Hedef dili öğrenen öğrencilerden bu konuya ilişkin daha derinlemesine araştırmalar yapılarak görüşleri alınabilir.

## Kaynakça

- Çakır, P. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin çocuğa görelilik ilkesi açısından incelenmesi. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, ISSN: 1308-2140, (Prof.Dr. Âmil Çelebioğlu Armağanı), Volume, 8(1), Winter, 2013, www.turkishstudies.net, http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4249, p. 1171-1180.
- Çeçen, M. A. (2015). Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri. Duygu, U. ve Ahmet, B. (Ed.), *Akademik hayatının 25. yılında Türkçe eğitimi alanının ilk profesörü Murat Özbay'a Armağan* içinde Ankara, Pegem, 211-228.
- Dökmen, Z. Y. (2010). *Toplumsal Cinsiyet Sosyal Psikolojik Açıklamalar*, İstanbul, Remzi Kitapevi.
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*. İstanbul, Kırmızı Yayınları.
- Güneş, Ö. (2008). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet ayrımı. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*. (19) 2.
- Günindi Ersöz, A. (2010). Türk Atasözleri ve deyimlerinde kadına yönelik toplumsal cinsiyet Rollerini. *Gazi Türkiyat*, 6, 167-181.
- Kırbaçoğlu Kılıç, L. & Eyüp, B. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3 /2, 129-148.
- Kottak, C. P. (2002). *Antropoloji -İnsan Çeşitliliğine Bir Bakış-*. Ankara, Ütopya Yayınları.
- Kuzgun, Y. & Sevim, S. A. (2004). Kadınların çalışmasına karşı tutum ve dini yönelim arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 14-27.
- Özkan, R. (2013). İlköğretim ders kitaplarında kadın figürü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (5), 617-631.
- Torgrimson, B.N. & Minson, C.T. (2005). Sex and Gender: what is the difference?. *Journal of Applied Physiology*. 99, 785-787.
- Vannicopoulou, A. & Yeşiltuna, D. (2004). Resimli çocuk kitaplarında kadın karakterler. *Ege Eğitim Dergisi*. 2, 65-73.
- Yeşilyurt, E. & Güllü, Z. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımının başka bir boyutu: ders kitaplarının cinsiyet tercihi açısından incelenmesi. *ZfWT*. 11, 2, 213-233.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayınları.
- Yorgancı, F. (2008). *İlköğretim ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinin inşası*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.





# Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (KMÜ EFAD)

*Karamanoğlu Mehmetbey University Journal of Literature Faculty*

E-ISSN: 2667 – 4424

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/efad>



**Tür:** Araştırma Makalesi  
**Kabul Tarihi:** 26 Nisan 2021

**Gönderim Tarihi:** 15 Nisan 2021  
**Yayımlanma Tarihi:** 13 Mayıs 2021

**Atf Künyesi:** Tuzcu, K. (2021). "Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Öğreticilerin Ana Dillerine ve Kültür Değerlerine Hâkimiyetleri Meselesi". *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 45-55.

**DOI:** <https://doi.org/10.47948/efad.916194>

## TÜRKÇENİN YABANCILARA ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİCİLERİN ANA DİLLERİNE VE KÜLTÜR DEĞERLERİNE HÂKİMİYETLERİ MESELESİ

**Kerim TUZCU\***

### Öz

Dil öğretimi, küresel vatandaşların çevrelerindeki dünyayla ilgilenmelerine yardımcı olduğu için günümüz dünyasında önemli bir bileşendir. Küreselleşme, dünyanın daha küçük bir yer hâline gelmesine neden oldu ve bugün, devletlerin ve vatandaşların en temel düzeyde bile birbirleriyle iletişim kurabilmelerini gerektiren sanal hâle geldi. İster bir dostluk veya dayanışma gösterisi olsun, ister kültürel meselelerde bir aracı kullanmak olsun, her durumda kendi dilini karşıdaki muhatabına öğretmek ve bu yolla onları kendine bağlayabilmek için dil öğretimi son derece ehemmiyetlidir. Ayrıca kendi medeniyet ve dünya görüşünü başkalarına ilkah etmenin en kestirme ve en tesirli yolu kendi dilini o kitlelere öğretmek ve benimsetmekten geçmektedir. Dil merkezleri öğrencileri, kendi ülkelerindeki yabancı bir kültür ve dil hakkında bilgi edinmek için eşsiz bir fırsata sahiptir. Bu kurslarda kullanılan metinler ve görseller, hedef dilin sosyal ve kültürel değerlerine kısa bir bakış sunar. Bunlar yeni dili anlamak için yararlı olsalar da, öğrencilerin kültürle ilgili "arka plan" bilgilerine maruz kalmaları genellikle daha faydalıdır. Yani, bir yabancı dil öğretmeni için sadece hedef dilde akıcı olması yeterli değildir, öğretmenin de kültür ve değerleri konusunda bilgili olması ve bunları öğrencilere etkin bir şekilde aktarabilmesi gerekir. Türkçeyi yurt içinde veya başka bir ülkede yabancı dil olarak öğretirken, öğretmen sadece dilin değil, aynı zamanda Türk kültürünün ve onun değerler sisteminin de elçisi olur. Bunu öğrencilerle en iyi şekilde paylaşmak için öğretmenin kendi kültürü hakkında objektif ve açık bir görüşe sahip olması çok önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** İletişim, Yabancı dil, Ana dili, Hedef dil, Dil öğretimi, Kültür ve medeniyet

### The Issue of Native Language Domination and Cultural Values in Teaching Turkish to Foreigners

#### Abstract

Language teaching is an important component in today's world as it helps global citizens engage in the world around them. Globalization has resulted in the world becoming a smaller place, and today has even become virtual, requiring states and citizens to be able to communicate with each other, even at the most basic level. Whether as a show of friendship or solidarity, or to use an intermediary in cultural affairs, learning a foreign language is an ideal way to connect to that culture and its values. Students of language centres have a unique opportunity to learn about a foreign culture and language within their own home country. The texts and visuals employed by these courses offer glimpses into the target language's social and cultural values. While these are useful for understanding the new language, it is generally more beneficial for students to be exposed to

\* Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, Siirt/Türkiye. E-Posta: [kerimtuzcu@hotmail.com](mailto:kerimtuzcu@hotmail.com), Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8432-2602>



“background” information about the culture as well. That is, it is not sufficient for a foreign language teacher to only be fluent in the target language, the teacher must also be well-versed in the culture and its values and be able to effectively transmit those to the learners. When teaching Turkish as a Foreign Language, either inside the country or in another country, the teacher becomes an ambassador of not only the language but also the Turkish culture and its system of values. It is essential that the teacher have an objective and open view of their own culture in order to best share it with learners.

**Keywords:** Communication, Foreign language, Native language, Target language, Language teaching, Cultural Values

## Giriş

Dil öğretimi ve öğrenimi bilinen hedeflerinin yanında- farkında olarak veya olmayarak- aslında bir nevi kültür, medeniyet, tarih ve anane aktarımıdır. Bütün diller, ait olduğu milletin tarihi ve toplumsal şifrelerini bünyesinde barındırmakta ve yaşatmaktadır. Hedef dil öğrencileri, çoğu zaman o dile ait kültür ve medeniyet unsurlarını, söz konusu dili öğrenirken farkında olmadan alır ve içselleştirirler. Hakikatte, birçok dil öğrencisi, öğrendikleri dili, salt dil olarak öğrenmek maksadını değil, o dilin temsil ettiği ve iç içe yaşadığı kültürü tanımak amacındadırlar. Hususan günümüzde, küreselleşme ve sanallaşmanın da tesiriyle neredeyse bir avuç içi kadar küçülen ve büyük bir köy hüviyetine dönüşen dünyada, halklar arasındaki mesafe iyice azalmış ve birbirlerini tanıma ve daha da yakınlaşma arzusu hem artmış hem de hiç olmayacak kadar kolaylaşmıştır. Seyahatler madden ve fiziken kolaylaşmakla beraber bunun yanında sanal âlemde adi bir muamele derecesine düşmüştür. Bu gelişmeler görünüşte milletler ve devletler arasında bir yakınlaşmayı, dostluğu, insanî değerlerin öne çıkmasını sağlaması gerekirken, hâlen yaşamakta olduğumuz veya şahit olduğumuz onlarca savaş, çatışma, işgal gibi canavarca muamele ve fiiller, maalesef beklenenin aksine neticelerin ortaya çıktığını göstermektedir. Bu ihtilaf ve çatışmaların birçok sebebi olabilir ancak aynı dili konuşan halklar ve devletler arasında da bu elim hadiselerin vuku bulması aynı dili konuşmanın yetmediğini göstermektedir. Bu durum, iletişim kurabilmek ve onu sağlıklı bir biçimde devam ettirebilmek için dilden (lisan) öte bir dil (gönül) birliği kurulmasının lüzumunu göstermiştir.

Küreselleşen dünyada hem yerli ve milli olup hem de maddî ve manevî gücünü muhafaza etmek bir hayli zorlaşmıştır. Devletler arası sınırların çok kolay aşıldığı, sanal olarak ise neredeyse hiçbir sınırın olmadığı günümüz dünyasında her türlü bilgiye, kaynağa erişmek çok kolaylaşmış ama bu defa da söz konusu bilgilerin sıhhati tartışmaya açılmıştır. Zira doğruluğunu veya yanlışlığını kolay kolay teyit edemeyeceğimiz sınırsız sayıda kaynak göz açıp kapatıncaya kadar elimize ulaşabilmektedir. Bu kargaşa ve karmaşadan kurtulabilmek ise kolay kolay mümkün görünmemektedir. Özellikle kendi dili ve ülkesi haricindeki bilgilerin doğruluğunun araştırılması çok daha zorlaşmıştır. Bundan dolayı, herhangi bir dili öğrenmek niyetinde veya öğrenmekte olanların, bu türlü bilgiler için canlı olarak bir kaynağa başvurmaları en kestirme yol olacaktır. Bu canlı kaynak da şüphesiz dersin araç gereci, hocası ve öğreticisidir.

Teknolojik gelişmelerden yabancı dil öğretimi usul ve yöntemleri de nasibini almıştır. Özellikle çeviri alanında katedilen yol bir hayli çok olmuştur. Ama şunu unutmamalıyız ki makine çevirileri kelimelerin yalnızca düz anlamını; bu düz anlamlardan da birkaçını tam olarak tercüme edebilmektedir. Sözcüklerin ikincil manalarını, mecaz manalarını, terim manalarını, deyim manalarını, atasözlerini vb. kısmen çevirebilmekte yahut hiç çevirememektedir. Ayrıca bir ana dilin lehçeleri arasındaki aktarmalarda daha fazla yanlışla yol açmaktadır. Çünkü lehçeler arasında mevcut bulunan diller arası yalancı eşdeğerler<sup>1</sup> tam ve doğru tercümeyle engel olabilmektedirler. Bu durumda, öğrenilen dili ve o dilin taşıyıcılığını yaptığı kültür ve medeniyeti her şeyiyle bilen bir öğretici her zaman gerekecektir. Ayrıca dil öğretimindeki duygu aktarımını yapabilecek tek varlık ve araç, hedef dili öğreten aynı zamanda ana dili de yine bu hedef dil olan öğretici olabilir.

Dilin aslında bir kültür ve medeniyet aktarımı olduğu fikrinden yola çıkılarak, bunun da en etkin olarak öğreticiler tarafından gerçekleştirilebileceği; dolayısıyla genelde herhangi biri dili yabancılara öğreten öğreticilerin, özelde ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde görev alacak kişilerin, kültür ve medeniyet değerlerini hakkıyla bilip özümsemiş olmalarının lüzumu üstünde durulacaktır. Türkçenin

<sup>1</sup> İki farklı dilin veya bir dilin lehçelerinin arasında yazılışı veya telaffuzu aynı olduğu hâlde tamamen farklı anlamlar taşıyan kelimeler (Uğurlu, 2004:31). Yalancı eşdeğerler karşımıza eşadlı, eşsesli, eşyazımlı veya eşşekilli olarak çıkabilir.

yaklaşık beş bin yıllık kadim tarihi ve bu tarih içinde binlerce yıllık imparatorluk dili olmasının da getirdiği cazibenin yanında son yıllarda başta Türkiye Cumhuriyeti olmak üzere diğer Türki devletlerinin de dünya siyaseti ve iktisadi sahasında öne çıkmalarıyla dilimiz karşı artan alakanın hakkıyla karşılığının verilebilmesi ve bizim de bundan kârlı çıkabilmemiz için yabancılara Türkçe öğreten görevlilerin üzerlerinde taşıdıkları bu mesuliyetin farkında olarak davranmaları şahsî ve millî bir görev olarak addedilmelidir.

Türkçe, asırlarca dünyanın dört bir yanında onlarca devlet kurup faklı milletlere hükmetmiş kadim bir milletin -Türk milletinin- dili olarak her devirde revaçta olmuş ve yabancı milletlerden öğrenicisi eksik olmayan yaygın ve büyük dil bir olmasına rağmen hâlihazırda sadece mensubu olduğu milletin fertleri tarafından konuşulan bir dil konumundadır. Çünkü Türk tarih geleneğinde fethedilen topraklardaki mahalli halkın diline ve medeniyetine karşı onları yok edici veya yok sayıcı bir zihniyet güdülmemiş, diline ve kültürlerine dokunulmamıştır. Asırlarca Türk hâkimiyeti altında yaşayan hiçbir kavim veya devlet Türkçeyi öğrenmek zorunda bırakılmamışlar yani bu yönden sömürülmemişlerdir. Dolayısıyla bugün o topraklarda, azınlık olarak yaşayan Türkler dışında, Türkçe konuşan bir kimseye rastlanmamaktadır. Demek ki Türkçe hiçbir zaman bir sömürge dili olmamıştır. Yalnızca müsteşrikler, ilim ve edebiyat meraklısı yabancılar, diplomatik görevliler, tüccarlar/ticarette uğraşanlar, göçmenler ve gönüllüler gibi kişi veya tayfalar haricinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen pek fazla kişi olduğunu söylemek mümkün değildir. 20. asrın son çeyreğine gelinceye kadar da Türkçenin yabancılara öğretilmesi ilmî çerçevede ve uzmanlık düzeyinde olmamıştır.

Soğuk savaş döneminin sona ermesi ve Sovyetler Birliğinin dağılması neticesi Orta Asya Türki Cumhuriyetlerinin esaretleri sona erip istiklallerine kavuşmalarıyla beraber Türkiye ile Türki Cumhuriyetler arasında hiç vakit kaybetmeden diplomatik ilişki kurulmuş ve karşılıklı olarak birçok sahada anlaşmalar imza edilmiştir. Bu anlaşmalar neticesi, ilgili ülkelerde Türkiye Türkçesi Eğitim Öğretim Merkezleri açılarak Türkiye Türkçesi öğretimine başlanmıştır. Ayrıca Türkiye’de öğretim görmek üzere bu ülkelerden gelen öğrenciler için de -kuruluşu yeni sayılabilecek- Türkçe Öğretim Merkezlerinin sayısı artırılmış ve memleketin değişik illerinde yeni şubeler açılmıştır.

21. asrın başlarından itibaren sadece Türk Cumhuriyetleri ve akraba halklardan değil dünyanın hemen her yerinden özellikle üniversite seviyesinde çok sayıda yabancı öğrenci Türkiye’ye gelmiştir. Dolayısıyla hemen her üniversite dışarıdan gelen bu öğrenciler için kendi yabancı dil öğretim merkezlerini kurmuştur.

Son çeyrek asırda, Türkiye’nin siyasî ve iktisadî gücünün de artmasıyla, dünyada bir cazibe merkezi olduğu gerçeği ortadadır. Ayrıca Türkiye’nin coğrafi olarak hassas bir yerde bulunması ve çevresindeki askerî ve siyasî hadiseler sebebiyle büyük göç hareketleri oldu ve milyonlarca insan ülkeye geldi. Ayrıca ülkemize çalışmak ve iş bulmak için gelenleri de sayarsak Türkçe öğrenmek isteyen büyük bir yetişkinler sınıfı ortaya çıktı.

Sovyetler Birliğini yıkılmasıyla istiklalini kazanan Türki Cumhuriyetler, Türkiye’nin dünyanın her yanından öğrenci kabul etmeye başlaması, Türk sinema ve dizi alanındaki gelişmelerle ülkemizin tanınırlığının artması ve Türkiye’ye gelen çok sayıda mülteci ve göçmenler gibi sebeplerle Türkiye Türkçesine olan talebin bir anda artması; Türkçenin yabancılara öğretilmesi hususunda çok da tecrübesi olmayan Türkçe öğreticilerini hazırlıksız yakaladı denilebilir fakat zamanla bu eksiklikler büyük ölçüde giderildiğini; ders araç gereçleri başlangıçta acemice hazırlanmış olsa da artık bu hususta çok daha ileri bir seviyede olduğumuzu söyleyebiliriz.

Günümüz itibarıyla Türkiye’de, yabancı öğrenci kabul eden üniversitelerin çoğunda, birçok özel kurs merkezinde; yurt dışında ise YÖK’e bağlı üniversitelerde, MEB’e bağlı ortaöğretim kurumları ve Türkiye Türkçesi Öğretim Merkezlerinde, TİKA’ya bağlı yürütülen Türkiyat projeleri kapsamında, Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde, Maarif Vakfı’na bağlı ortaöğretim kurumlarında, MEB ile Türkiyat projesi yürüten yabancı üniversitelerde, yabancı üniversitelerin Türkiyat kürsülerinde ve özel teşebbüsün işlettiği kurslarda Türkiye Türkçesi öğretimi yapılmaktadır. Türk dili ayrıca, lehçe veya şive seviyesinde birtakım

farklılıklar gösteren, Türk soylu yedi müstakil devletin<sup>2</sup> resmi dili olarak varlığını sürdürmektedir. Bunların dışında ise elliye yakın kolu, farklı devletler içinde azınlık veya muhtar cumhuriyet konumunda bulunan toplumların resmi veya günlük iletişim dilidir. Bütün bunlardan daha önemlisi ise Türkçenin konuşulduğu ve öğretildiği coğrafyanın genişliğidir. Gerek Türkçenin kendi kollarının konuşulduğu gerekse yabancılara Türkçenin öğretildiği coğrafyalarda, öğretmenlerin alan bilgisi yanında Türk kültür ve medeniyetine olan ilgi, alaka ve bağlılıkları, yaptıkları işin başarıya ulaşmasında en büyük etken olacaktır. Zira o coğrafyalar aynı zamanda bizim gönül coğrafyamızdır. Bu kadar geniş bir coğrafyada varlığını geliştirerek sürdüren Türk dilinin, yabancılar tarafından ilgiyle takip edildiği ve merak uyandırdığının farkında olunmalı ve sadece kuru bir dil bilgisi öğretimiyle yetinilmemelidir.

## 1. Kültür ve Medeniyetin Taşıyıcısı Dil

Dilin, ait olduğu kültür ve medeniyet değerlerini taşıyan en büyük araç olduğu şüphesiz. Bu konu, hakkında en çok araştırma ve çalışma yapılan bir sahadır. “İnsan bir ülkede yaşamaz, bir dilde yaşar. Ülkemiz, ana yurdumuz dilimizdir, başka bir ülke yoktur.” der Emil Cioran (<https://aliharar.blogspot.com>). Yani, değil sadece kültürü taşımak ve bir köprü vazifesi görerek o kültürü çağlar ötesinden yine çağlar berisine taşımak, bizzat o kültürün ve medeniyetin kendisidir dil. Demek ki dil aynıyla kültürdür, medeniyettir.

İnsan, dilinin gücü nispetinde algılar çevresini, dünyayı, kâinatı; dilinin kudreti ölçüsünde hükmeder eşyaya, etrafına ve gönlüne. Dilinin zenginliği kadar zengindir insan ve o ölçüde varlığını hisseder ve kabul ettirir. Kesesindeki kadar alıp satabilen insan aynı şekilde zihni ve aklındaki kelime dağarcığı, söz varlığı kadar düşünülebilir ve kendini ifade edebilir. Bundan dolayı olsa gerek Ludwig Wittgenstein: “Dilimin sınırları dünyanın sınırlarıdır.” (<http://www.halklailiskiler.com.tr>) diyerek her şeyi bildiğini veya her şeye elinin yetiyeceğini düşünen insanoğlunun bu konuda sadece dil ve o dilin bünyesindeki tarih, fikir, felsefe, sanat, kültür ve medeniyetle var olabileceğini çok veciz olarak ifade etmektedir.

Dil aynı zamanda, yazılı olmayan ama milletin içinde yaşayan sözlü kültürü de taşıyan yegâne vasıttır. Hiçbir yerde bulamadığımız güzellikleri, nezaketi, nezafeti, aşkı, inceliği, bediiyatı, zarafeti ve sihri; biz dilde, ana dilinde hisseder, sezer, bulur ve yaşarız. Ana diliyle vücuda getirilen sözlü veya yazılı eserler hiçbir emredici ve amirane bir üslup kullanmadan adeta bütün bir kültür ve medeniyeti, ananeyi, saltı, gelenek ve göreneği bünyesindeki o sırlarla birlikte sezdirir.

İnsanı terbiye eden kültürdür, demiş Cicero ([cdn-acikogretim.istanbul.edu.tr](http://cdn-acikogretim.istanbul.edu.tr)). Fiziken benzediği tüm canlılara onu üstün kılan, hemcinslerinin ise önüne geçiren en büyük sebep ilmi ve irfanıdır insanoğlunun. İlim ve irfan ise dolaylı olarak kültürü ve medeniyeti ifade eder. Bunların kalıcılığı ve bütün millete mal olabilmesinin biricik yolu da dildir, dilin sağlamlığı ve gücüdür.

Dil, bir bakıma, onun konuşurlarının ve bu konuşurlardan müteşekkil toplulukların cildi ve derisidir. Deri ve cilt canlı bir yapı ve uzuv olduğu için dışarıdan müdahale kabul etmeyen ayrılmaz bir parçadır. Kuru bir kabuk veya kesilip atılacak bir tırnak yahut kıl parçası değil, adeta insanı sarmalayan ve türlü tehlikelere karşı koruyup muhafaza eden canlı derisidir. Soyulduğu zaman netice bellidir: Ölüm. Heidegger: “Dil varlığın evidir” der (<https://tdk.gov.tr>). Dolayısıyla onun başına gelen her bir fenalık doğrudan milletin varlığına yönelir ve onu tehdit eder. Çünkü dil ölürse kültür ölür, medeniyet ölür, tarih ölür... Millet ölür neticede.

Her bir kelime ve kavram ayrı bir anlam yüklüdür; farklı bir mana iklimi taşır. Her dil dünyayı farklı bir pencere ve zaviyeden gördüğü gibi dildeki her kelime de kendine ait bir dünya kurmuştur o dilin içinde. Hiçbirisi fazla veya lüzumsuz değildir. Bir yuvanın duvarındaki bir kerpiç gibidir. Dolayısıyla, bu yapıtaşlarından biriciliğinin başına gelen felaket bütün duvarın ve evin başına gelmiş demektir. Zira böyle bir duvarda hiçbir kerpiç başka bir kerpicin yedeği olamaz, onun yerine geçip o boşluğu dolduramaz. Binaenaleyh, bu yapıdan düşen her kerpiç milletin kültüründen ve mana ikliminden bir parçanın ölümüdür.

<sup>2</sup> Azerbaycan Cumhuriyeti, Kazakistan Cumhuriyeti, Kırgızistan Cumhuriyeti, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Özbekistan Cumhuriyeti, Türkiye Cumhuriyeti, Türkmenistan Cumhuriyeti.

İnsanoğlu, azaları yönünden birbiriyle bütünüyle benzer ve aynı yapıda olmasına rağmen hâlihazırda dünyada yaşayan yaklaşık 8 milyar kişi -ve bundan önce yaşamış milyarlarca insan da- şeklen birbirlerinden başka başkadır. Bundan sonra gelecek olanlar da ne evvelkilere ne de bugünlere benzeyecektir. Dolayısıyla söylenebilir ki -aynı ana dilini konuşan insanlar da dâhil- kaç insan varsa o kadar da farklı düşünce ve kavram dünyası vardır. Her dil, biraz da bu farklılıklarla zenginleşir ve gelişir.

## 2. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültür Unsurlarının Kullanımı ve Öğreticilerin Kendi Ana Diline Hâkimiyeti

Herhangi bir dilin veya özel olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi, yalnızca bir dil bilgisinin veya günlük konuşma dilinin öylesine bir aktarımı değildir ve böyle görülmemelidir. Böyle olursa kuru kelime öğrenmekten veya papağan gibi üç beş kelime ve cümle ezberlemenin ötesine geçmeyecektir.

Dildeki göstergeleri söz yapan ve onları kalıcı kelam hâline dönüşmelerinin en müessir sebebi, yüzlerce belki binlerce yıllık bir kültür ve medeniyet teknesinde yoğunlarmalarıdır. Taş, toprak, ahşap, kum vs.' den müteşekkil yapılar zamanla sadece korunma ve barınma ihtiyacının ötesine geçerek nasıl estetik özellikler taşıyan mimari bir eser hüviyeti kazandırlarsa, ağızdan çıkan sözler de zamanla kültür ve medeniyet havuzunda mayalanarak kuru bir söz olmaktan çıkmışlar; yeni hüviyetler, estetik değerler ve edebi nitelikler kazanmışlardır. “Kâinatta her sisteme bir anlam yükleyerek ondan bir mana oluşturma, sembolik kavramlar üzerine anlaşma kültürü kurma başarısını insan göstermiştir” (Ungan, 2020: 57). Bundan dolayıdır ki bir dilin kullanımını ve bütün özelliklerini yalnızca o dili ana dili olarak konuşan, o dille dillenen, o dille ağlayıp gülen mensupları en iyi ve yetkin şekilde bilebilir.

Toplulukları, grup veya sürü diyebileceğimiz amaçsız kalabalıkları yekvücut hâline getirip onlardan şuurlu kalabalıklar çıkmasını sağlayan birçok sebep olsa da bunların başında dil gelmektedir. Dilin, insanlar arasındaki birlik ve bütünlüğü sağlamada adeta görünmeyen bir yapıstırıcı gibi bir etkisi ve rolü sayesinde milletler ortaya çıkmıştır. Kişiye millî kimlik şuurunu veren ve yaşadığı topluma aidiyet hissi zerk eden de yine -en başta- dildir. Azerbaycanlı merhum şair Bahtiyar Vahapzade'nin “Ana Dili” şiirinde dediği gibi:

*Bu dil – bizim ruhumuz, eşgimiz, canımızdır,  
Bu dil – birbirimizle ehdi-peymanımızdır.  
Bu dil – tanıtmış bize bu dünyada her şeyi  
Sende neçe min illik benim medeniyetimin  
Şan-şöhretim şahlanır.  
Menim adım, sanımsan,  
Namusum, vicdanımsan! (<https://www.antoloji.com>)*

Dil yoksa insan da yoktur veya yok'a denktir çünkü insanı insan yapan hususiyetler dil vasıtasıyla ortaya çıkmaktadır. Kendini bilen ve kimliğine kavuşabilen insanlar ise sağlıklı bir toplum oluşturabilirler:

Türkçenin yabancılara öğretimi ile ilgili ilke ve usuller genellikle yabancı dil öğretimine paralel olarak ortaya konmuş olup bunlardan en başta geleni ise öğretmen yeterlikleridir. Çünkü eğitim ve öğretimin kaptan köşkünde oturan kişi öğreticilerdir. Sadece dil öğretimi olarak değil genel anlamda da öğretmenlik yeterlilikleri her zaman tartışılmış ve neticede öğretmenlik mesleğinin genel yeterlilikleri olarak şu maddelerde birleşilmiştir:

- 1-Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim
- 2-Öğrenciyi tanıma
- 3-Öğrenme ve öğretme süreci
- 4-Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme
- 5-Okul, aile ve toplum ilişkileri
- 6-Program ve içerik bilgisi- (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017: 7).

Yukarıda belirtilen yeterlilikler elbette yabancı dil öğretmek için değil, genel olarak bir öğretilimde bulunması gereken hususiyetlerdir.

Yabancı dil öğretiminin ilke ve esasları, bütün dünyada hemen hemen birbirine paraleldir. Hedef dilin özelliklerine ve öğrencilerin hedef dili öğrenme maksatlarına bağlı olarak ufak tefek farklılıklar gösterebilen bu ilkeler, umumiyetle, temel ilkeler ve genel ilkeler başlıkları altında toplanmıştır:

## 2.1. Temel İlkeler:

- 1-Dört temel beceriyi geliştirme
- 2-Öğretim etkinliklerini önceden planlama
- 3-Basitten karmaşığa somuttan soyuta doğru öğretme
- 4-Görsel ve işitsel araçları kullanma
- 5-Ana dilini gerekli durumlarda kullanma
- 6-Bir seferde bir tek yapıyı sunma
- 7-Yerilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama
- 8-Öğrencilerin derse daha etkin katılmalarını sağlama.
- 9-Bireysel farklılıkları dikkate alma
- 10-Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme

## 2.2. Genel İlkeler:

1. Öğretilme dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme ile başlanması,
2. Öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesinin ve ezberlemesinin sağlanması,
3. Kullanılan dilin öğretilmesi,
4. Öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları sağlamasına yardımcı olunması,
5. Öğrenilen dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarının öğretilmesi,
6. Amaç dil ile ana dil arasında sorun olan ses ve yapıların öğretilmesi,
7. Öğretim materyallerinin kolaydan zora doğru sıralanıp sunulması,
8. Yeni cümle kalıplarının bilinen sözcüklerle öğretilmesi,
9. Öğrencilere öğrendiklerini kullanma olanağının tanınması,
10. Yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler verilmesi,
11. Başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen anında düzeltilmesi,
12. Bir seferde bir tek sorunla uğraşılması,
13. Amaç dilin o dili ana dili olarak konuşan kişilerin konuştuğu gibi öğretilmesi,
14. Öğretilen dilin kültürünün de öğretilmeye çalışılması,
15. Sınıf içi bireysel farklılıkların dikkate alınması,
16. Öğrencilerin sınıfta daha çok konuşma yapmalarına olanak sağlanması,
17. Bütün bilinenlerin öğretilmeye çalışılmaması,
18. Öğrencilere sorumluluk verilmesi; öğrencilerin bireysel çalışmalar için yönlendirilmesi. Bu çalışmaların öğrencilerin farklı yönellerine cevap verecek nitelikte olmasına dikkat edilmesi,



19. Dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeye dikkat edilmesi,

20. Öğrenci başarısını ölçerken sadece öğretilenlerden sorulması; öğretilmeyen konularla ilgili soruların sorulmaması (Demirel, 2014:29).

Dil öğretiminin, esasında bir kültür ve medeniyet aktarımı olduğu; Türkçenin yabancılara öğretimi esnasında, ders araç gereçlerinde kültür ve medeniyet değerlerinin kullanılması yoluyla öğretilen dilin daha kalıcı olacağı hususunda yapılan birçok çalışma mevcuttur:

Erol Barın, “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Nasreddin Hoca Fıkralarının Yeri” (<https://www.turkyurdu.com.tr>) adlı yazısında “Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin ana dil olarak öğretilmesinden farklı ve zor yönü; Türkçeyi öğrenen yabancıların Türk kültürüne olan uzaklığıdır. Yabancı dil öğrenen kişi o dile ait kültürün içine girmektedir.” diyerek aslında dilin bizzat kültür ve medeniyetin kendisi olduğunu ifade etmektedir.

Sibel Barcın, “Türk Soylulara Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarım Aracı Olarak Atasözleri ve Deyimlerin Kullanımı: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı (B1 Seviyesi)” isimli makalesinde: “Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine hazırlanan kitaplar sadece dil becerisi kazandırmayı hedeflemez, aynı zamanda Türk kültürüne ait değerleri, yaşam biçimlerini, bireylerin bir olaya bakışını, tutumunu öğretir ve kültürün taşıyıcılığını yapar. Buradan hareketle metinler titiz bir çalışma ile seçilmeli ya da oluşturulmalıdır. Böylece okuma, dinleme, yazma ve konuşma temel dil becerilerinin öğretimine ve kültür aktarımına katkıda bulunulabilir.” demekte özellikle Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde, metin seçimlerinde dikkat edilmesi gereken hususlara dikkat çekerek, bu metinlerin kültürel öğeleri barındırmasının öneminden özellikle bahsetmektedir (Barcın, 2018: 5).

Nazmi Arslan ve Erhan Durukan, “Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Söz Varlığı Unsurlarının İncelenmesi” adlı makalelerinde; “Yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı önemli bir yer tutmaktadır. Kültür aktarımı konusunda en önemli etkenlerden biri ders kitaplarıdır. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarındaki metinlerin söz varlığı açısından kültürümüzü yansıtıcı özellikler göstermesi gerekmektedir.” diyerek seçilecek söz varlığının kültür ve medeniyet özelliklerini yansıtması gerektiğini belirtmişlerdir (Arslan ve Durukan, 2014: 247).

Hüseyin Duru, “Atasözleri ve Deyimlerin Yabancılara Öğretilmesinde Yöntem ve Teknikler” adlı yüksek lisans çalışmasında, kalıplaşmış söz grupları olan deyim ve atasöz gibi dil zenginliklerinin aynı zamanda kültür ve medeniyetin de tanıkları olduğunu belirterek, Türkçenin yabancılara öğretiminde etkin bir rol aldıklarını ifade etmiştir (Duru, 2009).

Neslihan Küçükler, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik, Sanatsal Uyarılarla Yapılandırılmış Etkinlikler Üzerine Bir Model Önerisi” adlı yüksek lisans tezinde, kültür ve medeniyetin bir parçası olan sanat eserlerinin Türkçenin yabancılara öğretimine yapacağı katkının önemini ortaya koymuştur (Küçükler, 2010).

Yasemin Bayyurt, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültür Kavramı ve Sınıf Ortamına Yansımaları” adıyla neşrettiği yazıda: “Yabancı dil öğretimi için kitap yazan yazarların çıkış noktası hedef dilin kültürüne özgü bağlamları harekete geçirecek temaları seçerek öğreten ve öğrenen bireyleri aktif hâle getirmektir.” diyerek kültürel değerlerin aslında öğretim ortamına da ayrıca katkı sağladığını ifade etmiştir (Bayyurt, 2011:36).

Mesut Gün ve Ramazan Şimşek, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sosyo-Kültürel Yansımalar” adıyla yayımlanan araştırmalarında: “Ortadoğu ve Asya’daki siyasal, toplumsal ve demografik hareketler neticesinde Türkiye’ye gelen yabancılar eğitim, kültür, ticaret, temel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla Türkçe öğrenmeye başlamıştır. Oldukça zengin kültürel içeriğe sahip olan Anadolu coğrafyası gelen yabancılarla birlikte bu zenginliğini artırırken toplumsal anlamda sorunlar da yaşamaya başlamıştır.” diyerek meseleye farklı bir boyut getirmişler ve ders araç gereçlerinin hedef dilin yalnızca kendi kültür değerlerini değil Türkiye’de uzun süre kalacak olan insanların mensup olduğu kültür ve medeniyet değerlerini de içermesinin gerektiğini belirtmişlerdir (Gün ve Şimşek, 2020: 46).

Filiz Mete ve Ülkü Gürsoy, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Görüşler” adlı makalelerinde: “Hızla küreselleşen günümüz dünyasında ülkelerin kendi kaynak ve sınırları ile tek başlarına var olmaları artık mümkün görünmemekte, bu nedenle devletler ekonomik topluluklarla bütünleşme eğilimi göstermektedirler. Eğitim sistemleri bu süreçten etkilenmiş ve dil öğretimi alanları üzerindeki çalışmalar hızlanırken özellikle konuşulan ana dilin yabancı bir dil olarak öğretilmesi konusu önem kazanmıştır. Değişen dengeler süreci, Türkiye'nin de kendi dilini öğretip kültürünü tanıtmamasını her zamankinden daha gerekli kılmaktadır.” derken, işin sadece kültür aktarım boyutunda kalmayıp ülkeler arası ekonomik ilişkileri de etkilediğini belirtmişlerdir (Mete ve Gürsoy, 2013: 343).

Fatma Bölükbaş ve Funda Keskin, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi” isimli çalışmalarında: “Kültürler arası bildirişimde en önemli amaç, farklı kültüre sahip bireyler arasında yeterli ve etkili bir bildirişim sağlamaktır. Tam olarak etkili bir bildirişimin sağlanması, ilişki içinde bulunan farklı kültüre sahip olan bireylerin birbirini anlaması ve alışveriş içinde olması gerekmektedir.” diyerek karşılıklı kültür etkileşimine dikkat çekmişlerdir (Bölükbaş ve Keskin, 2010: 226).

Ahmet Demir ve Fatma Açık, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler.” isimli makalelerinde: “Dil, bir milletin özelliklerini en iyi açıklayandır ve toplumun özellikleri dil ile birleşerek kültürün bir yansıtıcısı olur. Biri olmadan diğerrinin varlığı düşünölemeyeceği gibi kültürün aktarılması da dil ile gerçekleşir.” Demektedirler (Demir ve Açık, 2011:54).

Emrah Boylu ve Umut Başar, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Kültürel Boyutu: Türkçe Kalıp Sözlerin Farslara Öğretimi.” adlı çalışmalarında: “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir bireyin kalıp sözleri kavrayıp kullanabilmesi, Türkçe ile birlikte Türk kültürünü de öğrendiği anlamına gelmektedir” (Boylu ve Başar, 2018: 33).

Kemal Oğuz Er, “Yabancı Dil Öğretim Programlarında Kültürün Etkileri” adlı çalışmasında şöyle demektedir. “Yabancı dil derslerinin öğrenciler tarafından kolayca öğrenilmesi, öğretimin zevkli ve ilgi çekici olabilmesi için öğretilen yabancı dilin kültürüne ait öğelerin aktarımı son derece önemlidir” (Er, 2006: 4).

Âdem Kutlu, “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürün Araç Olarak Kullanımı: Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1- B2 Seviyesi)” adlı çalışmasında şöyle demektedir; “Kullanılacak kültürel unsurun hem kaynak kültür hem de hedef kültürün ortak özelliklerini kapsaması hâlinde öğrencinin derse karşı ilgi ve alakası üst düzey olabilir” (Kutlu, 2014: 700).

Murat Yiğit ve Mustafa Arslan, “Kültürel Etkileşimin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretime Etkisi: Arnavutluk Örneği” adlı araştırmalarında, yeni dil öğrenen kişi için, “Her dil dünyayı farklı bir perspektifle algılar. Bu deneyim sonucunda birey dünyayı yeni bir bakış açısıyla anlama ve anlamlandırma yetisi kazanır” şeklinde fikir beyan etmişler ve ona dünyayı tanıyabileceği yeni bir pencere açıldığını ifade etmişlerdir (Yiğit ve Arslan, 2014: 3).

Filiz Pehlivan, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim Odaklı Yaklaşım Uyarınca Metin Çalışmaları” adlı yüksek lisans çalışmasında, “Kültürün gelişmesiyle dil, dilin gelişmesiyle kültür gelişir ve zenginleşir. Kültürü inceleyerek dilin ne büyük bir “mucize” olduğu; dil mucizesini inceleyerek kültürün insan üzerindeki etkileri ve sonuçları anlaşılabilir.” diyerek, asıl mucizenin dil ve içinde barındırdığı kültür olduğunu belirtir (Pehlivan, 2007 :7).

Bilal Elbir ve Fatma Nur Aka, “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımına Yönelik Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi” adlı makalede “Bir milletin tarihini o milletin müziği, edebiyatı, bilimsel birikimi vs. belirler. Bütün bu ortak değerlerin gelecek kuşaklara taşınması rolünü üstlenen araç dildir. Bu açıdan bakıldığında dilin kültürden ayrılmaz bir parça olduğu ve kültürümüzün, dil sayesinde varlığını devam ettirdiği söylenebilir.” şeklinde değerlendirmede bulunmaktadırlar (Aka ve Nur, 2015: 375).

İnsanoğlu hangi dille konuşursa- sonradan öğrendiği bir dil de olabilir- onun rengiyle boyanır çünkü hayatın bütün acısını ve tatlısını konuştuğu dilden alır. "İnsan hangi dili biliyorsa, o yabancı dil ki

bu Türkçe de olabilir, artık onun parçası ve onun değeri hâline gelecektir. Dolayısı ile o dilin milletinin kültürünün sevecek ve övecektir" (Gülay, 1988: 34).

Edebî ürünler dili yaşatan ve onu canlı tutan en başat kaynaklardır. Demek ki aynı zamanda edebî eserler gelmiş geçmiş bütün kültür unsurlarını da barındırıyor. Türkçe öğreticileri gelmiş geçmiş bu tip eserlere ne kadar vakıfsa dil öğretimi esnasında da kültür ve medeniyet değerlerini aktarmada da o denli başarılı olacaktır. "Dil, kültürün zaman ve mekân boyutlarında aktarılmasını ve zenginleştirilmesini sağlayan temel mekanizmadır" (Güngör, 1991: 214). Öyle anlaşıyor ki zamanımızı aşip mazi ve istikbalde dil ve kültür sahasında yolculuk yapmak ve tarihe şahitlik etmek mümkündür fakat buna mâni tek bir şey vardır: günümüze takılıp kalmak. Zaman ve mekâna fiziken hükmetmesi mümkün olmayan insan yalnızca kültür ve medeniyet âlemine girerek bu kayıtlardan kurtulabilir. Hülasa, bunların tek şartı dili ve kültürü eş zamanlı ve art zamanlı olarak çok iyi bilmek ve özümsemektir.

Türkçenin yabancılara öğretilmesi günümüzde iki temel mantıkla yapılmaktadır:

1. Ana dili, Türkçenin herhangi bir kolu olan soydaş halklara mensup olanlar.
2. Ana dili, yabancı dil olanlar.

Bu iki gruptan hangisi olursa olsun, öğreticilerin kendi ana dillerini iyi bilmeleri ellerini güçlendirmektedir. Şöyle ki, kendini tam donanımlı hisseden bir öğreticinin özgüveni daha yüksek olacaktır. Dili iyi bilmek tabiatıyla sahip olduğu medeniyetin, kültürün ve maddi manevi zenginliğin de farkında olmak ve de bunları yeri ve zamanı geldiğinde hedef kitleye aktarabilmektir. Zira dil, beraberindeki medeniyet değerlerini aktarmadan tam olarak öğretilemez. Dilimize ister tamamen yabancı olanlara isterse soydaşlara öğretilim, dil bilgisinin yanında dini ve medeni değerleri, tarihi, coğrafyayı hatta siyaseti ve siyasi yapıyı bilenler diğerlerinden bir adım öndedirler dil öğretiminde. Çünkü hedef kitemiz çok değişik türde insanlardan oluşmanın yanında farklı amaçlarla da karşımıza gelmiş olabilirler.

Birinci tip öğrenci grubundan karşımıza gelenler Türkçeyi hiç bilmedikleri gibi dilin mantığını, felsefesini de bilmeyen kişiler oldukları için ilk planda daha yüzeysel olarak geçiştirebileceğimiz bir durum söz konusudur. Ancak ilerleyen seviye ve kurlarda öğreticiyi zorlayabilecek durumlar ortaya çıkabilir. Fakat burada da eğer dil öğretimi, hedef dilin konuşulduğu ülkede yapılıyorsa işimiz biraz kolaylaşacaktır. Zira sosyal çevre ve hayat da bize yardım edecektir. Tersine bir durumda yani hedef dilin, konuşulan sınırlar dışında öğretildiği yerlerde dille, dil bilgisiyle beraber dilin arka planındaki değerleri vermek ve göstermek de öğreticiye kaldığı için öğretim süreci zorlaşmaktadır. Bu durumda öğreticinin dile, dilin arka planındaki medeniyete ve felsefeye hâkimiyeti devreye girecektir.

İkinci tip öğrenci grubundan karşımızdaki kitle ise dil olarak çok uzağımızda olmadığı gibi hayat anlayışı, dünya görüşü ve medeniyet olarak da fazla uzağımızda değildir. Ama bu kitlenin içinde kavmi Türk kökenli olup ana dili Türkçe veya Türkçenin herhangi bir kolu olmayan öğrenciler de vardır.<sup>3</sup> Bu kitleyi de birinci tipteki öğrenci grubu gibi düşünüp hareket edilmesi faydalı olacaktır.

Ülkemizde yukarıda bahsedilen birinci ve ikinci tip öğrenci gruplarının ikisi de mevcuttur. Son yıllarda sayılarında da ciddi artışlar görülmektedir. Dünyada öğrenci değişimleri, göçleri ve bu yolla yaşanan nüfus hareketleri artık ekonomik olarak da büyük yekûn teşkil etmektedir. Türkiye, özel veya kamu üniversiteleri olarak, bu pazardan payını alabilmek için büyük gayret içindedir. Hususan, ülkemizin artan tanınırlığı ve nüfuzu önümüzün daha da açık olacağını işaret ediyor. Bu durumu daha da lehimize çevirmek için resmî veya gayıresmî herkesin üzerine düşeni fazlasıyla yapması elzemdir. Elimizdeki mevcut öğrenciler öncelikli olarak bizlerin elçileri sayılır ve memnun edilmeleri ve bu yönde çaba sarf edilmesi gerektiği herkesin malumudur. Burada da en büyük görevlerden biri Türkçe öğreticilerine düşmektedir. Nitekim bu hususta Kürtül ve ark., "Uluslararası öğrenciler için önemli bir başka sorun, kültür, inanç ve etnik özelliklerinden dolayı öğretim elemanlarından olumsuz ve ayrımcı tavır görme ihtimalidir." diyerek, aslında az da olsa, bu tür menfi davranışlarla karşılaşıldığını ifade ederek, küçük büyük demeden tedbir alınmasının aciliyeti üstünde önemle durmuşlardır (Kürtül ve diğ., 2021: 121).

<sup>3</sup> Özellikle Orta Asya Türk Cumhuriyetleri'nde bu durumla sık sık karşılaşmaktadır.

## Sonuç

21. asırda hız kazanan küreselleşme ve iletişim araçlarının yaygınlık kazanması, ülkeler arası sınırları adeta yıkmış görünüyor. Ekonomik güç savaşlarının yanında medeniyetler ve kültürler arasında da bir rekabet yaşanmaktadır. Bu rekabette ekonomik olarak da önde olanlar kazanmaya daha yakın gibi duruyorlar maalesef.

Küreselleşme ve medyanın menfi etkisiyle kaybolan kültür değerlerinin karşımızdaki kitleye ihsas edilmesi yine dil ile olacaktır.

Kültürün ve medeniyetin yaşaması ve gelişmesi, onu, yaymak ve başkalarına tanıtmakla mümkündür. Ticareten ve iktisaden gelişmek için artık uluslararası sermayeli büyük şirketler kuruluyorsa aynısı kültür ve medeniyet değerlerinin yaşaması için de düşünülebilir. Yani uluslararası tanıtım ve faaliyetlerle milli kültüre evrensellik kazandırmak mümkündür, elbette bu da dil vasıtasıyla sağlanabilecektir.

Coğrafya, insan muhayyilesinin şekillenmesine tesir eden en büyük sebeplerden biridir. Bu sebeple, bazı kelime ve bazı kavramlar her dilde bulunmaz. Bu kavram ve kelimeleri anlatabilmek de ana diline ve kültürüne hâkimiyetten geçmektedir.

Binlerce yıllık devlet ve imparatorluk saltının varisi olan Türkiye Cumhuriyeti, bu mücadelede ayakta kalabilmek için tarihini, sanatını, kültürünü ve medeniyetini öncelikli olarak dipdiri ve canlı tutmalı; tarihini yeniden okuyup gözden geçirmeli ve temellerini sağlamlaştırılmalıdır. Bunun da yegâne yolu dili ve dilin içindeki sözünü ettiğimiz o değerleri koruyup yaşatmaktan geçmektedir. Çünkü unutulmuş veya atılan her bir kelime, kavram, deyiş, deyim, atasözü kültür ve medeniyet binasından bir sütunun devrilmesi demektir. Her ölen kelimenin, her yiten kavramın, aslında bir değer öldüğünün göstergesi olduğunun idrakinde olmalıyız. Bunların yanında şu noktalara da dikkat çekmek yerinde olacaktır:

1-Dil ve kültür; etle tırnak gibi birbirinden ayrılması kabil olmayan bir bütünlük içinde görülmeli ve yabancılara yönelik ders araç gereçlerinin hazırlanmasında bu husus göz önünde bulundurulmalıdır.

2-Yabancılara yönelik ders araç gereci hazırlamak bir milli mesele olarak addedilmeli ve resmî kurumlar nezdinde bu işin temel ilkelerinin belirlendiği ve takibinin de yapıldığı bir denetim merkezi kurulmalıdır.

3-Türk dünyası ve diğer yabancılar için hazırlanacak ders araç gereçlerinin mutlaka farklı konu ve içerikleri ihtiva eden mahiyette hazırlanması icap etmektedir.

4-Türkçe öğretimi araç gereci hazırlayacak yazarların, mutlaka daha evvel Türkçeyi yabancılara veya soydaş halklara öğretmiş kişilerden seçilmesine öncelik verilmelidir.

5-Dil öğretmek aslında aynıyla kültür ve medeniyet aktarımı olarak algılanmalı; öğreticilerin milli kültür ve medeniyet değerleriyle donanmış olmalarının gerekliliği göz ardı edilmemelidir. Bundan dolayı, bu alana has uzman öğreticilerin yetişeceği lisans seviyesinde bölüm açılmasının, mevzubahis meseleye bir nebze çözüm getireceği bilinmelidir. Açılacak bölümde Türkçe alan bilgisi derslerinin yanında Türk edebiyatı, Türk tarihi, Türk kültür ve medeniyeti, Türk sanatı, Türk sineması, Türk müziği, Türk halk bilimi, Türk spor tarihi, Türk siyasi ve içtimai tarihi, İslam dini ile ilgili temel bilgi ve değerler, Anadolu medeniyetleri gibi alanlar da öncelikli olarak okutulmalıdır.

Türkiye Cumhuriyeti sınırları içinde veya sınırları dışında, Türkiye Türkçesini öğrenmiş her ferdi, Türkiye ve Türk devleti, milleti, kültürü ve medeniyetini tanıması, özümsemesi ve içselleştirmesi; öğrendiği bu medeniyetin ve dilin gönüllü elçisi olabilmesi, Türkçe öğretimi esnasında muhatap olacağı ders içerikleri ve öğreticinin kültür ve medeniyet sahasındaki donanımı ile doğrudan ilgilidir.

## Kısaltmalar

TİKA: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı

YÖK: Yükseköğretim Kurumu



## Kaynakça

- Aka, B. E., & Nur, F. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımına Yönelik Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10 (12), 371-386.
- Arslan, N., & Durukan, E. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Söz Varlığı Unsurlarının İncelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 247-265.
- Barcın, S. (2018). Türk Soylulara Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarım Aracı Olarak Atasözleri ve Deyimlerin Kullanımı: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı (B1 Seviyesi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, (2), 1-16.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler ve Çözümler*. İstanbul, Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Bayyurt, Y. (2011). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültür Kavramı ve Sınıf Ortamına Yansımaları*. D. Y. Bayyurt (Dü.) içinde, *Yabancılara Türkçe Öğretimi: Politika, Yöntem ve Beceriler İçinde*. Ankara, Anı Yayıncılık, 29-42.
- Boylu, E., & Başar, U. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Kültürel Boyutu:Türkçe Kalıp Sözlerin Farslara Öğretimi. *TÜBAR(XLIII)*, 31-52.
- Bölükbaş, F., & Keskin, F. (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımında İşlevi. *Turkish Studies*, 5(4), 221-235.
- Demir, A., & Açıık, F. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler. *TÜBAR*, (30), 51-72.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Duru, H. (2009). *Atasözleri ve Deyimlerin Yabancılara Öğretilmesinde Yöntem ve Teknikler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Er, K. O. (2006). Yabancı Dil Öğretim Programlarında Kültürün Etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 1-14.
- Gülay, N. (1988). Yabancılara Türkçe Öğretiminin Politik Önemi. *Dünyada Türkçe Öğretimi Dergisi*, 34-36.
- Gün, M., & Şimşek, R. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sosyo-Kültürel Yansımalar. *Turkish Journal of Primary Education*, 5(1), 46-58.
- Güngör, N. (1991). *Kültür-Eğitim-Dil Üzerine Görüşleri ile Z.Fahri Fındıkoğlu*. Ankara, Kültür Bakanlığı Yay.
- <http://www.halklailiskiler.com.tr>. 07 04, 2021 tarihinde <http://www.halklailiskiler.com.tr> adresinden alındı
- <https://aliharar.blogspot.com>. 04 09, 2021 tarihinde <https://aliharar.blogspot.com> adresinden alındı
- <https://cdn-acikogretim.istanbul.edu.tr>. 03 30, 2021 tarihinde <https://cdn-acikogretim.istanbul.edu.tr> adresinden alındı
- <https://tdk.gov.tr>. 03 25, 2021 tarihinde <https://tdk.gov.tr> adresinden alındı
- Kutlu, A. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürün Araç Olarak Kullanımı: Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1- B2 Seviyesi). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 697-710.
- Küçükler, N. (2010). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik, Sanatsal Uyarılarla Yapılandırılmış Etkinlikler Üzerine Bir Model Önerisi* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kürtül, İ., Kapağan, E., Kundakçı, M., & Bacaklı, Y. (2021). Türkiye'nin Uluslararası Öğrenci Stratejisi: Mevcut Durum Analizi ve Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler. *Journal of History Culture and Art Research*, 10 (1), 113-131.
- Mete, F., & Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 343-356.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Ö. Y. (2017). *Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara, Millî Eğitim Basımevi.
- Pehlivan, F. (2007). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim Odaklı Yaklaşım Uyarınca Metin Çalışmaları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Uğurlu, M. (2004). Türk Lehçeleri Arasında Kelime Eş Değerliği. *bilig*, 29-40.
- Ungan, S. (2020). Kültür ve Çeşitleri. A. Şahin (Dü.) içinde, *Dil ve Kültür*, Ankara, vizetek, 57-67
- Yiğit, M., & Arslan, M. (2014). Kültürel Etkileşimin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Etkisi: Arnavutluk Örneği. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, (10), 1-13.







# Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (KMÜ EFAD)

*Karamanoğlu Mehmetbey University Journal of Literature Faculty*

E-ISSN: 2667 – 4424

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/efad>



**Tür:** Araştırma Makalesi  
**Kabul Tarihi:** 02 Mayıs 2021

**Gönderim Tarihi:** 20 Nisan 2021  
**Yayımlanma Tarihi:** 13 Mayıs 2021

**Atıf Künyesi:** Sarıgül, K. (2021). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çevrim İçi Süreç Değerlendirme Araçları”. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 56-80.

**DOI:** <https://doi.org/10.47948/efad.922748>

## YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÇEVİRİM İÇİ SÜREÇ DEĞERLENDİRME ARAÇLARI

**Kerim SARIGÜL\***

### Öz

Teknolojinin hızla gelişmesi ve internetin yaygınlaşması ile birlikte eğitim ve öğretimde dijital araçların yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Eğitim sürecinin en önemli aktörlerinden olan 21. yüzyıl öğretmenlerinin öğrenmeyi tasarlama, sağlama ve değerlendirme yeterliklerine sahip olması ve bu süreçte çalışmalarını kolaylaştıracak doğru eğitim araçlarını etkin bir şekilde kullanması bugünün neslini motive etme, öğrenmeyi eğlenceli ve kalıcı hâle getirme açısından önem arz etmektedir.

Günümüzde yüz yüze veya uzaktan eğitimde, süreç değerlendirmesinde kullanılabilecek yüzlerce araç mevcuttur. Süreç değerlendirme araçlarının her biri çok farklı özelliklere ve sınırlılıklara sahip olmakla birlikte günümüz eğitim ortamlarının vazgeçilmez unsurları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araçlardan en önemlilerini ve en yaygın kullanılanlarını tespit etmek, kullanıcıya sunduğu imkânları ve sınırlılıkları değerlendirerek karşılaştırma yapmak; süreç değerlendirmesi amacıyla çevrim içi araçları kullanmak isteyenlere seçimlerinde kolaylık sağlayacaktır.

Bu çalışmada, çevrim içi süreç değerlendirmesinde kullanılabilecek 13 araç ele alınmış ve özelliklerine değinilmiştir. Bu araçlar içerisinde, dil öğretiminde, özellikle de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkin bir şekilde kullanılabilecek olan Nearpod uygulaması ise detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Ele alınan süreç değerlendirme araçlarının; günümüz öğretim yöntem ve tekniklerini etkin bir şekilde kullanarak öğretim yapmak, öğretim sürecini gelişmiş web araçları ile değerlendirmek, sürece yönelik toplu veya bireysel geribildirimde bulunmak, elde ettiği verileri analiz ederek öğretim sürecini yeniden şekillendirmek isteyenler için çok farklı imkânlar sunduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Süreç Değerlendirme Araçları, Çevrim İçi Araçlar, Yabancı Dil Olarak Türkçe, Dil Öğretimi.

### Online Formative Assessment Tools in Teaching Turkish as a Foreign Language

#### Abstract

With the development of technology and the widespread use of the Internet, digital tools have become widely used in educational practices. As one of the most important actors in education and training, 21st-century teachers require the ability to

\* Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER), Ankara/Türkiye. E-Posta: [kerim@kerimsarigul.com](mailto:kerim@kerimsarigul.com), Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3337-8910>

design and deliver motivating and engaging lessons, evaluate learning, and use the right educational tools to facilitate their work and make learning an enjoyable experience.

Today, there are hundreds of formative assessment tools that can be used face-to-face or in distance education. Although all formative assessment tools have distinct qualities and constraints, they have emerged as essential elements in today's education and training environments. Identifying the essential and unique use of these tools, evaluating the possibilities and limitations offered to the user, and offering comparisons will be helpful for those who want to use online tools for formative assessment.

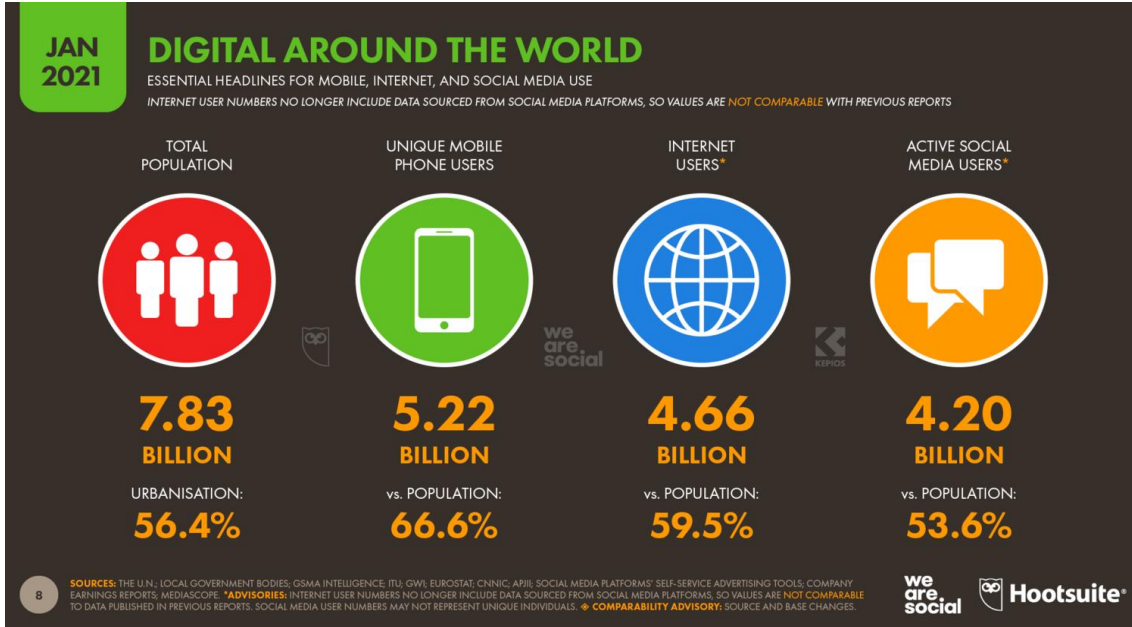
In this paper, 13 tools used in online formative assessment are discussed, and their features are mentioned. Within these tools, the Nearpod application, which can be used effectively in language teaching, especially in teaching Turkish as a Foreign Language, was extensively analysed.

Formative assessment tools offer a variety of uses for those who want to teach by employing current teaching methods and techniques effectively or for those interested in analysing the teaching process with developed web tools, providing collective or individual feedback on the process, and recasting the teaching process through analysis of acquired data.

**Keywords:** Formative Assessment Tools, Online Tools, Turkish as a Foreign Language, Language Teaching.

## Giriş

We Are Social ve Hootsuite tarafından yayımlanan Dijital 2021 raporuna göre dünyada 7,83 milyar insan yaşamaktadır ve bunun 5,22 milyarı mobil telefona, 4,66 milyarı internet erişimine, 4,20 milyarı ise aktif bir şekilde sosyal medya hesabına sahiptir. Dünya genelinde her yıl 316 milyon kişi internet kullanmaya başlamakta dolayısıyla internet erişimi oranı her yıl %7,3 artmaktadır. Günlük internet kullanımı ortalaması ise 7 saat olarak tespit edilmiştir. Bu sayılara ek olarak her yıl 93 milyon kişi mobil telefon, 316 milyon kişi internet, 490 milyon kişi sosyal medya kullanmaya başlıyorken (We Are Social ve Hootsuite, 2021); bu değişim ve dönüşümden eğitim ve öğretim ortamının etkilenmemesi mümkün değildir.

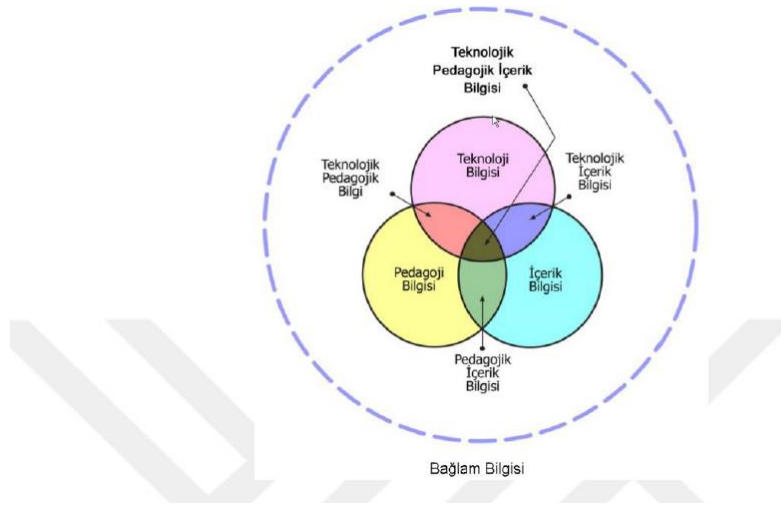


**Resim 1:** Dünyada Dijitalleşme, We Are Social ve Hootsuite, Dijital 2021 Raporu

Son yıllarda birçok alanda olduğu gibi eğitim ve öğretim ortamlarının da hızla dijitalleşmeye başladığı, Covid-19 salgın süreciyle birlikte bu dijitalleşmenin hızlandığı, eğitim ve öğretim amacıyla kullanılacak çevrim içi araçların sayısının ifade edilebilir. Dünyada eğitim, öğretim ve değerlendirme amacıyla geliştirilen araçları sınıflandıran en önemli eğitim araçları veri tabanlarından biri olan “EdSurge EdTech Endeksi”nde 5 ana kategoride (Müfredat, Öğretmen İhtiyaçları, Okul İşlemleri, Orta Öğretim

Sonrası ve Diğer), 64 alt kategoride toplam 2578 araç bulunmaktadır. Bir diğer eğitim araçları listesi olan Common Sense'te 3652, ölçme ve değerlendirme listesinde ise 341 araç yer almaktadır (Comon Sense, 2021).

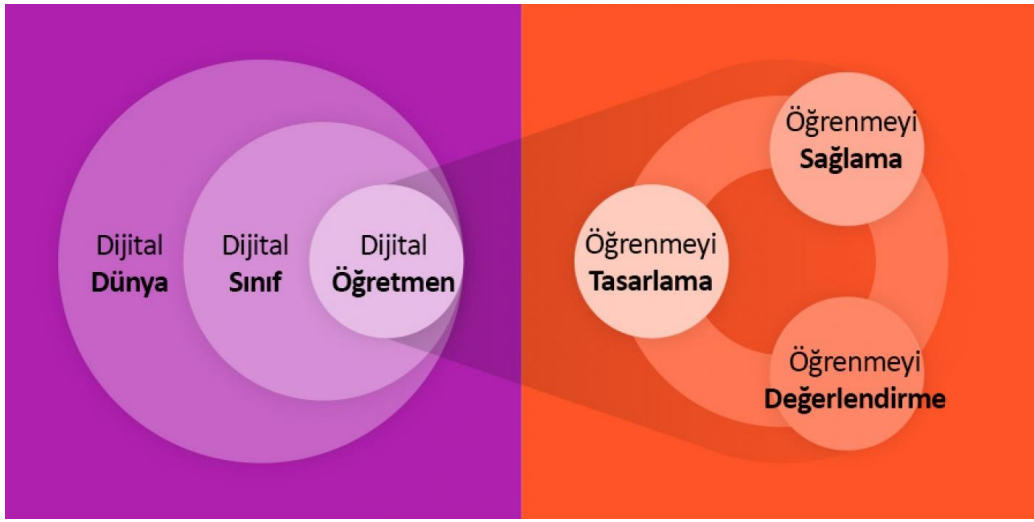
Eğitim, öğretim ve ölçme amacıyla kullanılabilir araçların sayısının fazla olması ve her geçen gün bunlara yenilerinin eklenmesi eğitim dünyası için bir avantaj olmakla birlikte bu araçları kullanmak isteyen kişiler için (öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri, veli, materyal geliştiriciler vb.) çeşitli zorlukları da beraberinde getirmektedir. Özellikle aynı kategoride bulunan veya benzer amaçlara hizmet eden onlarca hatta yüzlerce araç olması araç seçimini zorlaştırırken, doğru araç seçiminin önemini de ön plana çıkarmaktadır. Koehler ve Mishra'ya göre (2009: 61-62) yeni teknolojilerin farklı alanlarda kullanılması, sürekli değişmesi ve anlaşılmasının güç olması, öğretmenleri yeni zorluklarla karşı karşıya bırakmaktadır. Bu zorluklardan yola çıkan Koehler ve Mishra; teknoloji, pedagoji ve alan bilgisinin iyi öğretim için bir araya geldiği ve birbiriyle etkileşime girdiği teknopedagojik alan bilgisi (TPAB) çerçevesini geliştirmişlerdir (Kırmav, 2019: 7). Geliştirilen çerçeve aşağıda Şekil 1'de belirtildiği üzere 3 temel bilgi alanından ve bunların kesişiminden oluşmaktadır.



Şekil 1: Teknopedagojik Alan Bilgisi (Kırmav, 2019: 8).

Eğitim ve öğretimde web araçlarını etkin ve verimli bir şekilde kullanmak için ilgili kişilerin yeterli derecede "Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi"ne sahip olması gerektiği görülmektedir. Hızla değişen, gelişen ve dijitalleşen dünyada mevcut bilgilerle yetinmek, eğitim ve öğretim alanında gerçekleşen değişimlere kişisel ve kurumsal olarak ayak uyduramamak, dijital vatandaş olarak adlandırılan kitleye yeni ürün, yöntem ve araçlar sunamamak eğitimcilerde ciddi bir itibar yokluğuna, eğitime ve öğrenmeye olan güvenin azalmasına sebep olacaktır.

Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı konusunda çalışmalar yürüten Cambridge Assessment English tarafından geliştirilen "Dil Öğretmenleri İçin Dijital Çerçeve (The Digital Framework for Language Teachers)" metni (2018) incelendiğinde, profesyonel gelişime dijital becerilerin eklenmesi konusuna odaklandığı görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin dijital becerilerinin ön planda tutulduğu Dil Öğretmenleri İçin Dijital Çerçeve (DÖDÇ) metni "Dijital Dünya", "Dijital Sınıf", "Dijital Öğretmen", "Öğrenmeyi Tasarlama", "Öğrenmeyi Sağlama" ve "Öğrenmeyi Değerlendirme" olmak üzere 6 kategoriden oluşmaktadır.



**Şekil 2:** thedigitalteacher.com da yer alan Dil Öğretmenleri İçin Dijital Çerçeve içeriği dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Şekil 2’den de anlaşılacağı gibi yabancı dil öğretmenlerinin yani çerçeve metnindeki tabirle dijital öğretmenlerin; dijital dünyada yer alan dijital sınıflarda görev yaptığı görülmektedir ve buldukları bu ortamdan etkilenmemeleri mümkün değildir. Dijital öğretmenden beklenen ise öğrenmeyi tasarlamak, öğrenmeyi sağlamak ve öğrenmeyi değerlendirmektir. Günümüz yabancı dil öğretmenlerinin bu 3 alanda dijital beceriye sahip olmalarının beklendiği görülmektedir. Bu 3 alandan biri olan öğrenmeyi değerlendirme çalışmaları temelde tanılayıcı/ön değerlendirme, biçimlendirici/süreç değerlendirme ve düzey belirleyici/sonuç değerlendirme olarak ele alınmaktadır (Demirel, 2015: 173).

**Ön değerlendirme (Tanıma):** Öğretim/Eğitim öncesi yapılan değerlendirmedir. Genelde öğrencileri tanımak, giriş düzeylerini öğrenmek, mümkünse seviyelerine uygun sınıflara yerleştirmek amacıyla uygulanır.

**Süreç (Biçimlendirici) Değerlendirmesi:** Öğretim esnasında yani süreç içerisinde öğrencilerin öğrenmedeki güçlüklerini tespit etmek, eksiklerini görmek ve gerekli düzeltmeleri yaparak öğretim sürecini daha faydalı hâle getirmek amacıyla gerçekleştirilen değerlendirme türüdür. Öğretim esnasında eksiklerin görülmesi ve anında müdahale edilerek daha başarılı bir sonuca ulaşılması amacıyla gerçekleştirildiği için eğitim ve öğretimde çok önemli bir yer tutmaktadır. Çevrim içi değerlendirme araçlarının çoğu eğitim ve öğretim sürecini değerlendirmek amacıyla geliştirilmektedir.

**Sonuç (Belgeleyici/Düzyer Belirleyici) Değerlendirmesi:** Genellikle bir eğitim ve öğretimin döneminin veya yılının sonunda uygulanan, öğrencinin başarılı veya başarısız olduğuna ilişkin yargı oluşturmaya yardımcı olan değerlendirme türüdür. Bunlar dersler sonunda yapılan sınavlar, dil yeterlik sınavları, final sınavları vb.

Süreç değerlendirmesi dil öğretimi açısından öğretim sürecine en fazla etki eden, öğretim sürecinin verimli geçmesine, kalıcı bilgi ve becerilerin geliştirilmesine katkı sağlayan, geri bildirim imkânı veren, en önemli değerlendirme türlerinden biridir. Kısacası süreç değerlendirmesi öğretim sürecini etkileyen en önemli araçlardan biridir. Carreira (2012) Yabancı dil eğitiminde süreç değerlendirmesinin iyi tasarlanmış bir dil müfredatının en önemli parçası olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla süreç değerlendirmesinin en önemli parçasının geri bildirim olduğu söylenebilir. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından öğretmenler için hazırlanan Geri Bildirim kitabında bu konu aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

*Geri bildirim olmadan değerlendirme, öğrencilerin sadece motivasyonlarını azaltmayacak, aynı zamanda beklenen/belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşmalarına da engel olacaktır. Bu nedenle ister sonuca dayalı ister biçimlendirici olsun tüm değerlendirme uygulamaları, öğrencinin ne oranda başarılı olduğunu, daha başarılı olmak için neler yapması ve nelere dikkat etmesi gerektiği konusunda bilgi veren*



geri bildirim içermelidir. Yapıcı ve anlamlı geri bildirim, öğrencilerin değerlendiren kişinin kendilerine önem verdiğini ve görevleri yerine getirirken harcadıkları çabayı fark ettiğini hissetmelerini sağlar (MEB, Öğretmenler İçin El Kitabı - Geri Bildirim).

Süreç değerlendirmesi aşamasında hızlı, toplu ve/veya bireysel geri bildirim, akran değerlendirmesi, öz değerlendirme gibi imkânlar sunan yeni nesil araçlar (web araçları) öğrenme sürecinin daha verimli ve öğrenilenlerin daha kalıcı olması konusunda ciddi katkı sağlayacaktır. Özpınar (2020) öğretmenlerin öğretim sırasında öğrenmeyi ve değerlendirmeyi zenginleştirmek için süreç değerlendirmesine yardımcı olacak çeşitli yeni teknolojilere ve yazılımlara sahip olduğunu ifade etmektedir.

Hem yukarıda sayıları verilen dünyadaki dijitalleşme oranı hem dijital öğretmen çerçevesi hem de eğitim ortamları için geliştirilen araçlar dikkate alındığında eğitim camiasının, dil öğreticilerinin ve araştırmamızın hedef kitlesini oluşturan yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin kendilerini “teknolojik pedagojik içerik bilgisi”, “öğrenmeyi tasarlama”, “öğrenmeyi sağlama” ve “öğrenmeyi değerlendirme” açısından geliştirmeleri; öğrenme sürecinin bugünkü en önemli araçlarından olan çevrim içi süreç değerlendirme araçlarının neler olduğunu bilmeleri ve bunları ihtiyaçları doğrultusunda kullanmaları eğitim ve öğretim sürecine büyük katkı sağlayacaktır.

Yüzlerce çevrim içi eğitim ve değerlendirme aracının bulunması, her bir aracın farklı özelliklere sahip olması, bu araçların özelliklerinin tam olarak bilinmemesi, ücretli ve ücretsiz kullanımlarının sunduğu imkânlar ve sınırlılıklar; kullanılacak olan derse, değerlendirme sürecine ve eğitim ortamına olan uyumları veya uyumsuzlukları gibi sebepler doğru araçların seçimini ve verimli bir şekilde kullanılmasını zorlaştırmaktadır. Bu sebeple araştırmanın bundan sonraki bölümünde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Süreç değerlendirmesinde hangi çevrim içi araçlar kullanılmaktadır?

Çevrim içi süreç değerlendirme araçları genel olarak hangi özelliklere sahiptir?

Dil öğretiminde, özellikle de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilir mevcut en gelişmiş mevcut araç hangisidir?

## 1. Çevrim İçi Süreç Değerlendirme Araçları

Çevrim içi süreç değerlendirme araçları süreç değerlendirmesine önemli ölçüde kolaylık sağlamakla birlikte beraberinde bazı zorlukları da getirmektedir. Alruwais, Wills, Wald (2018: 36) E-değerlendirmenin (bilgisayar tabanlı veya çevrim içi değerlendirme) avantajlarını ve zorluklarını ele aldıkları bir çalışmada; E-değerlendirmenin öğrenciye doğrudan ve anında geri bildirim sağlama, öğrenci performansını iyileştirme, öğretmenin zamanını ve çabasını azaltma, kurum için maliyeti düşürme ve üst düzey düşünmeyi teşvik etme açısından avantajlı; zayıf teknik altyapı ve bilgisayara aşina olmayan öğrenciler açısından ise dezavantajlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Her türlü değerlendirme araç ve yöntemlerinde olduğu gibi çevrim içi değerlendirme araçlarının da farklı zorluklar ve altyapı açısından çeşitli gereklilikler (bilgisayar, mobil telefon, internet vb.) barındırdığı söylenebilir. Bununla birlikte çevrim içi değerlendirme araçlarının süreç değerlendirmesine kattığı fayda yadsınamaz derecede fazladır.

Frankl ve Bitter (2012: 158) tarafından 288 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen “Çevrimiçi Sınavlar: Pratik Çıkarımlar ve Gelecekteki Yönergeler” konulu araştırma sonucuna göre öğrenciler; hızlı sonuç alınması, zamandan tasarrufu sağlama, daha iyi yapı ve okunabilirlik sunması, geleneksel sınavlara göre daha ilgi çekici olması, çevre dostu olması, daha az zahmetli olması gibi açılardan çevrim içi sınavları faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Bunlara bugünün neslinin dijital ortama daha alışkın olması, işbirlikçi soru yazma imkânı sunması, görsel ve işitsel içerikleri kullanmaya müsait olması, internetin olduğu her yerden erişilebilir ve uygulanabilir olması, bireysel veya toplu raporlama ve geri bildirim imkânı sunması, maliyeti ve idari yükü azaltması gibi avantajlar da eklenebilir. Magno ve Lizada (2015: 29) ise öğretmenin biçimlendirici değerlendirmede merkezi bir rol oynadığına dikkat çekerek, öğretmenin ders ile öğrenci arasında arabulucu görevi gördüğünü, özellikle öğrenciler dersi tam olarak anlamadıklarında öğrencilerin yaptığı hatayı azaltmak için orada bulunduğunu, öğretmenin geribildiriminin öğrencilerin performansını artırmada önemli olduğunu ve bunun da öğrenmeyi daha etkili hâle getirdiğini ifade etmektedirler. Bu

sebeple hem öğretim hem de değerlendirme aşamalarında uygun web araçlarını kullanmak öğretmene, öğrenciye, öğretim sürecine ve eğitim yöneticilerine fayda sağlayacaktır.

Bugün hem yüz yüze hem uzaktan, sınıf içi ve sınıf dışı eğitimi destekleme, öğrenmeyi güçlendirme ve öğrenilenleri değerlendirme amacıyla kullanılabilecek binlerce çevrim içi araç bulunmaktadır. Bunlar arasından en iyisini, ihtiyaca en uygun olanını bulmak da ayrıca bir beceri ve uğraş gerektirmektedir. Bu sebeple zaman zaman eğitimde kullanılan araçlarla ilgili birçok araştırma ve liste yayımlanmaktadır. Bu konudaki en kapsamlı çalışma Jane Hart tarafından her yıl periyodik olarak yayınlanan ve 2020 yılında 14.sünün yayımlandığı “Kişisel Öğrenim İçin En İyi 100 Araç”, “İşyerinde Öğrenim İçin En İyi 100 Araç” ve “Eğitim İçin En İyi 100 Araç” listeleridir. 2020 yılında gerçekleştirilen son araştırmaya 45 ülkeden 2.369 kişi katılmıştır (Hart, 2020). Jane Hart tarafından hazırlanan “Eğitim İçin En İyi 100 Araç” listesinde web kaynakları, görüntülü toplantı platformları, öğretim yönetim sistemleri, iş birliği platformları, sohbet araçları, içerik geliştirme araçları, canlı etkileşim araçları, oyun ve test araçları, dosya paylaşım platformları, e-öğrenme geliştirme araçları, ders içeriği oluşturma araçları, zihin haritası araçları, verimlilik araçları, form ve anket araçları, çevrimiçi kurs platformları, çevrim içi beyaz tahta gibi birçok kategoriden dijital araç bulunmaktadır.

## 2. Yöntem

Problem cümleleri doğrultusunda; eğitimde kullanılan çevrim içi araçlar üzerine yapılan çalışmalar, sıralama ve sınıflandırmalar genel tarama modeline göre incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda; Jane Hart (2020) tarafından 45 ülkeden 2.369 kişinin katılımıyla hazırlanan ve 2020 yılında yayımlanan “Eğitim İçin En İyi 100 Araç” listesinde yer alan çevrim içi süreç değerlendirme araçlarının detaylı bir şekilde ele alınmasına ve değerlendirilmesine karar verilmiştir.

“Eğitim İçin En İyi 100 Araç” listesi incelendiğinde süreç değerlendirmesi amacıyla kullanılabilecek olanların Edpuzzle, Factile, Gimkit, Google Forms, Hot Potatoes, Kahoot, Mentimeter, Nearpod, Plickers, Poll Everywhere, Quizizz, Quizlet ve Socrative olduğu görülmektedir.

Çalışmamızın bundan sonraki bölümünde eğitimde en çok kullanılan 100 araç içerisinden süreç değerlendirmesinde kullanılabilecek olanlar ele alınacak; içlerinden en gelişmiş ve çeşitli özelliklere sahip olan, görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme imkânı sunan; dil öğretiminde, yabancı dil öğretiminde ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma, dinleme, yazma, konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve kelime öğretiminde kullanılabilecek olan Nearpod uygulaması detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

## 3. Bulgular

Bu bölümde, çalışmanın yöntemi doğrultusunda tespit edilen Edpuzzle, Factile, Gimkit, Google Forms, Hot Potatoes, Kahoot, Mentimeter, Nearpod, Plickers, Poll Everywhere, Quizizz, Quizlet ve Socrative araçları ayrıntılı bir şekilde ele alınarak tanıtılmaya çalışılmıştır:

### 3.1. Edpuzzle (edpuzzle.com):

EdPuzzle, video içi ölçme değerlendirme işlemlerinin yapılabildiği görsel ve işitsel öğrenmeye imkân veren çoktan seçmeli, açık uçlu, sesli ve yazılı not alma etkinlik türlerine sahip etkileşimli bir eğitim aracıdır. Edpuzzle’a öğretmen veya öğrenci olarak üye olunabilmektedir. Öğretmenler üye olduktan sonra gruplarını, sınıflarını istediği ölçütlere göre oluşturarak öğrencilerini ekleyebilmektedir. Değerlendirme amacıyla kullanacağı videoyu kendi yükleyebileceği gibi YouTube, Khan Academy, National Geographic, TED Talks, Veritasium, Numberphile, Crash Course, Vimeo gibi platformlardaki videoların istediği dakikalarını seçerek de kullanabilmekte, tüm bunlara etkileşimli sorular ekleyebilmektedir.

Edpuzzle bir çeşit öğretim yönetim sistemi görevi de görmektedir. Öğretmen hazırladığı etkileşimli video içeriklerini gruptaki veya sınıftaki öğrencilerin tamamına ya da istediği öğrencilere tanımlayabilmektedir. Tanımlanan videolar için süre ve tekrar izleme sayısı belirleyebilmektedir.

Edpuzzle süreç değerlendirme açısından çok kıymetli olan detaylı raporlar da sunmaktadır. Öğretmen etkinlikler tamamlandıktan sonra veya tamamlanmadan (anlık) etkileşimli videoları kimlerin izleyip izlemediğini, video içindeki sorulara kimlerin cevap verip vermediğini, sınıfın başarı durumunu görebilmekte; video etkinlik, soru ya da öğrenci tabanlı raporlar alabilmekte, istediğinde bu raporları öğrencilerle de paylaşabilmektedir. Raporlar eğitim ve öğretim sürecinin yeniden değerlendirilmesine, öğrencilerin durumuna göre bireysel çalışmalar yapılmasına imkân vermektedir.

Edpuzzle'ın bir diğer önemli özelliklerinden biri de ödev modülüdür. Öğretmen çeşitli kriterleri, belirleyerek (Ör. Sağlık konusunda 3 dakikalık video seçme ya da çekme, bu videoya 2 açık uçlu, 1 çoktan seçmeli soru ekleme vb.) öğrencilere ödev atayabilmekte ve bunun için süre de belirleyebilmektedir. Öğrenciler Edpuzzle'ın yukarıda belirtilen özelliklerini kullanarak ödevlerini tamamlayıp öğretmene geri gönderebilmektedirler. Öğretmen gelen ödevleri değerlendirerek puanlama yapabilmekte ve geribildirimde bulunabilmektedir.

Edpuzzle platformunda başka öğretmenler tarafından hazırlanıp paylaşılan etkinlik videoları da bulunmaktadır. Öğretmenler hazır etkinlikleri değiştirmeden kullanabileceği gibi bunlarda istediği değişiklikleri (soru ekleme, soru silme, soru yerini değiştirme vb.) yapma imkânına da sahiptir.

Edpuzzle ayrıca açık sınıf özelliği de bulunmaktadır. Yani öğrenciler sisteme kayıt olmadan da bir kodla etkileşimli video içeriği kullanmaya davet edilebilmektedir. Bu özellik, özellikle e-posta hesabı olmayan, hesap açmak istemeyen ya da kişisel veriler açısından velisi tarafından izin verilmeyen küçük yaştaki öğrenciler için çözüm olarak sunulmaktadır.

Edpuzzle video etkinlik türlerinde Türkçe karakterleri desteklemekle birlikte ara yüz olarak henüz Türkçe dil desteği bulunmamaktadır.

Edpuzzle'ın ücretsiz ve ücretli kullanım özellikleri mevcuttur. Ücretsiz kullanımda yukarıdaki özelliklerde kısıtlama yokken sadece 20 video depolama izni bulunmaktadır. Daha fazla depolama alanı için ücretli kullanıma ihtiyaç duyulmaktadır.

### 3.2. Factile (playfactile.com):

Bir çeşit riziko tarzı soru cevap oyunudur. Her bir sorunun parasal bir değeri vardır. Kişiler veya takımlar hâlinde oynanmaktadır. Ücretli ve ücretsiz kullanım özellikleri mevcuttur. Ücretsiz kullanımda tek tip soru türü bulunmakla birlikte süreç değerlendirmesini eğlenceli hâle getirdiği söylenebilir.

Kullanmak için öğretmenin siteye üye olması ve oyun için kategoriler oluşturması gerekmektedir. Daha sonra bu kategorilerin altına farklı para karşılığı olan sorular ve cevaplar eklemelidir. Soru ve cevap ekleme işlemi tamamlandıktan sonra oyunu öğretmen başlatmakta ve süreci kendisi yönetmektedir. Oyunu başlatırken kaç öğrencinin veya kaç takımın yarıştığını seçmekte ve bunların her birine birer isim vermektedir. Daha sonra öğrenciler veya takımlar ekrandaki çeşitli kategorilerdeki ücretli (doğru cevap karşılığında elde edecekleri miktar) sorulardan istediğini seçmekte ve gelen soruya cevap vermektedir. Bu şekilde süreç sırasıyla devam etmekte ve son büyük soruya gelindiğinde kişiler veya takımlar en fazla ettikleri para kadar risk alabilmektedir. Son soruya verilen cevaba göre kazanan belirlenmekte ve şampiyon ilan edilmektedir.

Takım, iş birliği, akran öğretimi, süreç değerlendirme, oyunlaştırma gibi açılardan değerlendirildiğinde çok faydalı, eğlenceli bir araç olduğunu ancak ücretsiz kullanımın tek bir soru tipine imkân vermesi, en fazla 3 oyun oluşturabilme ve 5 takımla oynayabilme açısından sınırlı bir kullanım sunduğunu ifade edebiliriz. Ücretli kullanımda ayrıca sesli, görüntülü (video) ve resimli sorular eklenebilmekte, soru/etkinlik türü olarak hafıza oyunu, çoktan seçmeli soru tipi kullanabilmektedir.

Factile uygulamasında Türkçe etkinlikler hazırlanıp uygulanabilmekte ancak henüz Türkçe ara yüz desteği bulunmamaktadır. Bu eğitim aracında şu an Arapça, İngilizce, İspanyolca, Almanca, Fransızca, İtalyanca ve Çince ara yüz mevcuttur.

### 3.3. Gimkit (gimkit.com):

Gimkit öğrenmeyi eğlenceli hâle getiren etkileşimli sınav tarzı bir oyundur. Süreç değerlendirmesinde kullanılabilir yazılı, resimli veya sesli çoktan seçmeli, açık uçlu, bilgi kartları gibi soru/etkinlik türleri mevcuttur. Çoktan seçmeli sorularda tek veya birden çok doğru cevap işaretlenebilmekte, cevap seçeneklerine resim de eklenebilmektedir. Ayrıca açık uçlu sorularda birden çok doğru cevabı (alternatif cevapları) girme seçeneği de mevcuttur.

Gimkit kütüphanesinde diğer öğretmenler tarafından hazırlanan binlerce içerik bulunmaktadır ve kütüphanede arama yapıldığında yüzlerce Türkçe hazır içeriğe ulaşmak mümkündür. Öğretmen bu içerikleri olduğu gibi kullanabileceği gibi bir kopyasını oluşturarak soruları değiştirebilmekte, yeni sorular ekleyebilmektedir.

Gimkit hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin sorular eklemesine imkân vermektedir. Öğrenciler tarafından eklenen sorular öğretmen tarafından onaylanırsa soru bankasına eklenir. Gimkit'in motive edici özelliklerinden biri doğru cevaplar karşılığında sanal para kazandırmasıdır. Öğrenciler kazandıkları parayı daha fazla soru, daha fazla puan veya cevabından şüphelendikleri bir soru için koruma hakkı alabilmektedirler. Öğretmen oyun için müzik, alkış gibi ses efektleri ayarlarını yapabilmekte, öğrencilerin oyuna bireysel mi, takım olarak mı katılacağını seçebilmektedir.

Öğretmenler, her oyunun sonunda sınıfın yani oyuna katılanların geneli veya her bir öğrenci için tek tek rapor alabilmektedir. Bu veriler hızlı geri bildirim verme, süreç değerlendirmesi, iş birliği öğrenme gibi açılardan da çok kıymetlidir. Uygulama tarafından sunulan değerlendirme sonuçları öğretmenin eğitim ve öğretim programını yeniden düzenlenmesine, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre içerikler hazırlamasına yardımcı olmaktadır.

Türkçe karakterlere sahip içerikleri desteklemekle birlikte ara yüz olarak İngilizcedir. Gimkit'in tüm özellikleri ücretsiz olarak 30 gün kullanılabilir. Daha fazlası için ücretli kullanıma geçilmesi gerekmektedir.

### 3.4. Google Formlar (docs.google.com/forms):

Google Formlar, çok farklı soru türlerine sahip anket ve sınav uygulamasıdır. Google Formlar'da kısa yanıt, paragraf, çoktan seçmeli, onay kutuları, açılır menü, doğrusal ölçek, çoktan seçmeli tablosu, onay kutusu tablosu, tarih ve saat gibi anket/soru/etkinlik türleri bulunmaktadır. Google Formlar'ın diğer araçlardan farklı olan en önemli özelliklerinden biri soru cümlelerine göre akıllı seçenekler sunmasıdır. Yani soru bölümüne "Adınızı soyadınızı yazınız?" ifadesi yazıldığında otomatik olarak kısa yanıt türü, "... aşağıdakilerden hangisidir?" ifadesi yazıldığında otomatik olarak çoktan seçmeli soru türü, "... tarih seçiniz" ifadesi yazıldığında ise otomatik olarak tarih seçimi için takvim eklenmektedir. Bu özellik sorulara göre hangi uygun soru tipinin kullanılacağına seçimi açısından öğretmenlere ve anket oluşturuculara kolaylık sağlamaktadır.

Google formlar görsel, işitsel, bireysel öğrenme ve öğrenilenlerin değerlendirilmesi açısından da çeşitli özelliklere sahiptir. Bunlardan biri sorulara resim ve Youtube videoları eklenebilmesi, diğeri ise özellikle bireysel öğrenme ve ölçme açısından büyük önem taşıyan yanıtlara göre soru gösterme (verilen cevaba göre bir sonraki soruya yönlendirme) özelliğidir. Bu özellikler sayesinde tüm öğrencilere aynı soruları sormak yerine öğrencilerin verecekleri cevaplara göre ilerlemeleri sağlanabilmektedir.

Google Formlar'da sorulara verilen yanıtlar gerçek zamanlı olarak toplanmakta, tüm veriler gerektiğinde E-Tablolar'a da aktarılarak daha kapsamlı analizler için kullanılabilir.

Öğretmen hazırladığı testi uygularken öğrencilerin üyeliğini zorunlu kılma/kılmama, tek bir yanıtla sınırlandırma, yanıtları düzenleme hakkı verme/vermeme, özet grafikleri ve metin yanıtlarını gösterme/göstermeme, soruların sırasını karıştırma, test sonrası not verme/vermeme, öğrencilere doğru cevapları gösterme/göstermeme gibi ayarları yapabilmektedir. Bu özellikler öğretmene ve öğrencilere öğrenme, değerlendirme ve geribildirim açısından büyük kolaylık ve esneklik sağlamaktadır.

Birçok dille birlikte Türkçe ara yüz desteği de bulunan Google Formlar'ın tüm özellikleri ücretsizdir.

### 3.5. Hot Potatoes (hotpot.uvic.ca):

Hot Potatoes, çevrim içi interaktif çoktan seçmeli, kısa cevaplı, cümle sıralama, bulmaca, eşleştirme, kelime sıralama (cümle oluşturma) ve boşluk doldurma türlerinde değerlendirme etkinlikleri oluşturmaya imkân veren bir programdır. Ele alınan diğer araçlardan farklı olarak içerik üretmek için Hot Potatoes programı bilgisayara kurularak kullanılmaktadır. Yani web üzerinden içerik üretilememektedir. Bilgisayara kurulan program aracılığı ile hazırlanan sorular için üretilen kodlar (HTML5 dosyası) web üzerinde istenen platformlarda yayımlanabilmektedir. Herhangi bir siteye veya uygulamaya bağımlı olmadan, internet yokken de ders içeriği ve değerlendirme soruları oluşturmak isteyenler için idealdir. Hot Potatoes sadece bir soru/sınav/etkinlik üretme programı olduğu için hazırlanan içerikleri web ortamında yayımlamak ve öğrencilere çevrim içi ortamda uygulamak için bir web sitesine veya Moodle gibi öğretim yönetim sistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak bu şekilde öğrencilere detaylı geri bildirim verme, değerlendirme sonuçlarını raporlama, yayımlama, verileri kaydedip süreç içerisindeki diğer verilerle karşılaştırma gibi amaçlarla kullanılabilir.

Programda temelde 6 modül bulunmaktadır. JCloze modülü boşluk doldurma etkinlikleri, JQuiz modülü çoktan seçmeli etkinlikler, JMatch modülü eşleştirme etkinlikleri, JCross modülü belirlenen kelimelerle bulmaca oluşturmak için, JMix modülü karışık olarak verilen kelimeleri sıraya koyarak anlamlı bir cümle oluşturma veya karışık olarak verilen harfleri sıraya koyarak sözcük oluşturma etkinlikleri için, The Masher modülü ise Hot Potatoes'un diğer modülleri ile oluşturulan soruları/etkinlikleri bir araya getirmek için kullanılmaktadır. Uygulama esnasında doğru cevabı gösterme, geri bildirimde bulunma gibi özellikleri de mevcuttur.

Çevrim içi uygulamalara göre biraz daha fazla teknik bilgi gerektiren program (programı bilgisayara kurma, soru dosyalarını üretme, web sayfasına yükleme ve yayımlama vb.) Türkçe ara yüze sahiptir ve ücretsizdir.

### 3.6. Kahoot! (kahoot.it):

Kahoot bir web tarayıcısı veya Kahoot uygulaması aracılığıyla kullanılan, kullanıcı tarafından oluşturulmuş çoktan seçmeli sınavlardan oluşan, eğitim ve öğretim esnasında süreç değerlendirmesinde kullanılabilir, öğrenciler açısından eğlenceli özelliklere sahip bir oyunlaştırma aracıdır. Çoktan seçmeli (4 seçenek), doğru yanlış, cevap yazma, yapboz, anket, kelime bulutu, açık uçlu soru, beyin fırtınası, slayt olmak üzere 9 farklı soru/etkinlik türüne sahiptir. Ancak ücretsiz kullanımda sadece çoktan seçmeli ve doğru yanlış soru türleri ile içerik oluşturulabilmektedir. Sorulara resim veya Youtube videosu da eklenebilmektedir. Farklı içerik/soru türlerine sahip olduğu için hem öğrenme hem de süreç değerlendirmesi amacıyla kullanılabilir.

Öğretmen tarafından başlatılan etkinliğe öğrenciler kendi cihazlarıyla katılabilmektedirler. Öğretmen tarafından paylaşılan kodu girerek etkinliğe katılan öğrenciler diğer öğrencilerle yarışmakta ve sorulara erken cevap vererek daha fazla puan toplamaktadır.

Uygulama; öğrencileri derse ısındırma, öğrenme sürecini gözlemlenme, ders sonu değerlendirme, öğrencilerin motivasyonunu artırma ve rekabet ederek öğrenmelerini sağlama açısından öğretmenlere çeşitli kolaylıklar sağlamakta; sınıf/grup, soru ve öğrenci tabanlı rapor almalarına olanak vermektedir.

Kahoot uygulaması kullanılarak Türkçe etkinlikler hazırlanabilmektedir ancak uygulamanın ara yüzü İngilizce, İspanyolca, Fransızca, Almanca, İtalyanca, Brezilya Portekizcesi ve Norveççe'dir. Henüz Türkçe ara yüz desteği bulunmamaktadır.



### 3.7. Mentimeter (mentimeter.com):

Eş zamanlı anket, sınav ve oylama uygulamasıdır. Özellikle ders veya oturum esnasında veri toplamak ve elde edilen verileri hemen yansıtmak/paylaşmak isteyenler için uygun bir araçtır.

Çoktan seçmeli, açık uçlu ve kısa cevaplı sorular, cevaplarla kelime bulutu oluşturma, puanlama-derecelendirme, sıralama gibi soru türleri; başlık, paragraf, maddeler, resim, video, sayı, alıntılama gibi içerik oluşturma türlerine sahip olan uygulama özellikle canlı derslerde içerik sunma ve içeriklere yönelik değerlendirme alma, değerlendirme sonuçlarını sınıfla/ilgili kişilerle tekrar paylaşma gibi özellikler açısından farklılık arz etmektedir.

Katılımcılar/öğrenciler etkinliğe uygulamadan veya menti.com üzerinden katılır ve soruları görmek ve yanıtlamak için altı basamaklı bir katılım kodu girerler. Etkinlik sonrası oluşan sonuçları paylaşıldığı takdirde eş zamanlı olarak görebilmekte, öğretmen ise detaylı raporlara ulaşabilmektedir.

Mentimeter ücretsiz ve ücretli kullanımda farklı özellikler sunmaktadır. Ücretsiz kullanımda sınırsız katılımcıya sınırsız sunum yapılabilmektedir ancak her bir sunumda açık uçlu en fazla 2, çoktan seçmeli en fazla 5 soru uygulanabilmektedir.

Mentimeter uygulamasının ara yüzü İngilizcedir. Henüz Türkçe ara yüz desteği bulunmamaktadır.

### 3.8. Plickers (plickers.com):

“Süreç değerlendirmesi hiç bu kadar hızlı olmamıştı” sloganıyla hizmet sunan bir değerlendirme aracıdır. En önemli özelliği düşük teknoloji talep etmesidir. Sadece öğretmende dijital bir araç (telefon, tablet vb.) olması yeterlidir. Sınıfta tüm öğrencilerde telefon, tablet vb. bulunmadığı veya öğrencileri dijital araçlardan uzak tutmak gerektiği durumlarda anlık değerlendirme için kullanılabilir.

Plickers’ı kullanmak için öğretmen mobil uygulama veya site üzerinden üye olur. Giriş yaptıktan sonra sınıf oluşturup öğrencileri sınıfa ekler. Daha sonra her bir öğrenci için oluşturulan A4 veya A5 boyutundaki kare kodları yazıcıdan çıkarır. Her bir kare kod bir öğrenciyi temsil etmekte ve kare kod kâğıdının 4 tarafında küçük boyutta (öğrencilerin birbirinin kâğıdını görmemesi için) A, B, C ve D seçenekleri yer almaktadır. Öğretmen bu kare kodların yer aldığı her bir kâğıdı öğrencilere dağıtır. Öğretmen site veya mobil uygulama üzerinden çoktan seçmeli veya anket tarzındaki değerlendirme sorularını ekler. Öğrencilerin ve soruların Plickers uygulamasına eklenmesi ve kare kodların öğrencilere dağıtılmasıyla hazırlık aşaması tamamlanmış olur. Anket veya süreç değerlendirmesi esnasında öğretmen soruyu ve seçenekleri etkileşimli tahta veya bilgisayar üzerinden öğrencilere gösterir ya da kendisi okur. Öğrenciler ellerindeki kare kodlar üzerinde yer alan A, B, C, D seçeneklerinden hangisi sorunun cevabı ise o seçenek alta gelecek şekilde öğretmene gösterir. Öğretmen elindeki telefon veya tabletteki Plickers uygulaması üzerinden kamerayla sınıftaki öğrencilerin gösterdiği tüm kâğıtları okutur. Kamera kare koddan öğrenciyi, kare kodun yönünden ise o öğrencinin hangi cevabı verdiğini görür ve veri tabanına kaydeder. Öğretmen isterse değerlendirme sonuçlarını öğrencilerle anlık paylaşabilir. Bununla birlikte Plickers sınıfa, sorulara ve öğrencilere yönelik detaylı raporlar tutar. Öğretmen süreç içerisinde bu raporları karşılaştırarak öğrencilerin durumu, gelişimi hakkında bilgi edinebilir ve bu bilgileri eğitim öğretimin planlanmasında ve öğrencilerin eksikliklerinin giderilmesinde kullanabilir.

Plickers uygulamasında tek bir etkinlik türü (çoktan seçmeli) bulunmakla birlikte teknolojinin olmadığı, sınırlı olduğu veya teknolojiden uzak kalınmak istendiği durumlarda süreç değerlendirmede öğretmenlere büyük kolaylık sağladığını söyleyebiliriz.

### 3.9. Poll Everywhere (polleverywhere.com):

Sınıf içi yanıt ve kitlesel yanıt amaçları doğrultusunda hizmet sunan web ve mobil cihazlar üzerinden kullanılabilen bir araçtır.

Poll Everywhere sunum, sınav ve anket oluşturma açısından çok farklı içerik türlerine sahip. Bunlardan bazıları: çoktan seçmeli, cevaplarla kelime bulutu, soru-cevap, tıklanabilir resim (anket, açık uçlu soru, yarışma, buz kırıcı (ısındırma etkinliği), oylama, duygu dereceleri, tartışma, beyin fırtınası, derecelendirme/puanlama, resim işaretleme (soruya göre resimdeki cevabı gösterme), kısa cevap, ilan tahtası. Soru ve cevap seçenekleri alanlarına resim ve biçimlendirilmiş metin eklenebilmektedir. Bu da resimli sorular düzenlenmesine imkân vermektedir.

Poll Everywhere içerikleri PowerPoint, Apple Keynote, Google Slides, Slack, Microsoft Teams gibi uygulamalarla entegre yani gömülebilir şekilde çalışabilmektedir.

Öğrenciler etkinliğe öğretmen tarafından paylaşılan bir bağlantı veya kodla bilgisayardan, telefondan veya tableten katılabilmektedirler. Eğer telefonları var ancak internetleri yoksa kısa mesajla da (SMS) sorulara cevap verebilmektedirler.

Poll Everywhere; işlenen dersle ilgili eş zamanlı veya art zamanlı değerlendirme yapmak, gelecek dersin konusu hakkında öğrencilerin ne kadar bilgi sahibi olduklarını görmek, istendiğinde cevapları eş zamanlı olarak yansıtmak/göstermek, geribildirimlerde bulunmak ve veriler ışığında hazırlıklar yapmak vb. açılardan öğretmene kolaylık sağlayacak çeşitli özellikler barındırmaktadır.

Uygulamanın ücretsiz ve ücretli kullanımı bulunmaktadır. Ücretsiz kullanımda sınırsız soru eklenebilmekte ve bir oturuma en fazla 40 kişi katılabilmektedir. Aynı anda 40 kişiden fazla öğrenciye uygulama yapmak istendiğinde ücretli kullanıma ihtiyaç duyulmaktadır. Türkçe karakteri desteklemekle birlikte uygulamanın kullanım ara yüzü İngilizcedir.

Çok farklı soru/etkinlik türlerine sahip olması, sorulara ve seçeneklere resimler ve biçimlendirilmiş metinler eklenebilmesi, cevapların anlık olarak yansıtılabilmesi, raporların kaydedilerek süreçteki diğer değerlendirmelerle karşılaştırılabilmesi gibi açılardan değerlendirildiğinde öğretmenlere süreç değerlendirmesi açısından çok ciddi avantajlar sağladığını ifade edebiliriz.

### 3.10. Quizizz (quizizz.com):

Quizizz, ders içeriğini ve değerlendirme etkinliklerini sürükleyici ve ilgi çekici hâle getirmek için oyunlaştırmayı kullanan bir öğrenme platformudur. Katılımcılar herhangi bir cihazı kullanarak yüz yüze veya uzaktan, eş zamanlı ve art zamanlı olarak öğrenmeye ve değerlendirmeye katılabilmektedirler. Öğretmene etkileşimli sunumlar ve sorular hazırlama, geribildirimde bulunma, rapor alma imkânı sunarken öğrencilere de rekabet etme, eğlenme, eğlenirken öğrenme imkânı vermektedir.

Quizizz; çoktan tek seçmeli, çoktan çok seçmeli, boşluk doldurma, anket, açık uçlu soru olmak üzere 5 soru türüne sahip. Quizizz ayrıca ders sunumu hazırlamak isteyen öğretmenler için de farklı özellikler barındırmaktadır. Öğretmenler ders sunumu sayfaları için metin, resim, video ekleyebilmekte, yukarıda belirtilen soru türlerini sunumlarının içine gömebilmektedirler. Bu sayede öğrenme ve değerlendirme sürecini birlikte yürüterek daha etkileşimli bir ders ortamı yaratabilmektedirler.

Quizizz'de soru alanlarına metin, ses, resim, video; seçenek alanlarına ise metin, resim veya formül eklenebilmektedir. Bunun yanında metinleri biçimlendirmek de mümkün. Ayrıca boşluk doldurma etkinliği için alternatif cevaplar da girilebilmektedir.

Quizizz'de öğretmen kendi sorularını hazırlayabileceği gibi, Quizizz kütüphanesinde yer alan ve diğer öğretmenler tarafından hazırlanan yüzlerce hazır içeriğe de ulaşabiliyor ve bunlardan istediklerini kendi sınıfında kullanabiliyor. Öğretmen isterse kendi hazırladığı içerikleri başka öğretmenlerle paylaşabiliyor. Bu kütüphane hem sunum ve sorularla ilgili fikir almak hem de dersin içeriğine uygun hazır içerikleri hemen kullanmak isteyenlere kolaylık sağlıyor.

Öğretmen Quizizz'de bir sınıf oluşturabilmekte ve bu sınıfa öğrencilerini ekleyebilmektedir. Bu sayede öğrencilerin süreçteki ilerlemelerini takip edebilmektedir. Öğretmen kayıtlı öğrencilere uygulama yapabileceği gibi Quizizz'de kayıtlı olmayan öğrencilere bir kod veya bağlantı ile davet ederek içerik

paylaşabilmektedir. Quizz'in "canlı ders başlat" ve "ödev ver" seçenekleri mevcut. Bu sayede içerikleri ve değerlendirme sorularını ders esnasında kullanmak veya ödev olarak tanımlamak da mümkün.

Çok farklı etkinlik türlerine sahip olmakla birlikte içerik hazırlama sürecini kolaylaştıran bir ara yüze sahip. Öğretmenler içerik oluşturmak istediğinde bir ders sunumu mu veya bir değerlendirme etkinliği mi hazırlanacağı sorulur ve öğretmenin tercihine göre hazır içerik şablonları listelenir. Bu özellik Quizz'i özellikle yeni kullanmaya başlayanlar için ciddi kolaylıklar sağlamaktadır.

Quizz'in sorulara ses, video ekleme dışındaki neredeyse tüm özellikleri ücretsiz olarak kullanılabilir.

Türkçe içerikleri desteklemekle birlikte Quizizz'in ara yüzü İngilizcedir.

Çok farklı sunum ve soru hazırlamada kullanılacak içerik türlerine sahip olması, içeriklere metin, resim, ses ve videolar eklenebilmesi, hazırlanan içeriklerin hem eş zamanlı hem de art zamanlı (ödev olarak) kullanılabilmesi, değerlendirme sonrası geri bildirim verilebilmesi, sonuçların yansıtılabilmesi, detaylı rapor alınabilmesi, öğrencilerin kayıt edilerek veya kayıt edilmeden derse katılabilmelerine imkân vermesi gibi birçok açıdan değerlendirdiğimizde; görsel, işitsel, kinestetik öğrenmede ve süreç değerlendirmesinde kullanılacak en gelişmiş araçlardan biri olduğunu ifade edebiliriz.

### 3.11. Quizlet (quizlet.com):

Bilgi kartı temelli içeriklerle etkinlik hazırlamaya imkân veren öğrenme ve değerlendirme araçlardan biridir. Tek bir içerik oluşturma türü (bilgi kartı) barındırmasına rağmen bu içeriği çeşitli şekillerde sunması açısından dikkate alınması gereken uygulamalardan biri olduğunu ifade edebiliriz. Uygulama hem web sitesi hem de mobil uygulamalar üzerinden kullanılabilir.

Öğretmen Quizlet'e üye olduktan sonra "Oluştur" butonuna tıklayarak bilgi kartı oluşturma ekranı ile karşılaşır. Bu sayfada karşılıklı 2 alan bulunmaktadır. Öğretmen bir tarafa istediği kelime veya cümleyi, diğer tarafa ise onun karşılığı olan kelime, cümle veya resmi ekleyebilir. Bu şekilde bilgi kartı listesini hazırlayıp kaydettikten sonra Quizlet bu içerikleri çeşitli etkinlik ve oyunlaştırma unsurlarına dönüştürüyor. Öğretmen tarafından eklenen bilgi kartları "Kartlar", "Öğren", "Yaz", "Dinle-Yaz" ve "Test" olmak üzere 5 farklı etkinliğe; "Eşleştir", "Yer Çekimi", "Canlı" olmak üzere 3 farklı oyuna dönüştürülüyor.

Öğretmen hazırladığı içerikleri kendi öğrencilerine uygulayabildiği gibi açık bir şekilde paylaşarak tüm Quizlet kullanıcılarıyla da paylaşabiliyor. Öğretmen Quizlet üzerinde sınıf oluşturur ise öğrencilerinin çalışma durumunu ve daha fazla tekrarlanması gereken konuları görerek öğretim sürecini buna göre planlayabiliyor.

Uygulamanın ücretsiz ve ücretli kullanım özellikleri bulunmaktadır. Ücretsiz kullanım reklam içerir. Öğretmenler 30 gün ücretsiz olarak tüm özellikleri kullanıp deneme imkânına da sahip. Ücretli kullanımın öğretmene çok farklı imkânlar sağladığını ifade edebiliriz. Örneğin sınıfa sınırsız sayıda öğrenci ekleme, öğrencilerin ilerleme durumunu takip etme, reklamları kaldırma; bilgi kartlarına ses, renkli metin ve resim ekleme vb.

Öğretmen kendi oluşturduğu etkinlikler yanında diğer öğretmenler tarafından hazırlanan içerikleri kontrol ederek kendi sınıfında kullanabilmektedir. Ele aldığımız diğer birçok uygulamaya göre Quizlet'in Türkçe ara yüze sahip olması özellikle İngilizce bilmeyen Türkçe öğrencilerine kullanım açısından kolaylık sağlamaktadır.

### 3.12. Socrative (socrative.com):

"Öğrencilerin öğrenme durumlarını görselleştirmek hiç bu kadar kolay olmamıştı." sloganıyla hizmet veren ve bu sloganın da hakkını veren, oyunlaştırma özellikleri barındıran anlık süreç değerlendirme araçlarından biridir.

Socratic; çoktan seçmeli, doğru yanlış ve kısa cevap olmak üzere 3 farklı soru türüne sahip. Bu soru türlerinin her birine hem soru cümlelerine hem de seçeneklere metinle birlikte resim eklenebilmekte, sorulara cevap veren veya veremeyen öğrencilere göstermek üzere bir açıklama yazılabilmektedir. Ayrıca kısa cevaplı sorulara alternatif cevaplar da eklemek mümkündür.

Bu araçta oyunlaştırma unsuru olarak 3 farklı yarış bulunmaktadır. Öğretmenler Socratic'e ekledikleri soruları "Uzay Yarışı", "Çıkış Bileti" ve "Kısa Sınav" olmak üzere 3 farklı şekilde uygulanabilmektedir. Kısa sınav uygulamasında; anında geri bildirim (Öğrenciler soruları sırasıyla cevaplar ve cevapları değiştiremez, Her sorudan sonra anında geri bildirim sunulur.), gezinti izni (Öğrenciler soruları herhangi bir sıraya göre cevaplayabilir, bitirmeden önce cevapları değiştirebilir), öğretmen hızında uygulama (soruların akışını öğretmen belirler, sorular arası gezinti yapabilir ve öğrencilere istediği soruları yansıtabilir), soruları karıştırma, cevapları karıştırma, toplam puanı gösterme gibi özellikleri mevcuttur. Öğretmen uygulamaya başlamadan önce hangilerini kullanacağını tercih edebilir. Uzay yarışında ise öğretmen ekip sayısını belirleme (Ekipteki öğrenciler otomatik veya öğretmen tercihinin göre), simgeler seçme (roket, ayı, arı, bisiklet, uzay gemisi, tek boynuz), geri sayım gibi ayarlar da yapabilir. Çıkış bileti ise dersi değerlendirmek amacıyla "Bugünkü konuyu ne kadar iyi anladınız?", "Bugün sınıfta neler öğrendiniz?", "Öğretmenin sorusuna cevap verin." soruları bulunmaktadır.

Öğretmen hazırladığı soruları kullanarak etkinliği istediği zaman başlatabiliyor. Öğrenciler mobil uygulama veya web sitesi üzerinden öğretmenin paylaştığı bağlantı ile etkinliklere katılabiliyor.

Socratic'in Türkçe ara yüzü, ücretli ve ücretsiz kullanım özelliği bulunmaktadır. 1 sınıf ve 50 öğrenciye kadar ücretsiz kullanılabilir. Ücretli kullanımda soru ağırlığı belirleme, kısa cevaplı sorulara not verme, cevaplara ve açıklamalara resim ekleme, bireysel raporları öğrencilere e-posta olarak gönderme, CSV ya da Excel ile sınıf listesini toplu olarak içeri aktarma gibi özellikler de mevcuttur.

Socratic'in öğrenme sürecini hızlı ve eğlenceli bir şekilde değerlendirmek isteyen öğretmenler için faydalı olduğunu, 3 farklı soru türüne sahip olmakla birlikte özellikle oyunlaştırma, yarışma konusunda gelişmiş özelliklere sahip olduğunu; bununla birlikte rapor, geri bildirim, raporların öğrencilerle paylaşılması gibi açılardan eğitim ve öğretimde etkin bir şekilde kullanılabileceğini ifade edebiliriz.

### 3.13. Nearpod:

Dünyada eğitimde en çok kullanılan araçlardan biri olan Nearpod; öğretmenin sınavlar, anketler, video etkinlikler, sunumlar, ortak çalışma panoları ve daha fazlasını içeren etkileşimli içerikler oluşturmasına imkân veren en gelişmiş çevrim içi araçlardan biridir. Ders içeriği (sunum) oluşturmaya yönelik 11, etkileşimli içerik (öğrencilerin etkileşimde bulunabileceği soru ve aktiviteler) oluşturmaya yönelik 10 farklı etkinlik türüne sahiptir.

Görsel, işitsel, kinestetik öğrenme ve süreç değerlendirmesi açısından kullanılacak çok farklı özelliklere sahip olan ve yukarıda ele alınan araçların çoğunda bulunan özellikleri kendinde barındıran bir araç olduğu için detaylı ele alınmış, etkinlik türleri ve özellikleri açısından değerlendirilmiştir.

#### 3.13.1. Süreç Değerlendirme Aracı Olarak Nearpod

Süreç değerlendirmesi öğretim sürecini, değerlendirmeyi ve değerlendirme sonrası geri bildirimini kapsadığı için bu konuda öğretmenlere faydalı olabilecek, tüm bu süreçleri mümkünse tek bir uygulama üzerinden yürütmelerini sağlayacak bir eğitim aracına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimde en çok kullanılan değerlendirme araçları incelendiğinde bu kriterlere en uygun araçlardan birinin Nearpod olduğu görülmüştür. Nearpod gerek ders içeriği oluşturma gerekse etkileşimli etkinlikler/sorular oluşturma ve bunları eş zamanlı veya art zamanlı olarak öğrencilere uygulama açısından öğretmenlere çeşitli fırsatlar sunmaktadır.

Nearpod uygulamasında ders içeriği (sunum) oluşturmak için video, klasik slayt sayfaları (yazı, ses, video, resim), web sayfası, 3 boyutlu görsel, simülasyon, sanal alan gezintileri, BBC videoları, Sway sunum içerikleri, resim slaytları oluşturulabilmekte ses ve PDF dosyaları kullanılabilmektedir.



Resim 2: Nearpod Sunum İçeriği Oluşturma Ekranı

Süreç değerlendirme sürecinde etkileşimli etkinlikler oluşturmak için tırmanma zamanı oyunu, açık uçlu soru, eşleştirme, test, Flipgrid içeriği, çizim, ortak çalışma panosu, anket, boşluk doldurma sorusu ve hafıza testi gibi içerik türleri mevcuttur.



Resim 3: Nearpod Etkileşimli İçerik (Soru) Oluşturma Ekranı

Örneğin Nearpod uygulaması ile ders sunumunun

1. sayfasına video
2. sayfasına anket
3. sayfasına duvar panosu (öğrenciler yazı yazabilir, yazışabilir, resim ekleyebilir)
4. sayfasına eşleştirme oyunu
5. sayfasına bir web sitesi veya sayfası
6. sayfasına sesli bir not



7. sayfasına öğrencilerin ses kaydı yapabilecekleri bir ekran
8. sayfasına açık uçlu soru
9. sayfasına sınav (quiz)
10. sayfasına bir Twit paylaşımı
11. sayfasına öğrencilerin etkileşimde bulunabileceği, inceleyebileceği 3 boyutlu bir görüntü
12. sayfasına çizim alanı
13. sayfasına boşluk doldurma etkinliği
14. sayfasına görsel hafıza testi
15. sayfasına bir PDF dosyası
16. sayfasına çoktan seçmeli bir sınav
17. sayfasına bir video ve video içine sorular ve daha fazlası eklenebilmektedir.

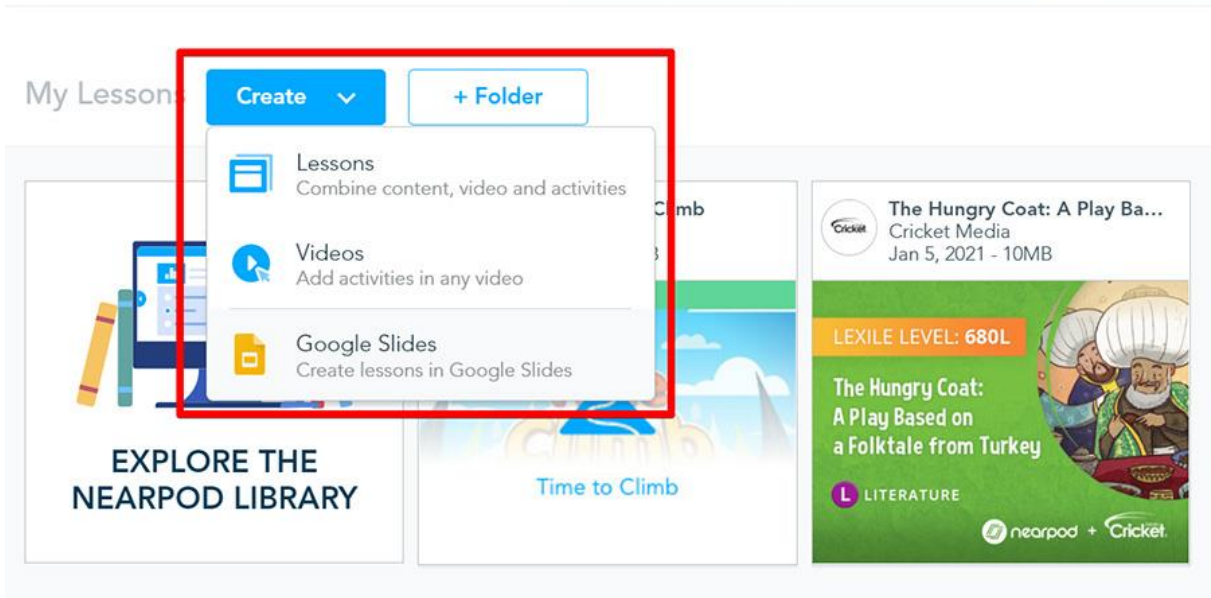
Normalde bu kadar farklı özelliklerdeki etkinlikleri gerçekleştirebilmek için öğretmenin 5-6 farklı eğitim aracına ihtiyacı varken tüm bunları sadece Nearpod uygulaması ile gerçekleştirebilmektedir. Nearpod aracının kullanıcılarına sunduğu temel özellikler aşağıdaki gibidir:

#### a) Mevcut Multimedya İçeriğini Nearpod'a Dönüştürme

Mevcut PPTS, PDF, resim, video veya Google sunumları sürüklenip Nearpod ekranına bırakıldığında Nearpod bunu otomatik olarak Nearpod sunumuna (NPP) dönüştürmektedir.

#### b) Yeni Slaytlar Oluşturma

Ses, metin ve görüntüleri kullanarak kolayca orijinal slaytlar oluşturulabilmektedir. Google Görseller'den, bilgisayardan veya bulut depolama alanlarındaki (Google Drive, Dropbox ve Box) resimler doğrudan Nearpod sunumuna eklenebilmektedir.



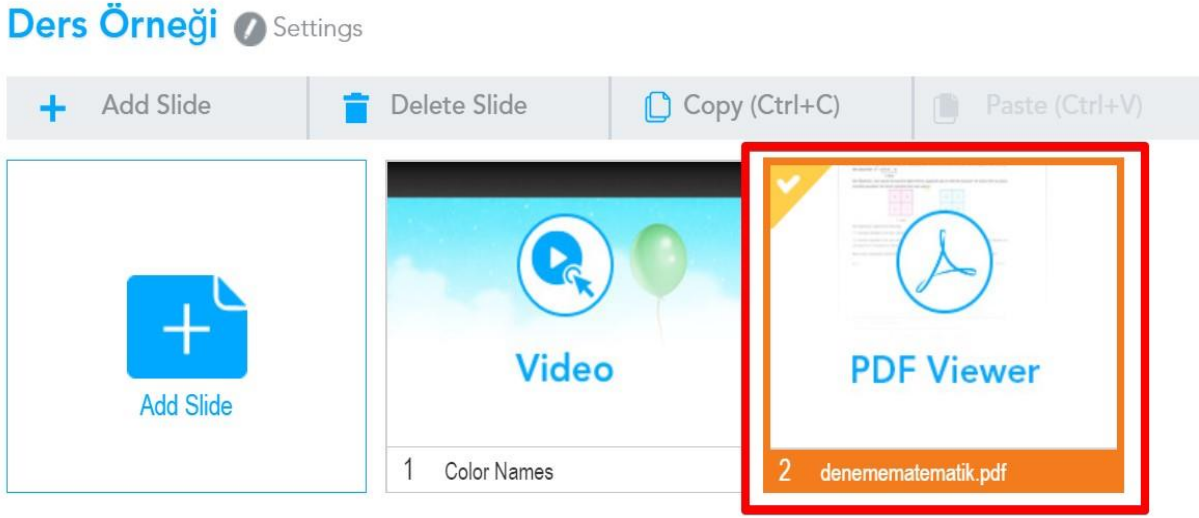
**Resim 4:** Nearpod İçerik Oluşturma Menüsü

#### c) Ses Dosyaları Kullanma

Sunum sayfalarına dinleme dosyaları, şarkılar vb. ses dosyaları eklenebilmektedir. Bu özellik yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özellikle dinleme etkinlikleri gerçekleştirmek için kullanılabilir.

#### d) PDF Görüntüleyici

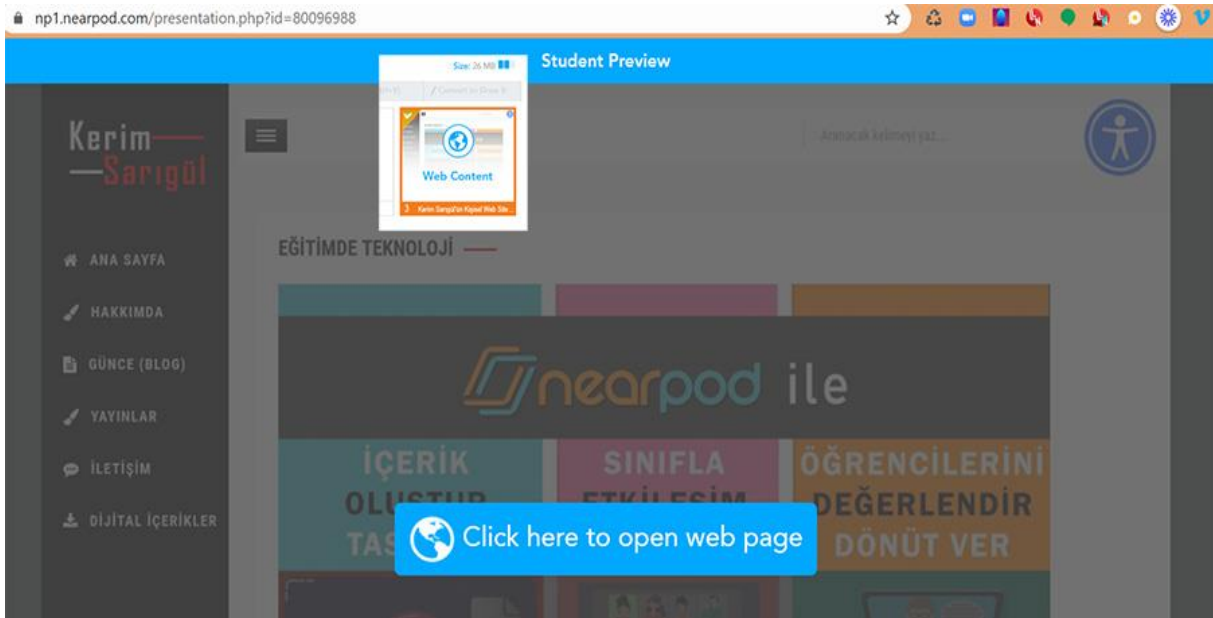
Herhangi bir PDF dosyası Nearpod'a yüklenebilmektedir. Nearpod'un PDF görüntüleyicisi sorunsuz bir şekilde PDF dosyalarını çalıştırmaktadır. Bu özellik öğretmenlere ellerinde var olan PDF dosyalarını, kitap sayfalarını değiştirmeden, dönüştürmeden kullanma imkânı vermektedir.



**Resim 5:** Nearpod PDF Görüntüleyici Ekranı

#### e) Web İçeriği Ekleme

Sunumun herhangi bir sayfasına bir web sitesi eklemek mümkün. Bu özellik öğretmen veya öğrencilerin sunum esnasında Nearpod uygulamasından çıkmadan ilgili site veya sayfaları keşfetmesini sağlar.



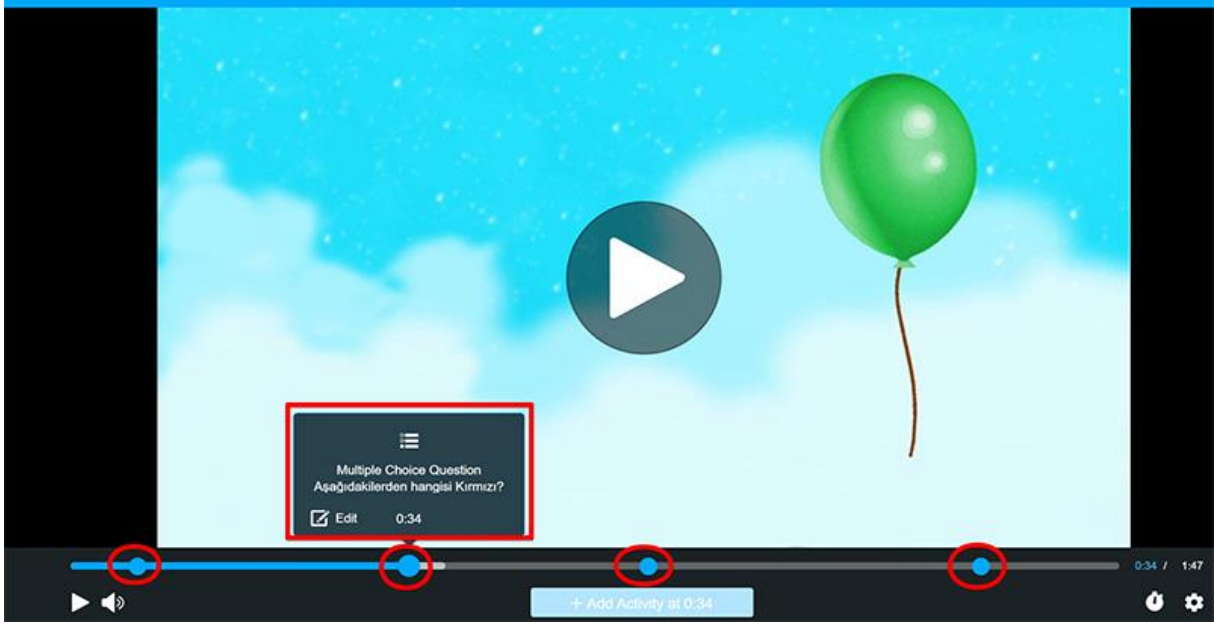
**Resim 6:** Nearpod Web Sayfası Gösterme Ekranı

#### f) Anket

Sınıf katılımını artırmak, ders veya ders içeriğiyle ilgili öğrencilerin düşüncelerini almak amacıyla öğrencilere çoktan seçmeli anket uygulanabilmektedir.

### g) Video ve Video İçi Sorular

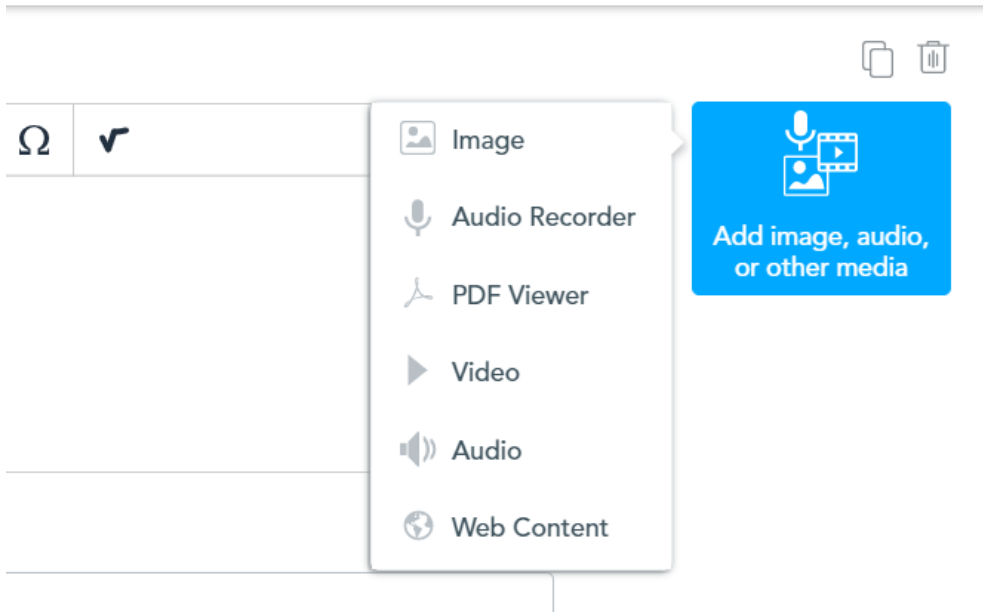
İçerikleri zenginleştirmek görsel ve işitsel öğrenmeyi desteklemek için sunum sayfalarına videolar eklenebilmektedir. Youtube'dan (URL aracılığıyla) video yerleştirilebilmekte veya bulut depolama alanlarından, bilgisayar, mobil cihazlardan video yüklenebilmektedir. Değerlendirme amacıyla gerekirse videoların istenilen dakikalarına çoktan seçmeli veya açık uçlu sorular da eklenebilmektedir.



Resim 7: Nearpod Etkileşimli Video Ekranı

### h) Çoktan Seçmeli Sorular

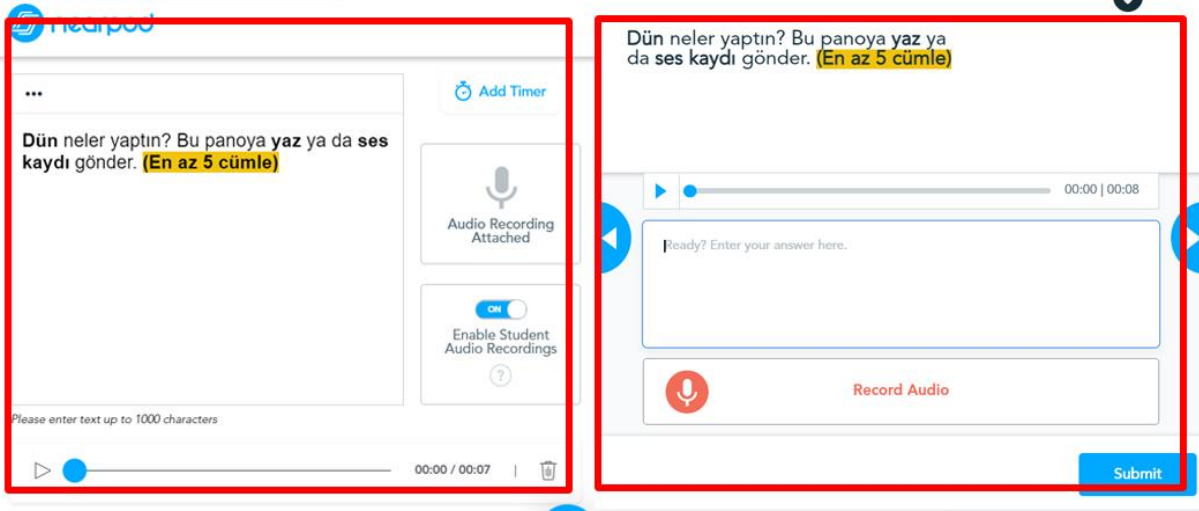
Ölçülmek istenen konu ile ilgili çoktan seçmeli sorular sorulabilmektedir. Nearpod'da çoktan seçmeli sorulara resim, PDF, video, web sitesi sayfası, ses dosyası eklenebilmekte veya mikrofon aracılığı ile ses kaydı da yapılabilmektedir.



Resim 8: Nearpod Çoktan Seçmeli Sorularına Farklı İçerik Türleri Ekleme Ekranı

### i) Açık Uçlu Soru

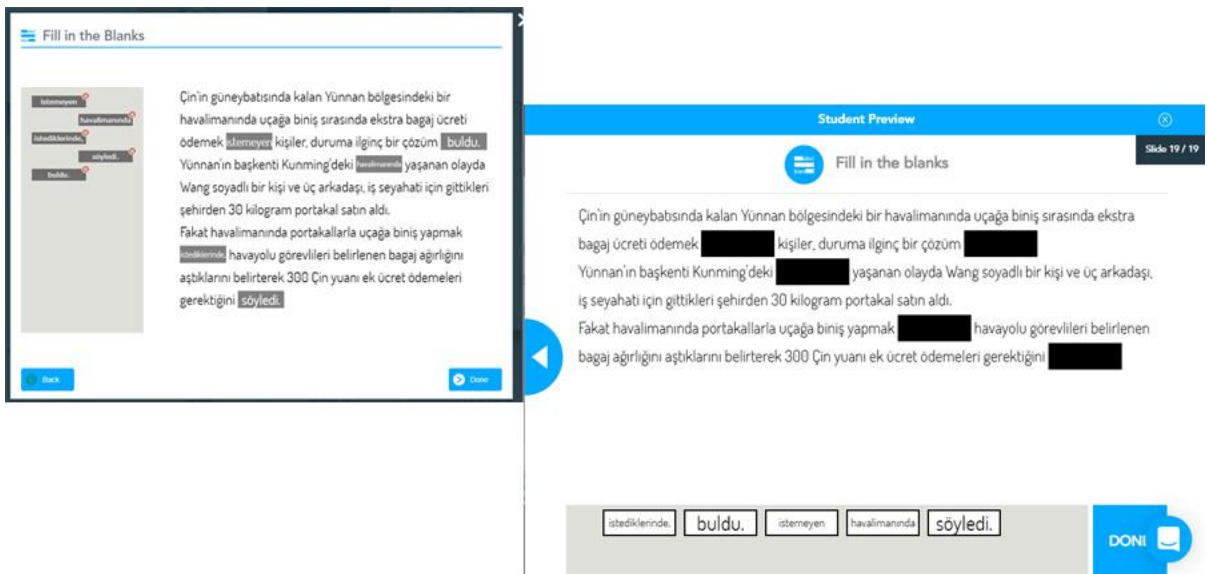
Nearpod'a, öğrencilerin düşüncelerini ve fikirlerini yazılı veya sözlü olarak özgürce paylaşmalarına olanak tanıyan bir soru eklenebilmektedir. Özellikle öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerini geliştirmeleri açısından faydalı bir özellik olarak görülebilir. Öğretmen öğrencilerin yazdıklarını veya konuşmalarını (ses kaydı) isterse sadece değerlendirme ve geri bildirim için kullanabilmekte isterse sunum esnasında anonim olarak (öğrencinin ismini gizleyerek) diğer öğrencilerle paylaşabilmektedir. Bu özellikle derslerinde akran değerlendirmesi ve akran öğretimi yöntemini kullanmak isteyen öğretmenlere farklı imkânlar vermektedir.



Resim 9: Nearpod Açık Uçlu Soru ve Cevap Ekranı

### j) Boşluk Doldurma Sorusu

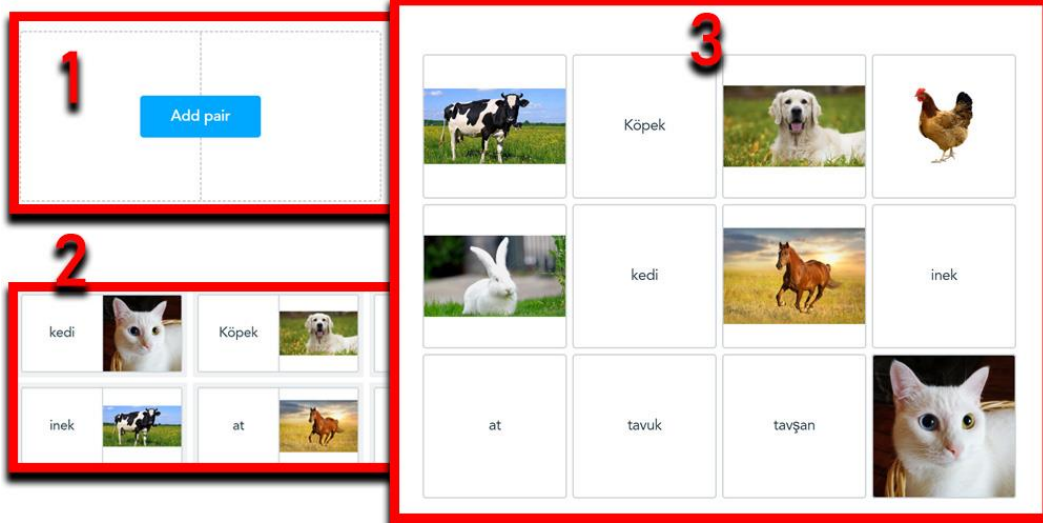
Nearpod 2 adımda (metni ekle, sorulacak kelimeleri seç) kolay bir şekilde boşluk doldurma soruları oluşturmaya imkân vermektedir. Uygulama esnasında öğrenciler, kelimeleri metin içinde doğru yere sürükleyip bırakarak cevaplayabilmektedirler.



Resim 10: Nearpod Boşluk Doldurma Sorusu Hazırlama ve Uygulama Ekranı

### k) Eşleştirme Sorusu

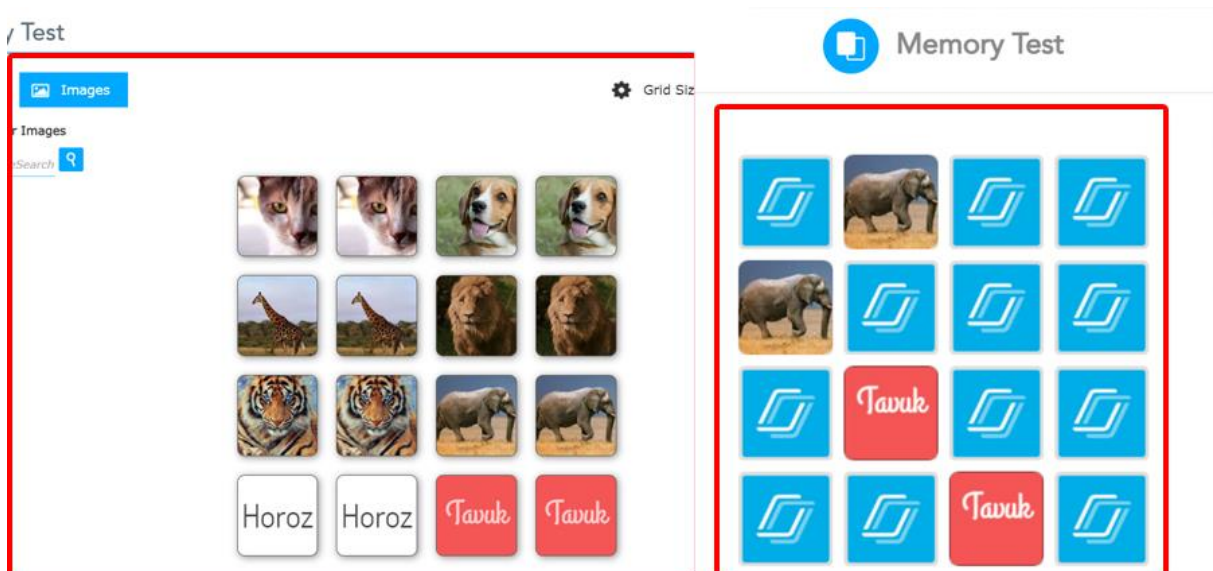
Eşleştirme sorusu; resim-resim, kelime/cümle-kelime/cümle, resim-kelime/cümle, kelime/cümle-resim şeklinde 4 farklı eşleştirme içeriği oluşturmaya imkân veren soru türüdür. Öğretmen eşleştirilmesi gereken kelime/cümle ve resimleri doğru olarak hazırlar, Nearpod daha sonra öğrencilerin karşısına bunu karışık olarak sunar ve eşleştirmelerini ister.



**Resim 11:** Nearpod Eşleştirme Sorusu Oluşturma ve Görüntüleme Ekranı

### l) Görsel Hafıza Testi

Fotografik hafıza olarak da bilinen görsel hafıza testi görsel zekânın seviyesini ölçümleyen ve alınacak sonuca göre yapılabileceklerin belirlenmesi konusunda yol gösteren testlerdir. Eğitim ve öğretim esnasında öğrenilenlerin hatırlatılması, görsel hatırlamayı destekleme, öğrenilenlerin kalıcılığını artırma amacıyla da kullanılabilir. Nearpod uygulamasında hafıza testi uygulamasında öğretmen ders içeriğine göre 6x6, 8x8 veya 12x12 adet kelime/cümle veya resim ekleyebilmektedir. Öğretmen kendi resimlerini ekleyebileceği gibi Nearpod'dan ayrılmadan internette (Bing Resimleri) arayarak da ekleyebilmektedir. Hazırlanan içerik öğrencinin karşısına kapalı olarak gelmekte, öğrenci arka arkaya aynı içeriğe tıkladığında başarılı sayılmaktadır. Öğretmen ise hangi öğrencinin kaç denemede doğru bir şekilde etkinliği tamamladığını görebilmektedir.



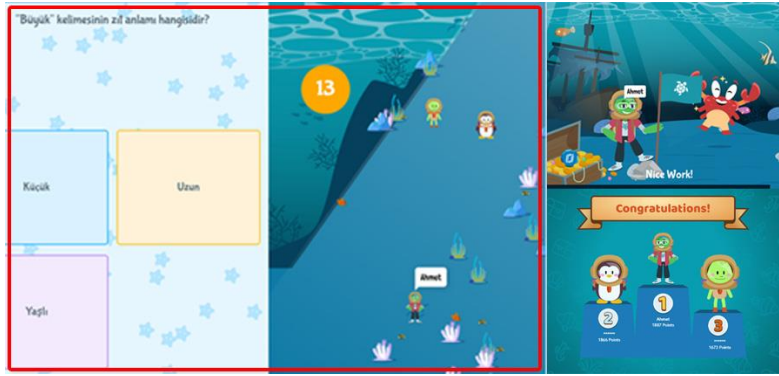
**Resim 12:** Nearpod Görsel Hafıza Testi Oluşturma ve Görüntüleme Ekranı



### m) Tırmanma Zamanı

Nearpod'un en gelişmiş oyunlaştırma içeren değerlendirme araçlarından biridir. Tırmanma zamanı oyunu için öğretmen Nearpod yönetim panelinden çoktan seçmeli sorular ekler. Çoktan seçmeli sorular metin ve/veya resimlerden oluşabilmektedir. Tırmanma zamanı oyunu için öğretmen en fazla 50 çoktan seçmeli soru ekleyebilmektedir. Uygulama aşamasında öğrenci adını girer ve bir avatar (kişiyi simgeleyen resim veya simge) seçer ve tırmanma oyununa katılır. Tırmanma oyununda başarılı olmak için hızlı ve doğru cevap vermek önemlidir. Doğru cevabı ilk işaretleyen daha fazla puan alır ve karşısındaki dağa tırmanmaya başlar. En fazla puan biriktiren zirveye ilk çıkar. Öğretmen yarışma sonunda öğrencilerin puanını, sıralamasını isterse paylaşabilir. Bu oyun eş zamanlı oynanabildiği gibi art zamanlı olarak da oynanabilmektedir. Ne şekilde uygulanacağına, her bir soruya cevap süresinin ne kadar olacağına öğretmen karar verir.

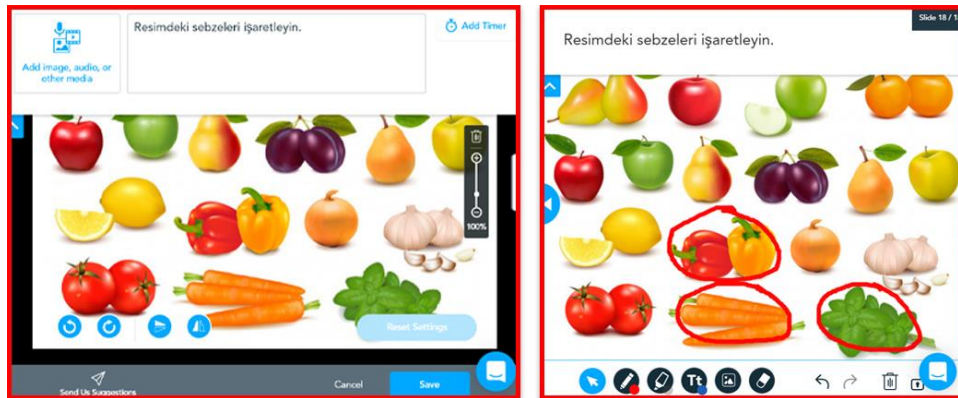
Çoktan seçmeli soruların öğretim ve değerlendirme esnasında oyunlaştırma unsuru olarak kullanılması öğrencilerde motivasyon ve rekabet oluşturmaya, öğrenme ve değerlendirme aşamasının eğlenceli geçmesine, öğrenilenlerin kalıcılığını artmasına katkı sağlayacaktır.



**Resim 13:** Nearpod Tırmanma Oyunu Ekranı

### n) Çiz

“Draw It” özelliğiyle, öğrenciler boş bir beyaz tuval üzerine veya önceden ayarlanmış bir arka plan üzerine çizim yapabilir, yazı yazabilir ya da var olan yazıları, resimleri vurgulayabilir, düzeltebilir/düzenleyebilir, bunlara açıklama ekleyebilir. Öğrenciler, çalışmalarının tüm sınıfla paylaşılmasını seçerek öğretmene gönderebilir. Öğrenciler çizim yaparken öğretmen tüm öğrencilerin ne çizdiğini eş zamanlı olarak görebilir, gerektiğinde müdahale edebilir. Bu özellik yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde resimler paylaşarak resimlerle ilgili seviyeye uygun sorular sormak için kullanılabilir. Örneğin; “Resimdeki çocuğu işaretle.”, “Resimdeki uzun boylu kişiyi işaretle.”, “Resimdeki sebzeleri işaretle.” vb.



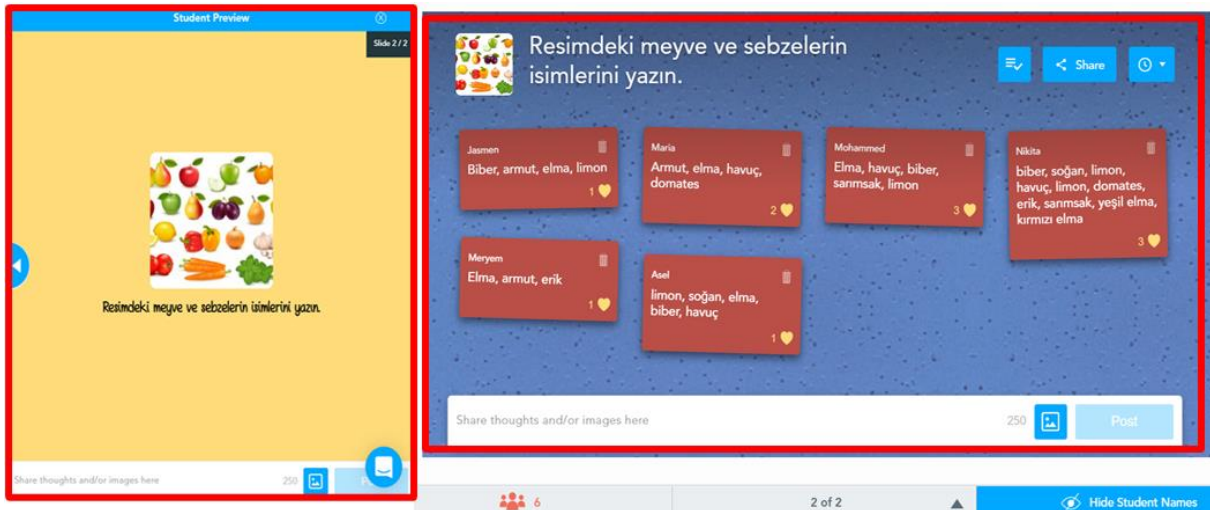
**Resim 14:** Nearpod Çizme, Yazma ve İşaretleme Ekranı

### o) İş Birliği (Ortak Çalışma) Panosu

Nearpod'un en farklı özelliklerinden biri olan ortak çalışma panosu; öğretmen ve öğrencilerin ortak bir panoya yazılı, sesli, görsel içerik paylaşmasına, akran öğretimine ve akran değerlendirmesine imkân vermektedir.

Öğretmen yazılı, sesli veya resimli bir soru veya fikir paylaşır. Öğrencilerden bu konuyla ilgili yazılı, sesli veya resimli paylaşımlarda bulunmalarını ister. Öğrenciler konuyla ilgili resim, metin veya kendi konuşmalarını (ses kaydı) panoya gönderir. Öğrenciler tarafından gönderilen içerikler önce öğretmenin paneline düşer ve öğretmen tarafından onaylanan tüm içerikler ortak panoda görünür. Öğretmen isterse bu panodaki içerikleri hangi öğrencinin paylaştığını yani öğrencilerin isimlerini gizleyebilir. Konuyla ilgili panoda yer alan içerikler tüm öğrenciler tarafından puanlanır. Bu puanlama öğrencilerin beğendiği içeriklerin yanında bulunan kalp sembolüne tıklaması ile gerçekleşir. Bu sayede konuyla ilgili en iyi içerik öğrenciler tarafından seçilmiş olur.

Öğretmen iş birliği panosunu kullanarak öğrencilerin konuyla ilgili bildiklerini yazılı, sesli, resimli olarak paylaşmalarını sağlayarak öğrenciler arasında etkileşimi ve bu paylaşımlar aracılığıyla akran öğretimini desteklemiş olur. Öğrenciler tarafından gönderilen ve öğretmen tarafından onaylanan anonim (öğretmen öğrencilerin adını gizlediğinde panodaki içerikler anonim olarak görünmektedir) içerikler oylatılarak bir çeşit akran değerlendirmesi yöntemi de kullanılmış olur. Bu sayede öğrencilerin derse, ders içeriğine, arkadaşlarının paylaşımına olan dikkatinin daha da artacağı, öğrenmeyi ciddi bir şekilde etkileyeceği düşünülmektedir.



**Resim 15:** Nearpod İş Birliği Panosu: Öğretmen ve Öğrenci Ekranı

### p) Nearpod Kütüphanesi

Nearpod çok zengin hazır bir içerik kütüphanesine sahiptir. Buradaki içerikler Nearpod içerik üreticileri veya yayıncılar tarafından hazırlanmaktadır. Nearpod veya yayıncılar tarafından hazırlanan içerikler arasında henüz Türkçe içerik bulunmasa da kütüphanede bulunan içeriklerin her biri düzenlenebilir, değiştirilebilir ve Türkçeleştirilebilir özelliklere sahiptir. Dolayısıyla Nearpod kullanan bir öğretmen Nearpod kütüphanesinde bulunan herhangi bir içeriği inceleyebilir, dersi için faydalı bulduklarını olduğu gibi kullanmak veya değiştirmek üzere kendi kütüphanesine ekleyebilir ve derslerinde kullanabilir. Öğretmen kendi hazırladığı içerikleri Nearpod kütüphanesinde paylaşmasa bile başka öğretmenlerle paylaşabilmektedir. Hazır kütüphane hem sunum ve sorularla ilgili fikir almak hem de dersin içeriğine uygun olan hazır içerikleri kullanarak isteyen öğretmenlere kolaylık sağlamaktadır.

## q) Paylaşma ve Yayımlama

Nearpod içerikleri e-posta, web siteleri veya sosyal medya aracılığıyla paylaşılabilir. Başkası tarafından hazırlanıp paylaşılan bir içerik eğer öğretmen için uygunsa kendi kütüphanesine ekleyebilmekte, içeriğini (sunum ve soruları) değiştirerek veya olduğu gibi kendi öğrencilerine uygulayabilmektedir.

## r) Klonlama ve Düzenleme

Nearpod kitaplığında bulunan bir içeriğin kopyaları oluşturulup içeriğinde değişiklik yapılarak farklı öğrenci, grup veya sınıflara uygulanabilmektedir. Bireysel öğrenmeyi desteklemek isteyen, aynı soruları farklı sınıflara veya öğrencilere uygulayarak ayrı ayrı raporlar almak isteyen öğretmenler için kullanılabilir bir özellik olarak görülebilir.

## s) Oturum Yönetimi ve Özellikleri

**Canlı Oturum / Öğretmen Hızında:** Canlı oturumlar, öğretmenlerin ve öğrencilerin bir dersin aynı bölümünde olmalarına (eş zamanlı ilerlemelerine) olanak tanır, tüm cihazlar anlık senkronize edilir. Öğretmenler dersin hızını kontrol edebilir, tüm öğrencilerin aktif olduğundan emin olabilir ve tüm etkinlikler için gerçek zamanlı yanıtlar alabilir.

**Ödev / Öğrenci Hızında:** Bu özellik, öğretmen tarafından paylaşılan içeriklere öğrencilerin istedikleri zaman (öğretmenin belirlediği zaman aralığında), istedikleri yerden katılmalarına ve öğrenme içeriklerini kendi hızlarında keşfetmelerine olanak tanır. Öğretmenler, bir ödev verdiğinde her bir öğrenciden bireysel cevap alabilir. Bu özelliklerin; ders esnasında verilen görevler, ev ödevleri ve bireyselleştirilmiş eğitim açısından çok faydalı ve işlevsel olduğunu söyleyebiliriz.

**Gerçek Zamanlı Değerlendirme:** Öğretim ve değerlendirme sürecini daha iyi yönetebilmek için etkileşimli etkinlik türlerinden herhangi biri kullanılarak öğrencilerin yanıtları gerçek zamanlı, anında alınabilir ve yanıtlara geri bildirimde bulunulabilir.

**Öğrenci İçeriğinin Paylaşımı:** Öğretim esnasından öğrenci çalışmalarından uygun görülenler diğer öğrencilerin ekranına anonim veya çalışmayı yapan öğrencinin ismiyle paylaşılabilir.

**Öğrenci Listesi:** Nearpod, oturum esnasında aktif olan etkinliğe hangi öğrencilerin katıldığını liste hâlinde gösterir. Öğretmen, öğrencilerden hangisinin o an etkinliği yapmakta olduğunu hangilerinin oturumdan çıkış yaptığını görebilir.

**Öğrenci Notları:** Öğrenciler canlı ders sunumları esnasında veya Nearpod ödevlerini yaparken her sayfaya kendileri için notlar alabilir. Öğrenciler dersten sonra notlarını isterlerse sınıf arkadaşlarıyla paylaşabilir veya daha sonra bakmak için kendilerine gönderebilir.

**Öğretmen Gösterge Paneli:** Öğretmen “Canlı Oturum/ Öğretmen Odaklı Mod”da iken, ders akışını kesintiye uğratmadan sunumlar arasında istediği gibi gezinti yapabilir.

**Öğrenci Gösterge Paneli:** Öğrenciler “Kendi Hızına Göre / Ev Ödevi Modu”ndayken sunum sayfaları arasında rahat bir şekilde gezinebilir, kendi öğrenme ihtiyaçlarına göre istediği içeriğe erişebilir. Bu, öğrencilerin sunumlardan daha verimli bir şekilde faydalanmalarını sağlar.

## t) Raporlar

**Öğrenci Raporu:** Öğrenciler, Nearpod sunumunda (canlı oturumlarda) etkileşimli bir değerlendirme sorusunu her yanıtladığında sonuçlar öğretmen panelinde otomatik olarak görünür. Bu raporlar ayrıca öğretmenin daha sonra erişebileceği “Raporlar” bölümüne de kaydedilir.

**Oturum ve Ödev Raporu:** Gerek ders sunumu esnasında gerekse ödev olarak verilen içeriklerle öğrencilerin etkileşimi ayrı ayrı kaydedilir. Öğretmen öğrencilerin performansını oturum, soru, öğrenci

bazlı raporlar aracılığı ile ayrıntılı bir şekilde görebilir, istediği gibi filtreleyerek inceleyebilir. Bu raporları PDF veya CSV olarak bilgisayarına indirebileceği gibi e-posta olarak da kendisine, öğrenciye veya öğrenci velisine gönderebilir.

Nearpod uygulamasının ücretsiz ve ücretli kullanım özellikleri mevcuttur. Ücretsiz kullanımda saklama alanı 100 MB'la sınırlıdır ve bir derse/oturuma en fazla 40 öğrenci katılabilmektedir. Daha fazlası için ücretli kullanıma ihtiyaç duyulmaktadır.

Nearpod; yukarıda belirtilen temel özellikler yanında kullanıcılara Google veya Microsoft hesapları ile giriş; Google Drive, Dropbox ve Box kullanımı; Google'da görsel arama, Google Form entegrasyonu (web sayfası aracı ile) gibi kolaylıklar da sağlamaktadır.

Nearpod uygulamasının henüz Türkçe ara yüz desteği bulunmamaktadır. Ancak öğretmen panelinde yer alan içerik türlerinin 2 kategoride (sunum içerikleri, etkileşimli içerikler) toplanmış olması, hazır şablonların yer alması, içerik hazırlama ve kullanım açısından büyük kolaylık sağlamaktadır.

## Sonuç ve Değerlendirme

Tüm eğitim ve öğretim sürecinde, yabancı dil öğretiminde, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde süreç değerlendirmesi amacıyla kullanılacak araçların neler olduğunun, ne tür özelliklere sahip olduğunun, öğretmenlere ne tür imkân sunduğunun bilinmesi ve dünyayla birlikte dijitalleşen eğitim ortamlarında verimli bir şekilde kullanılması büyük önem arz etmektedir.

Bu çalışmada eğitimde en çok kullanılan 100 araç içerisinde yer alan 13 değerlendirme aracı ele alınmıştır.

Eğitimde en çok kullanılan 13 değerlendirme aracının sırası ile 1. Kahoot (13), Google Forms (15), Mentimeter (24), Quizlet (30), Quizizz (31), Nearpod (43), Socrative (48), Edpuzzle (71), Plickers (73), Poll Everywhere (77), Factile (83), Hot Potatoes (89), Gimkit (100) olduğu görülmüştür.

Eğitimde en çok kullanılan 13 süreç değerlendirme aracı tek tek ele alınmış ve temel özelliklerine değinilmiştir.

13 süreç değerlendirme aracının kullanım özellikleri, kullanıcılarına sunduğu imkânlar, etkinlik türleri, ara yüz özellikleri, ücretli ve ücretsiz kullanımları arasındaki farklarına değinilmiştir. Her bir aracın birbirinden farklı özellikleri olduğu görülmüştür.

Ele alınan araçların tamamının Türkçe içerikleri destekliyor olduğu ancak sadece 4 tanesinin (Google Form, Hot Potatoes, Quizlet, Socrative) ara yüz olarak Türkçe olduğu görülmüştür.

Ele alınan araçların her birinde süreç değerlendirmesinde kullanılacak etkinlik türlerinin olduğu ancak bazılarında tek (Factile, Plickers) bazılarında ise daha fazla olduğu görülmüştür.

Bazı değerlendirme araçlarının (Nearpod, Quizizz) sunum içeriği hazırlamak için de çeşitli özellikler (metin, resim, video, web sayfası, PDF, ses ekleme vb.) barındırdığı tespit edilmiştir.

Tüm araçlar incelendiğinde süreç değerlendirmesinde kullanılacak 19 farklı soru türü olduğu tespit edilmiştir:

- Açık uçlu soru
- Anket
- Beyin fırtınası
- Bilgi kartı (kelime kartı)
- Boşluk doldurma
- Bulmaca
- Cevap yazma
- Cümle sıralama
- Çoktan seçmeli soru
- Dinle-yaz
- Doğrusal ölçek
- Doğru-yanlış
- Eşleştirme
- Hafıza testi
- Harf sıralama (Kelime oluşturma)
- Kelime sıralama (Cümle oluşturma)
- Kısa yanıt
- Puanlama-derecelendirme
- Resim işaretleme
- Sıralama
- Soru cevap



Ele alınan araçlar içerisinde her birinde kısmen de olsa oyunlaştırma özelliği bulunmakla birlikte değerlendirme aşamasını en ileri derecede oyunlaştıran uygulamaların Kahoot, Socrative ve Nearpod olduğu görülmüştür.

Ücretsiz kullanımının sunduğu özellikleri, soru çeşidi, oyunlaştırma unsurları ve uygulama sırası ve sonrası raporları değerlendirildiğinde ele alınan araçlar içerisinde öğretmene süreç değerlendirmesinde en fazla imkân veren uygulamanın Nearpod olduğu görülmüştür.

Nearpod uygulamasının ders içeriği oluşturma, değerlendirme soruları hazırlama, bunları birlikte kullanma, dış kaynakları (resim, video, PDF, web sitesi) içeri aktarma, oyunlaştırma, eş zamanlı ve art zamanlı değerlendirme, ödev tanımlama, ödevlerde süre belirleme, işbirlikçi öğrenme, akran öğretimi, akran değerlendirmesi gibi özelliklerinin olduğu, bunların yanında 11 farklı ders içeriği (sunum hazırlama), 10 farklı değerlendirme sorusu oluşturma şablonuna sahip olduğu görülmüştür.

Ele alınan tüm değerlendirme araçlarının kısmen de olsa dil öğretiminde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ve özellikle süreç değerlendirmesinde kullanılabileceği söylenebilir. Bununla birlikte Nearpod uygulamasının öğretmenlere tek bir platformda birden fazla imkân verdiği, öğretmenlerin kullanım kapasitesini geliştirdiği, çeşitli içerik türleri sunarak öğretmenlerin farklı araçlara olan ihtiyacını azalttığı; 100 MB alan kullanım kapasitesi ve tek oturumda 40 öğrenci sınırı hariç öğretmene tüm özelliklerini ücretsiz olarak sunduğu görülmüştür.

Nearpod uygulamasının hem sunum oluştururken hem de soru türlerinde sorulara metin, resim, ses ve video eklemeye izin vermesi, iş birliği panosuna sahip olması bu aracın okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerisinin geliştirilmesinde; çoktan seçmeli soru, eşleştirme, hafıza testi, boşluk doldurma, resim işaretleme özelliklerinin ise kelime öğretiminde etkin bir şekilde kullanılabileceği görülmüştür.

Ele alınan tüm uygulamalar; öğrencileri derse ısındırma, öğrenme sürecini gözlemleme, ders sonu değerlendirme, öğrencilerin motivasyonunu artırma ve rekabet ederek birlikte öğrenme kültürlerini geliştirme gibi açılardan değerlendirildiğinde günümüz öğrencilerine hitap eder niteliklere sahip olduğunu ifade edebiliriz. Bununla birlikte ele alınan çevrim içi süreç değerlendirme araçlarının, öğretmenlerimizin teknolojik pedagojik içerik bilgisine katkı sağlayacağı da düşünülmektedir.

Çoğu uygulamanın ara yüz dilinin Türkçe olmadığı görülmüştür ancak bu; anlaşılabilir ikonlar, hazır şablonlar ve kullanıcı dostu ara yüz sayesinde büyük bir engel oluşturmamaktadır. Yine de bu gibi uygulamaları etkin ve verimli bir şekilde kullanmak isteyenlerin temel seviyede İngilizce veya en azından web araçlarında yaygın kullanılan İngilizce ifadeleri bilmesi gerektiği görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde gerek yüz yüze veya uzaktan gerekse eş zamanlı veya art zamanlı olarak kullanılabilecek çevrim içi değerlendirme araçlarının; okuma, dinleme, yazma, konuşma becerilerinin geliştirilmesi ve değerlendirmesinde, kelime öğretiminde etkin bir şekilde kullanılabileceği; hem öğretmenlere hem de öğrencilere büyük katkı sağlayacağı, öğrenme ve değerlendirme sürecine eğlence katacağı, öğrenmeyi hızlandıracağı, öğrenilenleri daha kalıcı hâle getireceği düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Alruwais, N., Wills, G. & Wald, M. (2018); Advantages and challenges of using e-assessment, *International Journal of Information and Education Technology*, Vol. 8, No. 1, January 2018, 36.
- Cambridge Assessment English. (2018). The Cambridge English Digital Framework for Language Teachers, <https://thedigitalteacher.com/framework> Erişim tarihi: 01.03.2021.
- Carreira, Maria M. (2012) Formative assessment in HL teaching: purposes, procedures, and practices; *Heritage Language Journal*, Cilt: 9 Sayı: 1, 100-120.
- Comon Sense. (2021). Common Sense EdTech tools, <https://www.common sense.org/education/search?contentType=reviews>; Erişim tarihi: 01.04.2021.



- Demirel, Ö. (2015). Eğitimde program geliştirme - Kuramdan uygulamaya, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 173.
- Edpuzzle, <https://www.edpuzzle.com>, Erişim tarihi: 16.04.2021.
- Factile, <https://www.playfactile.com>, Erişim tarihi: 16.04.2021.
- Frankl, G. & Bitter, S. (2012). Online exams: practical implications and future directions. *The Proceedings of the 11th European Conference on e-Learning: ECEL*, 158.
- Gimkit, <https://www.gimkit.com>, Erişim tarihi: 16.04.2021.
- Google Formlar, <https://www.docs.google.com/forms>, Erişim tarihi: 16.04.2021.
- Hart, J. (2020). Top tools for learning 2020, <https://www.toptools4learning.com/analysis-2020/> Erişim tarihi: 01.04.2021.
- Hot Potatoes, <https://www.hotpot.uvic.ca>, Erişim tarihi: 16.04.2021.
- Kahoot, <https://www.kahoot.it>, Erişim tarihi: 16.04.2021.
- Kımay, A. U. (2019). *İngilizce öğretiminde teknopedagojik becerileri geliştirmeye yönelik harmanlanmış bir hizmet içi eğitim programı*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9 (1), 60-70.
- Magno, C. & Lizada, G. S. (2015). Features of classroom formative assessment. *Educational Measurement and Evaluation Review*, Vol. 6, 23-31.
- MEB, *Öğretmenler İçin El Kitabı - Geri Bildirim*, <https://ogretmen.meb.gov.tr/kitap/a1-geri-bildirim>, Erişim tarihi: 18.03.2021.
- Mentimeter, <https://www.https://www.mentimeter.com>, Erişim tarihi: 16.04.2021.
- Nearpod, <https://www.Nearpod.com>, Erişim tarihi: 16.04.2021.
- Özpınar, İ. (2020). Preservice teachers' use of web 2.0 tools and perspectives on their use in real classroom environments. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 11 (3), 814-841.
- Plickers, <https://www.plickers.com>, Erişim tarihi: 16.04.2021.
- Poll Everywhere, <https://www.polleverywhere.com>, Erişim tarihi: 16.04.2021.
- Quizizz, <https://www.quizizz.com>, Erişim tarihi: 16.04.2021.
- Quizlet, <https://www.https://quizlet.com>, Erişim tarihi: 16.04.2021.
- Socrative, <https://www.socrative.com>, Erişim tarihi: 16.04.2021.
- We Are Social ve Hootsuite (2021). *Dijital 2021*, <https://datareportal.com/reports/digital-2021-global-overview-report>, Erişim Tarihi: 15.03.2021.





# Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (KMÜ EFAD)

*Karamanoğlu Mehmetbey University Journal of Literature Faculty*

E-ISSN: 2667 – 4424

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/efad>



**Tür:** Araştırma Makalesi  
**Kabul Tarihi:** 03 Mayıs 2021

**Gönderim Tarihi:** 22 Nisan 2021  
**Yayımlanma Tarihi:** 13 Mayıs 2021

**Atf Künyesi:** Kır Cullen, E. (2021). “Yaratıcı Drama Yöntemi ile Deyimlerin Öğretilmesi; Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersleri İçin Model Sunumu”. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 81-90.

**DOI:** <https://doi.org/10.47948/efad.925799>

## YARATICI DRAMA YÖNTEMİ İLE DEYİMLERİN ÖĞRETİLMESİ; YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE DERSLERİ İÇİN MODEL SUNUMU

Elif KIR CULLEN\*

### Öz

Bu çalışmada, yabancılara Türkçe öğretimi alanı için yaratıcı drama yöntemi ile deyimlerin öğretilmesini amaçlayan bir öğretim model önerisi sunulmaktadır. Çalışma kapsamına baş, ağız, yüz, ayak ve sırt organları ile kurulu deyimler alınmıştır. Öncelikle, Türk Dil Kurumu ağ sitesinden ön derleme yapılmış ve seçilen kırk deyim ile yaratıcı drama atölyelerinin çalışma kısmı hazırlanmıştır. Çalışma kısmı bir grup lisans öğrencisi ile “yabancı dil öğretimi” dersi kapsamında uygulanmış ve geri bildirim alınmıştır. Sonraki adım olarak örnek drama atölyesi hazırlanmış ve drama liderliği adayları ile bütünsel bir uygulama yapılmıştır. İkinci uygulamadan sonra deyim derlemesi genişletilerek üç aşama şeklinde gerçekleştirilmiştir. İlgili organ isimleri ile kurulu deyimler için yapılan taramada birinci derlemeye 543, ikinci derlemeye 295 ve son derlemeye 284 deyim alınmıştır. Oluşturulan modelde 284 deyim 75’i içerikte kullanılmıştır. Modelde her planda farklı deyimler olacak şekilde toplam altı drama atölyesi planı hazırlanmıştır. Çalışmada deyimlerin öğretimini kolaylaştırıcı diyaloglar ek olarak sunulmuştur. Modelde bilinen drama tekniklerinin yanı sıra deyim öğretimi amacıyla çalışma kapsamında özgün olarak geliştirilen etkinlikler de kullanılmıştır. İleri düzey dil öğrencilerine Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlar için hazırlanan bu model deyimlerin öğretimi için bir örnek oluşturabilir. Ayrıca, söz konusu model Avrupalı Türkler için düzenlenen Türk Dili ve Türk Kültürü derslerinde yaratıcı drama yöntemi ile deyimlerin ve Türkçenin öğretilmesine katkı sağlayabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı Dil Olarak Türkçe, Yaratıcı Drama, Deyimler.

### Teaching Idioms with the Creative Drama Method: A Model Presentation for Turkish as a Foreign Language Courses

#### Abstract

This study presents a teaching model proposal that aims to teach idioms with the creative drama method in the Turkish as a Foreign Language field. Idioms using the body parts head, mouth, face, foot, and back were included in the study's scope. Forty idioms were selected from a draft compilation made from the website of the Turkish Language Association and used as part of this research. This portion of the study was implemented with a group of undergraduate students studying Foreign Language Teaching who provided feedback for the research. In the next stage, a sample drama workshop was prepared for the drama teaching students in the drama leadership program. Following this second stage, the idiom compilation was expanded and carried out in three stages. The first compilation included 543 idioms, the second 295, and the final compilation used 284 idioms.

\* Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İstanbul/Türkiye.  
E-posta: [elifkircullen@gmail.com](mailto:elifkircullen@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2655-3688>.

From these 284 idioms, 75 were included in the content of the teaching model. The model included six drama workshop plans with different expressions in each plan. In the study, dialogues that facilitate the teaching of idioms were presented. In addition to classical drama techniques, activities for teaching idioms specifically were also developed for the teaching model. This model aims to provide an example of how to teach idioms in learning environments where Turkish is taught as a foreign language. As well, this model can contribute to Turkish Language and Turkish Culture lessons designed for European Turks to teach idioms by using the creative drama method.

**Keywords:** Turkish as a Foreign Language, Creative Drama, Idioms.

## Giriş

Yabancı dil öğretiminde seçilen yöntem ve araç-gereçlerin yanı sıra sınıf içinde kullanılacak etkinliklerin önemi yadsınamaz. Dil öğretiminde başlangıç düzeyinden ileri düzeylere kadar kullanılabilir olan yöntemlerden birisi de yaratıcı drama yöntemidir.

Drama etkinliklerinin kullanımı yaygın olmasına karşın belirli bir tanımının yapılması çok güçtür. Holden'e göre (1981: 1) drama öğrencinin kendisinin ya da bir başkasının gerçek olmayan hayali bir durumda olmasını gerektiren her türlü etkinliği kapsamaktadır. Bu nedenle, drama etkinliğinin ne olduğundan çok ne olmadığına bilinmesi öğretmenler açısından daha yararlı olacaktır. Drama öncelikle tiyatro ile eşanlamlı değildir. Drama gösteri amaçlı değildir ve belirli bir grup üyelerinin bir durumda yaptıkları ile ilgilenir (Gaudart, 1990: 230-231). Özellikle 1960'lı yıllardan sonra eğitimde daha yaygın kullanılmaya başlanan drama etkinliklerinin yaratıcılığı geliştirmek, öğrencinin kendisini bireysel olarak ifade etmesine olanak sağlamak ve öğrencinin dil farkındalığını arttırmak için yararlı olacağı tavsiye edilmektedir. Yaratıcı drama kavramı "önceden yazılmış bir metin olmaksızın, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları, doğaçlama ve canlandırmaları" kapsar (San, 1998). Heathcote ve Bolton tarafından geliştirilen yaklaşım ile dramayı tanımladığımızda ise "drama sınıfta öğretmenin bilgileri öğretirken kullanacağı bir yöntem" olmaktadır (Aslan, 2009: 27).

Adıgüzel (2012: 64-66) yaratıcı dramanın bilişsel, duyuşsal ve devinsel davranış alanlarının yanı sıra iletişim, dil ve sözel ifade becerilerini geliştirdiğini vurgular. Yaratıcı dramada doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanır ve çalışmalar bir drama lideri veya dramayı bilen ve alanında bir yöntem olarak kullanan bir öğretmenin yönlendirmesinde ve belirlenen amacın yapısına göre gerçekleştirilir. Aslan (2009: 25-28) drama yöntemini grup çalışmasında uygulayabilme yetkinliği kazanabilmek için en az 320 saatlik bir eğitimin alınması ve uygulayıcının dramatik eğitim alanına özgü terminolojiyi kavraması gerekliliğine vurgu yapar. Adıgüzel (2012: 409-483) yaratıcı drama liderinin drama oturumunda amaçlara ulaşmak için kullanabileceği yaratıcı dramanın disiplinlerarası bir alan olmasından kaynaklanan pek çok teknik bulunduğunu belirtir ve çalışmalarda kullanılabilir rol oynama, rol değiştirme, öğretmenin rol alması, sıcak sandalye gibi toplam 52 teknik sunar. Türkçenin hem ana dil hem de yabancı dil olarak öğretiminde birçok farklı yöntem, teknik ve ortamlardan yararlanılmasının birçok kazanımın gerçekleşmesini beraberinde getireceğinden yaratıcı dramanın yöntem olarak yetkin bir şekilde kullanılması için farklı düzeyler ve yaş grupları için düzenlemeler yapılabilir.

Aksoy (1993) deyimlerle ilgili detaylı çalışmasında deyimlerin kalıplaşmış sözler, kısa ve özlü anlatım araçları olmasına vurgu yapar. Aksoy'a göre deyim atasözünden ayıran en önemli özellik deyim genel kural niteliğinde bir söz olmamasıdır. Çotuksöken (1992: 5) deyim "en az iki sözcükten kurulan, konuşmada ve yazıda anlatım gücünü artıran, anlam yönünden yer yer mantık dışına taşan bölümleri olabilen, yapısındaki kimi sözcükleri anlam değişmesine uğrayan, kalıplaşmış söz öbeklerine verilen addır" açıklaması ile tanımlar. Deyimlerin anlam ve söz dizimi gibi farklı alanlarla ilgili fazlaca özelliğinin olması bazı durumlarda tanımlama yapılmasını zorlaştırmakta ve kalıp sözlerle karıştırılmasına neden olmaktadır. Bu özelliğe dikkat çeken Yüceol-Özezen (2001: 871) "az çok mecazlı kalıp anlatımların "deyim", mecazsız kalıp anlatımların ise "kalıp söz" olarak değerlendirilmesinin" karışıklığın giderilmesi için bir yol olabileceği önerisini getirir.

Deyimlerin birçok özelliğinden dolayı hem ana dili öğretiminin hem de yabancı dil öğretiminin içeriğine alınması kaçınılmazdır. Hangi deyimlerin öğretileceği kadar, nasıl öğretileceği de eğitimciler tarafından düşünülmesi gereken bir konudur. Özbay ve Akdağ (2013: 46-54) ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada deyimlerin öğretimi için aktif öğrenme tekniklerinden “eğitimsel oyun, karşılıklı öğretim, keşfederek öğrenme ve araştırarak öğrenme” tekniklerini kullanmışlardır. Keloğlan masalından yararlanarak hazırladıkları nitel veri toplama aracı sonucunda öğrencilerin tamamının çalışmayı beğendiği ve çoğunluğunun deyimlerin anlamını doğru açıkladığı bulunmuştur. Yavuz (2010) çalışmasında öğrenenlere öğrendikleri deyimlerin anlamını çağrıştıracak görsel malzemeleri içeren deyim posterini hazırlatarak deyimlerin anlamlarının somutlaştırılmasını ve böylece öğrenenlerin uzun süreli belleğe deyimleri kodlamasını ve bellekten geri çağırmasını hedeflemiştir. 7 birimle sınırlandırılan çalışma deyimlerin öğretilmesi için bir örnek oluşturmaktadır. Bir başka çalışmada Çalışkan, “deyimlerin arka planında belli bir kavramsal öbeklenme olduğu görüşünden hareket ederek, organ adlarıyla kurulan deyimlerin öğretilmesine ilişkin bir çerçeve çizer (2010: 265). Bu amaçla, burun, kulak ve yüz/çehre/beniz adlarıyla kurulan bazı deyimlerin yabancı dil olarak Türkçe bağlamında öğretilmesi için öğrencilerin ana dilleriyle karşılaştırmalar yapabilecekleri dört etkinlik önerilir. Wu (2015) İngilizce deyimlerin öğretilmesi için derslerde kullandığı çeşitli etkinlikler sunar. Bunlar sırasıyla hikâye bağlamında deyimlerin aktarılması, görsellerle deyimleri aktarma, grup tartışmaları, okuma tiyatrosu, tekrar söyleme ve yazma, diyalog yazma ve rol oynamadır.

## 1. Çalışma

“Vücut organlarını içeren deyimleri ileri düzey Türkçe öğrencilerine (B2-C1) yaratıcı drama yöntemi kullanarak nasıl öğretilbiliriz?” sorusu araştırmanın başlıca sorusudur. Ayrıca, yaratıcı drama atölye tasarımlarına uygun olarak deyim öğretilmesine odaklanan dersler nasıl hazırlanabilir? ve öğrencilerin deyimleri uygun bağlamlarda kullanmaları nasıl sağlanabilir? soruları araştırma kapsamına alınmıştır.

### 1.1. Yöntem

Çalışmanın ilk aşaması olarak Türk Dil Kurumu Genel Ağ sitesinde yer alan “Atasözleri ve Deyimler Sözlüğünden” organ isimlerinin geçtiği toplam 40 deyim ve atasözü derlenmiştir. Bu atasözleri ve deyimlerin öğretimi için yaratıcı drama liderlik uygulama plan formu şeklinde drama atölyesi hazırlanmıştır. Hazırlanan ders içeriğinin “çalışma” bölümü ilk olarak İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilimi lisans programında “Yabancı Dil Öğretimi ve Teknikler” dersini alan üçüncü sınıf lisans öğrencileri ile (toplam 17 kişi) uygulanmıştır. Gerekli değişiklikler ve eklemeler yapıldıktan sonra drama atölyesi biçimindeki ilk uygulama Oluşum Drama Enstitüsü, Drama Liderlik Programı 4. Aşama kapsamında İstanbul Teknik Üniversitesi, Maçka Tesislerinde (İstanbul) gerçekleştirilmiştir. Atölyeye 14 lider aday, deneyimli bir lider ve iki raportör katılmıştır. Katılımcı rolünde olan drama lider adaylarından Türkçe öğrenen yetişkin ya da ergen öğrenci rolüne girmeleri istenmiştir. Katılımcıların her biri drama ders uygulamasından sonra içerik, kullanılan drama teknikleri, ders planının uygunluğu ve süreçte aksayan yönlerle ilgili geri bildirimde bulunmuşlardır. Atölye sonunda drama lideri genel bir değerlendirme yapmıştır. İlk uygulamada vurgulanan noktalar şöyledir;

- 1) Çalışmanın atasözü ya da deyimler seçilerek sınırlandırılması
- 2) Organ isimlerinin azaltılması
- 3) Atölyelere 8-15 arasında atasözü ya da deyim alınması
- 4) İmgeleştirme ve canlandırmaya daha fazla imkân sağlayacak atasözleri ve deyimlerin alınması
- 5) Çalışmada geçen tüm atasözleri ya da deyimlerin anlamlarının verilmemesi
- 6) Bir ders saatini (40-45’) aşmayacak biçimde planın düzenlenmesi

Organ adlarının tamamının geçtiği inceleme ve yapılan incelemeyi yaratıcı drama yolu ile ders planlarına aktarmanın olası olmayacağı düşünülerek organ isimlerinden rastlantısal bir seçim yapılmıştır.



Bu seçim doğrultusunda derlemenin ikinci kısmında Türk Dil Kurumu Genel Ağ sitesinde yer alan Atasözleri ve Deyimler Sözlüğünden “baş, ağız, yüz, ayak, sırt” isimlerinin geçtiği deyimler derlenmiştir. İkinci uygulama için hazırlanan plana derlenen deyimlerden 13 tanesi alınmıştır.

Seçilen deyimlere uygun olarak yaratıcı drama ilkelerine göre (ısınma, çalışma, değerlendirme) drama ders içeriği hazırlanmıştır. Yaratıcı dramının gereği olarak ders içeriklerine rol oynama etkinlikleri ve doğaçlama teknikleri alınmıştır. İkinci uygulama Oluşum Drama Enstitüsü, Drama Liderlik Programı 4. Aşama kapsamında lider adayları ile 1. uygulamadan farklı deneyimli bir liderin ve iki raportörün gözetiminde ve 11 katılımcı ile İstanbul Teknik Üniversitesi, Maçka Tesislerinde (İstanbul) gerçekleştirilmiştir. İkinci uygulama sonrasında lider ve lider adayları tarafından gelen geribildirimlerde süre kullanımı ve planda esneklik yapılabilmesi vurgulanmıştır. Katılımcılar girdikleri rolde eğlendiklerini ve etkin rol oynadıklarını belirtmişlerdir.

## 1.2. Deyimlerin Derlenmesi-İçerik Hazırlama

a) Yaratıcı Drama yolu ile deyimlerin öğretimi model oluşumunda kullanılacak deyim içeriği hazırlama süreci için “baş, ağız, yüz, ayak ve sırt” isimlerini içeren deyimler arasından Davies (2000: 160) tarafından tavsiye edildiği gibi öğretmenlerin imgeleştirme yolu ile kolaylıkla sınıf içerisinde kullanabilecekleri deyimler seçilmiştir. Ayrıca, birinci derlemeye alınan deyimlerin arasında “ağzı çiriş çanağına dönmek” deyimini gibi az kullanılan, belli yörelerde kullanılan ve içinde argo sayılabilecek kelimelerin geçtiği deyimler çıkartılmıştır. Derlemenin sayıları aşağıdaki tabloda sunulmaktadır;

**Tablo 1.** Derlenen Deyimlerin Sayısal Dağılımı

	<b>I. Derleme</b>	<b>II. Derleme</b>	<b>III. Derleme</b>
BAŞ	253	147	141
AĞIZ	124	64	62
YÜZ	113	52	49
AYAK	36	20	20
SIRT	17	12	12
<b>TOPLAM</b>	<b>543</b>	<b>295</b>	<b>284</b>

b) Model oluşumu içerik hazırlama sürecinin ikinci aşaması olarak yapılan üçüncü derlemedeki deyimler organ isimlerine göre “olumlu, olumsuz, durum ve diğer” başlıkları altında kendi içlerinde gruplandırılmıştır. Bu gruplandırmada amaç öğretilecek deyimlerin içeriğe alınmasında belli bir izlek oluşturabilmektir. Gruplandırmalarda bazı deyimler birleştirilmiştir. Sayısal olarak dağılım aşağıdaki tabloda belirtilmiştir;

**Tablo 2.** Derlenen Deyimlerin Gruplandırılması

	<b>Olumlu Anlam</b>	<b>Olumsuz Anlam</b>	<b>Durum Anlatan</b>	<b>Diğer</b>	<b>Toplam</b>
<b>BAŞ</b>	8	58	40	35	141
<b>AĞIZ</b>	3	20	34	5	62
<b>YÜZ</b>	7	23	17	2	49
<b>AYAK</b>	1	5	11	1	20
<b>SIRT</b>	3	6	3	-	12

c) Model oluşumu deyim içeriği hazırlama sürecinin üçüncü aşamasında yaratıcı drama planlarının hazırlanmasında kolaylık sağlamak amacıyla resim ve görsel unsurların kullanılabilmesi deyimler derlenmiştir. Bu grupta toplam 42 deyim bulunmaktadır. Aşağıdaki tabloda derleme kapsamına alınan organ isimlerinin yanında ilgili deyimler gösterilmektedir;

**Tablo 3.** Derlenen Deyimler

<b>BAŞ</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saç saça baş başa gelmek</li> <li>2. Saçını başını yolmak</li> <li>3. Başı kazan gibi olmak</li> <li>4. Başı sıkışmak</li> <li>5. Başına devlet (talih) kuşu konmak</li> <li>6. Deve kuşu gibi başını kuma sokmak</li> <li>7. Başına güneş geçmek</li> <li>8. Başına kan çıkmak</li> <li>9. Kan başına toplanmak</li> <li>10. Başına karalar bağlamak</li> <li>11. Başına taç etmek</li> <li>12. Başına taş düşmek</li> <li>13. Başını taştan taşa vurmak</li> <li>14. Başına vur, ağzından lokmasını al</li> <li>15. Başında kavak yeli esmek</li> <li>16. Kabak (birinin) başına patlamak</li> <li>17. Başından aşağı kaynar sular dökülmek</li> <li>18. Başına çorap örmek</li> <li>19. Başına kâhya kesilmek</li> <li>20. Azıcık aşım, ağrısız başım</li> <li>21. Ayaklar baş, başlar ayak olmak</li> </ol>
<b>AĞIZ</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ağzı kulaklarına varmak</li> <li>2. Ağzı sulanmak</li> <li>3. Ağzının suyu akmak</li> <li>4. Ağzına burnuna bulaştırmak (yemek yiyen bir çocuk resmi)</li> <li>5. Ağzına yüzüne bulaştırmak</li> <li>6. Ağzından bal damlamak</li> <li>7. Ağzına bir parmak bal çalmak</li> <li>8. Ağzından baklayı çıkarmak</li> <li>9. Ağzında bakla ıslanmamak</li> <li>10. Ağzının kâhyası olmak</li> <li>11. Ağzıyla kuş tutsa</li> <li>12. Ağzını bıçak açmamak</li> </ol>
<b>YÜZ</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Yüzünden kan damlamak</li> <li>2. Yüzüne kan gelmek</li> <li>3. Yüzüne tükürseler yağmur yağıyor sanır</li> <li>4. Dünya yüzü görmemek</li> <li>5. Ağzına yüzüne bulaştırmak</li> <li>6. Eline yüzüne bulaştırmak</li> </ol>
<b>SIRT</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Birinin sırtından para kazanmak</li> <li>2. Sırtından bıçaklamak</li> </ol>
<b>AYAK</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ayağına bağ olmak</li> </ol>

d) Model oluşumu deyim içeriği hazırlama sürecinin bir sonraki aşamasında hem içinde geçen kelimelerin düz anlamı hem de deyim anlamı ile diyalog yazılabilecek deyimler üzerinde çalışılmıştır. Bu aşamada hem düz anlamlar hem de deyim anlamların içinde geçtiği toplam 50 karşılıklı konuşma yazılmıştır.

**Tablo 4.** Deyimlerle Diyaloglar

<b>Baş eğmek</b>	1) Doktor: Başınızı eğer misiniz? Hasta: Tabii ki.	1) A: Çok büyük zorluklar yaşadı. B: Evet ama hiçbir zaman başını eğmedi!
<b>Baş üstünde tutmak</b>	2) A: Bunu başının üstünde tut. B: Oo bu çok iyi geldi!	2) A: Niye gitti anlamadım? B: Ben de. Hep baş üstünde tutardın.
<b>Başını yarmak</b>	3) Hemşire: Doktor Bey acil bir hasta var. Başını yarmış!	3) A: Selin'e neler yapıyor?

	Doktor: Hemen geliyorum.	B: Hiç sorma. Kötü arkadaşları kızın başını yaktı.
<b>Başı dik olmak</b>	4) Dans öğretmeni: Başınız dik olsun 1, 2, Öğrenci: Böyle oluyor mu?	4) A: Başım hep dik olsun arkadaşım. B: Haklısın
<b>Başını dik tutmak</b>	5) Doktor: Lütfen başınızı dik tutun Hasta: Peki.	5) A: Arkamdan dedikodu yapıyorlar. B: Aldırma. Başını dik tut!
<b>Başı sıkışmak</b>	6) Anne: Çocuğum başın sıkışacak! Çocuk: Bir şey olmaz anne oynuyoruz!	6) A: Ne oldu? İyi misin? B: Hiç sorma başım sıkıştı!
<b>Başına dolamak</b>	7) Anne: Tülbenti başına dola ağrına iyi gelir. Çocuk: Çok ağrıyor başım çok!	7) A: Bu işi başıma sen doladın. B: Ne yaptım ben?
<b>Başına sarmak</b>	8) Anne: Çocuğum atkını başına sar! Çocuk: Hava soğuk değil!	8) A: Sen başıma ne işler sardın? B: Abartıyorsun.
<b>Başına geçirmek</b>	9) A: Kadın başına ne geçirmiş? B: Bilmem şapka galiba!	9) A: Şirketin başına kimi geçirmişler? B: En büyük oğlunu.
<b>Başına taş düşmek</b>	10) A: Ayy adamın başına taş düştü! B: Nasıl oldu?	10) Çocuk: Anne ben bugün okula gitmek istemiyorum. Anne: Oğlum senin başına taş mı düştü?
<b>Başından atmak</b>	11) A: At şu şapkayı başından! B: Niye? Yakışmadı mı?	11) A: Görüşmeniz nasıl geçti? B: Beni başından attı!
<b>Baş sallamak</b>	12) A: Ee sen öyle deyine ne yaptın? B: Sadece başını salladı.	12) A: Müdürünüz nasıl birisi? B: Her şeye baş sallıyor!
<b>Ağza almamak</b>	13) Anne: Bu ilaçları sakın yanlışlıkla ağzınıza almayın. Çocuklar: Tamam anne.	13) A: Kavga etmişler. Adımı bir daha ağzına alma demiş. B: Başka ne olmuş?
<b>Ağzı açık kalmak</b>	14) Diş doktoru: Ağzınızı açık kalsın lütfen. Hasta: Hıhı	14) A: Motor yarışı nasıldı? B: Hepimizin ağzı açık kaldı.
<b>Ağzına burnuna bulaştırmak/Ağzına yüzüne bulaştırmak</b>	15) Anne: Çocuğum nasıl yiyorsun? Ağzına burnuna bulaştırmışsın. Çocuk: Tamam anne.	15) A: Kardeşinin işler nasıl gidiyor? B: Ağzına yüzüne bulaştırdı.
<b>Ağzını açıp gözünü yummak</b>	16) A: Aç ağzını yum gözünü B: Aa en sevdiğim şeker!	16) A: Adam arabayı durdurdu sonra açtı ağzını yumdu gözünü. B: Sonra ne oldu?
<b>Ağzını tutmak</b>	17) A: Ağzını niye tutuyorsun? B: Dişim ağrıyor.	17) A: Bi tutamadın ağzını! B: Ne dedim ki?
<b>Yüz yüze bakmak</b>	18) Öğretmen: Yüz yüze bakarak oturun! Öğrenciler: Böyle mi öğretmenim?	18) A: Barışın artık. Yüz yüze bakıyorsunuz! B: Çok kırıldım ama.
<b>Yüze vurmak</b>	19) A: Nerene vurdu? B: Yüzüme vurdu.	19) A: Selin sürekli yanlışımı yüzüme vuruyor. B: Hiç hoş değil!
<b>Yüzü kızarmak</b>	20) A: Ateşim var. Yüzüm de kızarıyor. B: Grip oluyorsun herhalde.	20) Öğretmen: Kopya çekerken yakaladım yüzü kızardı. Öğretmen: Kızırır tabii ki.
<b>Ayağa kalkmak</b>	21) A: Büyükler gelince ayağa kalkmak gerekir. B: Gençler pek bilmiyor bunu.	21) Gazeteci: Bu haberle tüm şehir ayağa kalkacak? Gazeteci: Hangi haberle?
<b>Ayağına çelme takmak</b>	22) A: Aykut oyuncunun ayağına çelme taktı. B: Hakem sarı kart verdi mi?	22) A: İş arkadaşları ayağına çelme taktı. B: Aaa. Ne yaptılar?
<b>Sırtından atmak</b>	23) A: At adamı sırtından attı. B: Adama bir şey oldu mu?	23) A: Çok çalışıyorsun. Şu işleri sırtından atsan? B: Benden başka yapacak kimse yok!
<b>Sırtından bıçaklamak</b>	24) A: Haberi okudun mu? Adamı sırtından bıçaklamışlar. B: Evet çok feci!	24) A: Ahmet'i en yakın arkadaşı sırtından bıçakladı. B: Duydum. İnanamadım.
<b>Sırtını dönmek</b>	25) A: Sırtınızı döner misiniz? B: Tabii ki.	25) A: Pelinle görüşüyor musun? B: Maalesef. Taşandıktan sonra hepimize sırtını döndü.

## 2. Model Oluşumu

### 2.1. Yarattıcı Drama Planlarının Hazırlanması

Bu aşamada, drama uygulamaları “Drama Liderlik Programı” drama oturum planlarına uygun olarak hazırlanmıştır. Buna göre planlar üç aşamadan oluşur (Aslan, 2009: 29);

- Isınma: Katılımcıların dikkatlerinin çalışmaya odaklanması, asıl çalışmaya düşünsel ve duygusal olarak hazırlanma ve de fiziksel rahatlama amacıyla yapılan çeşitli oyunların olduğu birinci aşamadır.
- Çalışma (Asıl Çalışma): Bu aşamada rol oynamalar, doğaçlamalar ve daha pek çok tekniğin kullanılabilceği asıl drama çalışmasının yapılacağı aşamadır.
- Değerlendirme: Çalışma sonunda ısınma aşamasından başlayarak tüm oturumun değerlendirildiği aşamadır.

Model oluşumu sürecinde Oluşum Drama Enstitüsü Liderlik Programında yapılan ve geribildirimlerle değiştirilen planlara uygun olarak toplam 6 tane drama atölyesi geliştirilmiştir. Her atölye 45 dakikalık bir ders saati için tasarlanmıştır. Atölyede ısınma, çalışma ve değerlendirme bölümlerinde yer verilen her etkinliğin olası süresi, bu etkinliklerin hangi becerileri geliştireceği ve dil öğrenimi sürecinde katkı sağlayabileceği alanlar ayrı tablolarla belirtilmiştir. Böylece, lider adayı hem atölyenin deyim öğretimi bağlamındaki amaçlarını hem de her etkinliğin özel hedeflerini takip edebilecek ve öğrencinin sürecini değerlendirmesi kolaylaşacaktır.

**Tablo 5.** Drama Planlarının İçeriğine Alınan Deyimlerin Dağılımı

Planlar	Baş	Ağız	Yüz	Ayak	Sırt
1	(Bir şeyle, biriyle) başa çıkmak Başının çaresine bakmak Başını dinlemek	Ağzının tadını bilmek	Yüz vermek Yüzünü kara çıkarmak Yüzüstü bırakmak	Ayağa kaldırmak Ayağına (ayaklarına kapanmak)	Sırtı yere gelmemek
2	Başına devlet (talih) kuşu konmak Başında kavak yeli esmek Başına taç etmek	Ağzından baklayı çıkarmak Ağzını bıçak açmamak Ağzından bal damlamak	Yüzüne kan gelmek	Ayaklar baş başlar ayak olmak Ayağına bağ olmak Ayağına gelmek Ayağına gitmek Ayağı yerden kesilmek	(Birinin) Sırtından para kazanmak
3	Baş eğmek-Başını öne eğmek Başı dik olmak Başını dik tutmak Başına dolamak	Ağzı açık kalmak Ağzına yüzüne bulaştırmak Ağzını tutmak	Yüz yüze bakmak	Ayağa kalkmak Ayağına çelme takmak	Sırtından bıçaklamak Sırtını dönmek
4	Başını alıp gitmek Baş başa bırakmak Baş başa kalmak Başı belaya girmek (uğramak)	Ağzı kulaklarına varmak Ağzının suyu akmak	Yüz yüze yaşamak Yüzü gözü açılmak Yüzünden kan damlamak	Ayağına dolanmak Ayağa fırlamak	Sırtından geçinmek Sırt sırta vermek
5	Başının çaresine bakmak Başı dara düşmek Başına bela olmak (kesilmek) Başından savmak Aklı başına gelmek Baş üstünde tutmak	Ağzı var dili yok Ağzına sağlık	Yüzünde renk kalmamak Dünya yüzü görmemek Yüzünü buruşturmak	Ayağını öpmek	Karnı tok, sırtı pek Birinin sırtını yere getirmek
6	Bir baştan bir başa Başından aşağı kaynar sular dökülmek	Ağzının tadı kaçmak	Alnı açık yüzü ak Yüzüstü kalmak	Ayağı dolaşmak	Sırtını çevirmek

Başından atmak Başını taştan taşa vurmak Saçı başı ağarmak Dünya başına yıkılmak	Ağızdan ağza dolaşmak Ağzı dili bağlanmak			
---	--	--	--	--

**Tablo 6.** Drama Planlarının İçeriğine Alınan Deyimlerin Sayısal Dağılımı

Planlar	Deyim Sayısı	Baş	Ağız	Yüz	Ayak	Sırt
1	10	3	1	3	2	1
2	13	3	3	1	5	1
3	12	4	3	1	2	2
4	13	4	2	3	2	2
5	14	6	2	3	1	2
6	13	6	3	2	1	1
Toplam	75	26	14	13	13	9

Yaratıcı drama planlarına alınan organ isimlerinin geçtiği deyimlerin dağılımı incelendiğinde kullanılan toplam 75 deyim içinde “baş” ile kurulu deyimlerin ilk sırada geldiği (26 adet) görülmektedir. 14 deyimle ağız ile kurulu deyimleri yüz ve ayak ile kurulu deyimler takip etmektedir. En az kullanılan deyimler ise sırt ile kurulan deyimlerdir (9 adet). Çalışmanın ilk aşamasında yapılan derleme sayıları ile yaratıcı drama atölyelerinin içeriğine alınan deyimlerin sayısı arasında doğrudan bir orantı olduğu söylenebilir. Derlemelerde aynı biçimde 141 sayısıyla baş ile kurulan deyimler başta gelmekte ve bu durumu ağız, yüz, ayak ve sırt ile kurulan deyimler takip etmektedir.

Derlemedeki 284 deyimden 75’inin içeriğe alınması %37’lik bir kapsam içeriği oluşturmaktadır. Bu konuda benzer bir çalışma olmadığı için önceki yapılan çalışmalarla karşılaştırma yapılması olası değildir ancak kapsam açısından yeterli bir sayı olduğu düşünülmektedir.

## 2.2. Kullanılan ve geliştirilen teknik ve etkinlikler

- Rol oynama
- Doğaçlama
- Grup olarak bağlamdan bağlama geçme
- Donuk imge
- Rol kartları
- Bağlam ile deyim
- Hikâye yazımı
- Boşluk doldurma
- Hikâye tamamlama
- Tekerleme yazma
- Fal yazma
- Şiir yazma
- Şarkı sözü değiştirme
- Ritm ile deyim
- Dedikodu halkası
- Fısıltı
- Kulaktan kulağa
- Nesnel konuşuyor
- Reklam
- Slogan
- Belgesel çekimi (deyimin hikâyesi)
- Geriye dönüş
- Rüya
- Manşet-haber yazma
- Deyim ile başla doğaçlaması
- Deyim ile cevap
- 5 deyim
- Duygu durumu ile deyim
- Türkülerle deyim
- Deyim avı (Teresa Doğuelli’den uyarlanmıştır)
- Siyah poşet-Beyaz poşet
- Deyim Yaz-Deyim ile bitir



### 2.3. Örnek Yaratıcı Drama Planı

Bu modelde toplam 6 ders planı yaratıcı drama atölyesi şeklinde geliştirilmiştir. Burada birinci atölyenin planı paylaşılmaktadır.

#### Hedef / Kazanımlar:

- Vücudumuzun organları ile ilgili sık kullanılan bazı deyimlerin öğretilmesi
- Vücudumuzun organları ile ilgili sık kullanılan bazı deyimlerin anlamlarına uygun olarak bağlam içerisinde kullanılması

#### Isınma

1) Katılımcılar karışık yürür. Lider katılımcılar yürürken katılımcıların sırasıyla başlarını tutup, ağızlarını açıp, sırtlarına dokunup, yüzlerini kapatıp, kulaklarını çekip, burunlarını kaşıyıp, ayaklarını tutup, dillerini çıkartıp ve bir arkadaşlarının ellerini sıkıp donmalarını ister.

2) Çember olunur. Lider sırasıyla bir organın ismini söyler. Herkes bu organa dokunup o organın içinde geçtiği bir deyim düşünür. Düşünenler çemberin önüne geçip bu deyimini söyler.

#### Çalışma

1) Lider karışık olarak herkese bazı deyimler verir. Katılımcılar deyimleri ve anlamlarını okurlar.

2) Lider her bir sandalyeye bir organın fotoğrafını yapıştırır. Katılımcılar ellerindeki deyimleri ait oldukları organların altında gruplarlar.

3) Lider grubu ikiye böler. Atölyede geçen bazı deyimleri seçer ve bu deyimlerin başını birine sonunu birine verir. Katılımcılar deyimleri doğru biçimde birleştirerek eş olurlar. Eşler önce deyimleri konuşmadan sessizce canlandırırılar.

4) Eşler ellerindeki deyim ile bitecek bir durumu canlandırırılar.

5) Herkese bir kâğıt verilir. Katılımcılar kâğıda atölyede geçen bir deyim cümle içinde kullanarak yazarlar.

Örneğin, “ayağıma kara sular indi!” gibi. Deyimler katlanarak bir torbanın içine konulur. İkili eşler yapılır. Eşler sınıf içine çıkarlar. Lider onlara bir ortam ve roller verir. Örneğin parkta oturan bir çift gibi. Katılımcılar bu ortama uygun konuşurken liderin el çırpması ile eşlerden biri torbanın içinden seçtiği deyimini okur ve bağlama uydurmaya çalışır. Liderin 2. defa el çırpması ile diğer kişi aynısını yapar.

6) Baş-Ağız-Yüz-Sırt-Ayak

Katılımcılar sırası ile bu organları söyler. Sonra baş, ağız ve diğer organlar grup olur. Her grup bu organın içinde yer aldığı iki deyim seçer. Lider şu sunumu yapar; Çok ünlü bir belgesel yönetmeni ve ekibi deyimler ve deyimlerin çıkış hikâyeleri ile ilgili uluslararası bir belgesel çekiyorlar. Şimdiki durakları Türkiye ve sizler bu belgesele katılmak için seçildiniz. Grubunuzla seçtiğiniz deyimlerin çıkış hikâyelerini oynayacaksınız. Gruplar sırası ile seçtikleri deyimlerin nasıl bir hikâye ile günümüze kadar geldiğini oynar ve donuk imge ile bitirirler. Belgeselin Türkiye bölümüne ortak bir isim verilir.

#### Değerlendirme

7) Çember içinde oturulur. Lider şu soruyu sorar;

Deyim desem ne dersiniz?

ve aşağıdaki cümleyi tamamlamalarını ister;

Deyimler olmasaydı.....

## Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, yabancılara Türkçe öğretimi alanı için yaratıcı drama yöntemi kullanılarak organ isimleri ile (baş, ağız, yüz, ayak, sırt) kurulu deyimlerin öğretilmesi amaçlı yaratıcı drama ders modelinin oluşturulması hedeflenmiştir. Bu amaçla derleme yapılmış, hazırlanan planlar drama lideri adayları ile uygulanmış ve öneriler doğrultusunda toplam 6 farklı drama atölyesi hazırlanmıştır. Atölyelerin grubunu ileri düzey yetişkin Türkçe öğrencileri oluşturmaktadır. Modelde son derlemede çıkan iki yüz seksen dört deyimden yetmiş beşi içeriğe alınmıştır. Çeşitli drama tekniklerinin kullanıldığı modelde amaca uygun olarak özgün etkinlikler de hazırlanmıştır.

Çalışma kapsamına ileri düzey Türkçe öğrencileri alınmıştır ancak farklı dil seviyeleri için düzenlemeler yapılabilir. Buna ek olarak farklı yaş grupları için bu örnek modelden hareketle yaratıcı drama planları hazırlanabilir. Bu çalışmada baş, ağız, yüz, ayak, sırt organlarından kurulu deyimler içeriğe alınmıştır. Bir başka çalışmaya göz, el, alın gibi farklı organ isimleri eklenebilir.

Sunulan model Avrupalı Türkler gibi iki dilli gruplara verilen Türkçe ve Türk kültürü derslerinde kullanılabilir niteliktedir. Model için hazırlanan planların yanı sıra deyimlerin anlamlarını aktarabilmek amacı ile yazılan diyaloglar planların dışında ayrı olarak kullanılabilir.

## Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2012). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Naturel Yayınevi, Ankara.
- Aksoy, Ö. (1993). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. İnkılap Kitabevi, Ankara.
- Aslan, N. (2007). (edi.). *Drama Kavramları*. Oluşum Yayınları, Ankara.
- Aslan, N. (2009). (edi.) *Eğitimde Drama*. Oluşum Yayınları, Ankara.
- Aslan, N. (2009). “Drama Liderliği Öğretimi”, *Türkiye 10. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri Kitabı*. 20-22 Haziran, Ankara, Oluşum Yayınları, 25-29.
- Çalışkan, N. (2010). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Söz Varlığını Geliştirme: Kavramsal Anahtarlar Aracılığıyla Deyim Öğretimi. *Turkish Studies*, Volume 5/4, Fall 2010, 258-275.
- Çotuksöken, Y. (1992). *Deyimlerimiz*. Özgül Yayınevi, İstanbul.
- Davies, P. (2000). *Success in English Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Gaudart, H. (1990). Using Drama Techniques in Language Teaching, *Language Teaching Methodology for the Nineties*. Anivan Sarinee, Anthology Series 24, Singapore: Southeast Asian Ministers of Education Organization. *Regional Language Centre*, 230-249.
- Holden, S. (1981). *Drama in Language Teaching*. Longman, London.
- [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_atasozleri&view=atasozleri](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_atasozleri&view=atasozleri). Erişim tarihi: 09.05.2020.
- Özbay, M. & Akdağ, E. (2013). Deyimlerin Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 1 (2), 46-54.
- San, İ. (2006). Tiyatroya Rağmen Yaratıcı Drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1.
- Türk Dil Kurumu. (2020). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*.
- Wu, S.Y. (2015). Effective Activities for Teaching English Idioms to EFL Learners. *The Internet TESL Journal*, <http://iteslj.org/Techniques/Wu-Teaching-Idioms.html>. Erişim tarihi: 03.02.2020.
- Yavuz, N. (2010). Yabancı Dilde Deyimlerin Öğretimi İçin Bir Araç Geliştirme Denemesi. *Dil Dergisi*, Sayı:147, 7-21.
- Yüceol Özezen, M. (2001). Türkçe Deyimler Üzerine Birkaç Söz. *Türk Dili*, 600, Aralık 2001, 869-879.





# Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (KMÜ EFAD)

*Karamanoğlu Mehmetbey University Journal of Literature Faculty*

E-ISSN: 2667 – 4424

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/efad>



**Tür:** Araştırma Makalesi  
**Kabul Tarihi:** 07 Mayıs 2021

**Gönderim Tarihi:** 15 Mart 2021  
**Yayımlanma Tarihi:** 13 Mayıs 2021

**Atıf Künyesi:** Karşilayan, S. (2021). “Anne Çocuk İlişkisi Bağlamında Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ezber Yöntemi”. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 91-103.

**DOI:** <https://doi.org/10.47948/efad.897600>

## ANNE ÇOCUK İLİŞKİSİ BAĞLAMINDA YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN EZBER YÖNTEMİ

**Sehel KARŞILAYAN\***

### Öz

Yabancı dil öğretiminde okuma-anlama, dinleme-anlama, sözlü ve yazılı anlatım öğrenciye kazandırılmak istenen dil yetileridir. Öğrenciler bu yetileri kazanma sürecinde sorunlarla karşılaşma eğilimindedir ve bu da bu alanda çok sayıda araştırma yapılmasına neden olur. Bu çalışmada, çocukların dil edinim aşamalarını ve bu aşamalarda uygulanan ezberleme yöntemlerini örneklemek için anne (dil öğretmeni) ve çocuk (dil öğrenen) benzeşimi kullanılmaktadır. Bir çocuk dili kendi ortamında duyarak ve duyduklarını tekrarlayarak öğrenir. Ana dili ediniminde dinlemenin önemli bir rolü olduğu için, dilin edinildiği ortam dil edinimini etkiler. Çocuğun doğduğu andan itibaren anne ve dilin konuşulduğu çevre ile doğrudan bir etkileşimi vardır. Çocuk, gördüğü davranışları ve çevresindeki diğer görsel unsurları kullanarak duyduğu ifadeleri anlamlandırır, ortamdaki sesleri ve tekrar eden davranış kalıplarını tekrarlar ve bu tekrar sayesinde ezberler. İlk dil edinimindeki bu işitme-tekrar etme-ezberleme yöntemi yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek bir yöntem olarak akla gelmektedir. İletişimde kullanılan unsurlarda yabancı dil öğrencisinin ve çocuğun hazır bulunuşluğu dikkate alınarak bir öğretim yöntemi belirlenmelidir. Anne ve çocuk arasındaki doğal dil edinim süreci yabancı dil öğretimine yansıtılarak yabancı dil öğrencisinin hedef dili öğrenirken karşılaştığı sorunlar en aza indirilebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dili edinimine benzer bir öğretim yöntemi kullanıldığında dil öğrencilerine hedef dilin ana diline yakın bir dil yeterliliği kazandırmak mümkün olabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Anne Çocuk İlişkisi, Ezber, Yabancı Dil Öğretimi, Ana Dili Edinimi.

### The Memorization Method Used in Teaching Turkish To Foreigners in the Context of the Mother-Child Relationship

#### Abstract

In foreign language teaching, reading-comprehension, listening-comprehension, oral and written expression are the language skills that teachers want to gain to the learner. Learners tend to encounter problems in the process of acquiring these abilities, resulting in much research being carried out in this field. This study uses the analogy of the mother (the language teacher) and child (the language learner) to exemplify the language acquisition stages of children and the memorization methods employed during these stages. A child learns language by hearing it in his environment and repeating what he hears. Since listening has an important role in native language acquisition, the environment in which the language is acquired affects language acquisition. From the moment the child is born, there is a direct interaction with the mother and the environment in which the

\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Karaman/Türkiye. E-Posta: [sehelsarsilayan55@gmail.com](mailto:sehelsarsilayan55@gmail.com), Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5278-4087>

language is spoken. The child makes sense of the expressions he hears using the behaviours he sees and other visual elements around him, repeats the sounds and repetitive behaviour patterns in his environment and memorizes them thanks to this repetition. This method of hearing-repeating-memorizing in first language acquisition comes to mind as a one that can be used in foreign language teaching. A teaching method should be determined by considering the readiness of the foreign language learner and the child in the elements used in communication. By mirroring the natural language acquisition process between mother and child to foreign language teaching, the problems faced by the foreign language learner while learning the target language can be minimized. When a teaching method similar to native language acquisition is used in teaching Turkish as a Foreign Language, it may be possible to provide language learners with a language competence close to the mother tongue of the target language.

**Keywords:** Mother-Child Relationship, Memorization, Foreign Language Teaching, Native Language Acquisition.

## Giriş

Dünyada farklı dile sahip birçok insan bulunmakta ve birbiriyle anlaşmak için iletişime ihtiyaç duymaktadır. İnsanların farklı dillere mensup insanlarla ekonomi, ticaret, eğitim, turizm vb. gibi sebeplerden dolayı iletişim kurma ihtiyacı oluşmaktadır. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda dil öğrenim ve öğretim gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Dünyada geniş kitlelerce konuşulan Türk dili de farklı ana dillere mensup bireyler tarafından öğrenilmek istenen diller arasında yer almaktadır.

Türkçe öğretimi alanında dil öğreticileri öğrencinin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda dil öğretimini gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Ayrıca iletişimin ana dili konuşuruna en yakın şekliyle sağlanması için çeşitli yöntemler kullanmakta ve yeni yöntemler araştırmaktadırlar. Yöntem “Bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul, sistem, prosedür, politika” veya “Bilimde belli bir sonuca erişmek için bir plana göre izlenen yol, metot” (Türk Dil Kurumu, <https://sozluk.gov.tr/>) olarak tanımlanmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretiminde Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method), Doğal Yöntem (Natural Method), Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method), İletişimsel Yöntem (Communicative Method), Bilişsel Öğrenme Yöntemi (Cognitive-Code Method), İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method), Seçmeli Yöntem (Eclectic Method) vd. kullanılmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013: 297-318).

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin bazı eksiklikleri ve eleştirilen yönleri bulunmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013: 297-318). Örneğin Dil Bilgisi Çeviri Yönteminde öğrencinin okuma-anlama ve yazılı anlatım becerileri olumlu yönde gelişirken dinleme-anlama ve sözlü anlatım geriplanda kalmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013: 300). Dil öğreniminin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir. Dil öğretimindeki eksikliklerin giderilmesi için ana dil edinim aşamasına bakılabilir.

Dil öğrenim süreci dilin konuşulduğu kültür ve düşünce yapısından bağımsız olmadığı için yabancı dil öğrencisi dilin konuşulduğu topluma girmek isteyen bir birey olarak kabul edilebilir. Ana dilinden farklı bir dil öğrenmek; öğrenilen dilde yeni bir insan olmak (Barın, 2004: 20) ve o kültür içinde kendine bir yer edinmeyi istemek olarak görülmektedir. Bilmediği bir toplumun içine giren ilk kişiler yeni doğan bebeklerdir. Bebeklerin belirli bir süreç sonunda içine girdiği toplumla iletişimini sağlayabilecek ve ihtiyaçlarını giderebilecek yetkinlikte dili kullanan bir bireye dönüştüğü bilinmektedir. Her sağlıklı ve yetkin ana dili konuşuru annesinden ve çevresinden süreç içerisinde edindiği dili çevresindeki kişilerle iletişim kurabilecek düzeyde konuşmakta ve telaffuz vb. sorunlarla karşılaşmamaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde yabancı öğrenciye göre hedef dil olan dil başka bir milletin ana dilidir. Ana dili konuşurunun doğduğu anda ana dili yeterliliği bulunmamaktadır. Ana dili edinimi de bir dil öğrenimi süreci olarak değerlendirilmekte ve yabancı dil öğretimindeki eksiklikleri gidermek için ana dili edinimi sürecinden faydalanılmaya çalışılmaktadır.

## 1. Anne Çocuk İlişkisi

“Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil”



(Aksan, 2015: 81) olarak tanımlanmaktadır. Toplumla ilişki içinde bulunmak ve toplumla bağ kurmak sosyal bir birey olmak için gereklidir. Sosyal bir birey olmanın ilk adımlarını çevresindeki kişilerin kendisine verdiği tepkilerden öğrenen bebek sonraki aşamalarda kendine bir rol model seçmektedir. Rol model öncelikle yakında bulunan aileden seçilmektedir (Öztekin, 2008: 40). Sosyal hayatı etkileyen önemli bir unsur olan dilde de aynı model alma davranışı devam edecektir. Annenin bebek doğduğu andan itibaren bebeğin çevresinde bulunup bebekle ilgilenmesi ve dile ait sesler çıkarması yakın çevre ilişkisinden dolayı annenin dil ediniminde rol model olmasında etkili olmaktadır.

Bebeklerin dil kazanımları üç farklı şekilde ele alınmaktadır. Davranışçı kuramda, bebeğin duyduğu sesleri taklit yoluyla söylemesi ve buna karşılık olarak ödüllendirilmeler yoluyla bebeğin desteklenmesi; biyolojik kuramda, bebeklerde dil öğrenimine ilişkin doğuştan bir yeteneğe sahip olmaları; sosyal etkileşim kuramında, bebeğin dili öğrenim aşamasında sosyal ve kültürel çevresinden etkilenmesi üzerinde durulmaktadır (Karacan, 2000a: 264). Belirtilen kuramlarda bebeklerin dil öğrenim sürecinde doğrudan veya dolaylı olarak sosyal çevrenin etkisi bulunmaktadır.

Bebek başlangıç aşamasında bir dilde konuşmayı, yazmayı ve okumayı bilmemektedir. Dille etkileşimi çevredeki sesleri duyarak gerçekleşmektedir. “Tüm bebekler dili öğrenmeye öncelikle kullanılan dildeki sesleri öğrenmekle başlarlar” (Karacan, 2000a: 267). Bebeklerin sesleri öğrenmesi dinleme yoluyla gerçekleştiği için bebeğin çevresindeki kişiler bebeğin telaffuzuna etki etmektedir.

İnsanlardaki ses tınları kişiden kişiye değişiklik göstermektedir (Gerçeker ve diğ., 2000: 71). İnsanlar farklı ses teli özelliklerine sahip olsa da yaşadıkları çevre koşulları sebebiyle telaffuzunda benzerlikler görülür. “Çocuğun ana dili kazanışı sırasında dilin sesleri ve ses dizgesiyle birlikte, parçalarüstü sesbirimler de onun zihninde yer eder, konuşmasında temel nitelikler olarak belirir” (Aksan, 2015: 74). Çocuğun ana dili edinim sürecinde duyuş yoluyla kazandığı parçalarüstü ses birimler, çocuğun telaffuzunun çevreye uygun bir şekilde oluşmasını sağlamaktadır. “Bir ülkenin insanlarına veya bir çevreye özgü söyleyiş özelliği” (Türk Dil Kurumu, <https://sozluk.gov.tr/>) olarak tanımlanan aksan duyarak dil edinimini sağlayan ana dili konuşurunun telaffuzuna yansımaktadır.

Birey doğduğu andan itibaren başta annesi olmak üzere çevresinde bulunan kişilerden dile ait sesleri dinlemektedir. Belirli bir zaman geçtikten sonra çevresinde duyduğu sesleri anlamakta ve duyduğu seslerin kendi sistemiyle geri dönütler sağlamaktadır (Oruç, 2016: 284-285). Ana dili konuşurunun iletişim becerisini kazanması sürecinde dinleme daha sonra duyduklarını tekrar etme eylemi dil kazanımında önemli bir yer tutmaktadır. “Taklit etme davranışı bebeğin dil gelişimi ve sosyal becerileri kazanması için önemli bir belirleyicidir. Normal gelişim gösteren bebeklerin ilk anlamlı sözcük çıkarmayı öğrenmeden önce sesi taklit etme becerisine gereksinim duydukları belirtilmekte”dir (Karacan, 2000a: 265). Bebek 11. ayda çevresinden duyduğu sesleri tekrar etmeye başlamaktadır (Karacan, 2000a: 266). Tekrar etme, taklit etmenin sonucu olarak oluşan bir durumdur. Taklidin tekrar edilmesi sonucunda da ezber gerçekleşmektedir. Çünkü bilginin tekrar edilmesi, davranışın taklit edilmesi ezberin en temel iki özelliğidir (Güneş, 2020: 411). Ana dili ediniminde ezberleme, taklit ve tekrar etme aşamasında bebeğin çevresinde en çok yer edinen kişinin, genellikle annesinin, etkisi bulunmaktadır. Sıkça duyduğu kelimeleri tekrar etmeye çalışan çocuk annesinin sesini taklit ederek ezberlemekte ve dil öğrenimine başlamaktadır.

Çocuğun çıkardığı seslere çevrenin olumlu geri dönütler sağlaması ve bebeğin fizik-zihin gelişiminin artmasıyla bebeğin tekrar ettiği kelimelerin akılda kalıcılığı ve buna bağlı olarak söylediği anlamlı sesler bütünü de artmaktadır. 18–20. aylardan itibaren çevresinde sıklıkla duyduğu iki veya üç kelimededen oluşan cümle yapılarını taklit etmeye başlayan bebeklerin söylediği kelime sayıları da ileriki aylarda artarak devam etmektedir (Karacan, 2000a: 266-267). Çevresinde duyduğu dil yapılarını dinlemek ve tekrar etmeye çalışmanın bebeğin dil gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bebek/çocuk dil edinimindeki ezberi okuma ve yazma bilmediği için dinleme ve tekrar etme aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Davranış tekrarının ezberlenmesi de seslerin tekrar edilmesi gibi ezberle sonuçlanmaktadır. Davranışın tekrar etmesi akılda kalıcılığı arttırmakta ve davranışın ezberlenmesiyle sonuçlanmaktadır (Kahraman, 2019: 24).

Ana dili ediniminde annenin ve yakın çevrenin oluşturduğu ses ve hareketler bebeğin ilk görmeduyma çevresini oluşturmaktadır. Bebeğin gelişiminin artmasıyla birlikte sosyal çevresi ve buna bağlı

olarak görme-duyma çevresi de artmaktadır. Ev içindeki ve ailenin yakın çevresinden oluşan birinci sosyal çevre ikinci aşamada televizyon, tablet, telefon gibi görüntü ve ses içeren teknolojik aletlerle genişlemektedir. “Bugün, bebekler henüz 3 aylıkken televizyon, bilgisayar ya da cep telefonundan hareketli görüntüler seyretmeye başlamakta ve günde 1-2 saatlerini ekran karşısında geçirmektedirler” (Kırbaş, 2014: 27). Bebeğin/çocuğun sosyal çevresinin teknolojik aletlerle genişlemesi annenin dil edinimindeki etkisini bitirmediği için bu genişleme anne çocuk ilişkisi bağlamında değerlendirilmiştir.

## 1.1. Çizgi Filmler

Çocuk 5-6 yaş aralığında temel dil becerisini, 5-10 yaş aralığında ileri seviyede dil becerisini kazanmaktadır (Temizkan ve Atasoy, 2016: 582). Örgün eğitim sürecine yeni adım atmış bir çocuğun var olan kelime kadrosu 5.000-20.000 arasında değişiklik göstermektedir (Gür ve diğ., 2013: 1563). Çocuğun temel dil becerisini okul öncesinde dinleme ve konuşma yoluyla öncelikle annesinden sonrasında yakın çevresinde bulunan dilin kullanıldığı alanlardan kazandığını söylemek mümkündür.

Çocuklar ana dili öğrenimi için önemli bir süreç olan okul başlamadan önceki zamanlarını anne, baba veya çevresinde gördüğü kişiler ile geçirmesinin yanı sıra televizyon karşısında da geçirmektedir. Bu yüzden çocukların dil gelişiminde sosyal çevrenin etkisi olduğu kadar kitle iletişim araçlarından televizyonun da etkisi bulunmaktadır. Televizyon çocuğun kelime hazinesini geliştirdiği gibi dil öğreniminin daha hızlı bir şekilde devam etmesini sağlar (Öztekin, 2008: 38). Televizyonda yer alan çizgi filmlerdeki renk, animasyon ve müziklerin ekrana bağlayıcı gücünün çocukları ekran karşısında tuttuğu söylenebilir. Televizyon veya internet ortamlarında yer alan çizgi filmler çeşitli yaş gruplarındaki insanlar tarafından izlenmekle birlikte 2 ve 6 yaş aralığındaki çocukların hayatında önemli bir yere sahiptir (Temizkan ve Atasoy, 2016: 580). Bununla birlikte televizyon seyretme süresine bakıldığında cinsiyet ayrımı olmaksızın 4-6 yaş aralığındaki çocuklar günlük iki saat veya daha uzun süre televizyon seyrettiği görülmektedir (Hamarat ve diğ., 2015: 76). Bu durumun ortaya çıkmasıyla televizyonun gelişim çağındaki çocuklar üzerindeki etkileri akıllara gelmektedir. Erken yaşlardan itibaren aşırı televizyon izleme alışkanlığı olan çocuklarda cümle kuramama veya geç konuşma problemleriyle karşılaşılabilirken okul öncesi yaş grubuna göre hazırlanan programların çocuğun kelime hazinesine olumlu bir katkı sağladığı söylenebilir (Büyükbaykal, 2007: 35, 38). Bu durumda televizyonu çocuklara faydalı kılmak için zaman ve programların içeriğine dikkat edilmesi gerekmektedir.

İçeriği kolay ve görselleri iyi yapılmış olan çizgi filmlerde çocuk içerikte geçen kelimelerin anlamlarını tam olarak bilmemesine rağmen gördükleriyle kelimeleri anlamlandırabilmektedir. “Dilin anlaşılması, kullanılmasına öncülük eder, bir başka deyişle çocuklar dili kullanmadan çok önce kelimeleri ve cümleleri anlarlar” (Karacan, 2000a: 265). İzlediği animasyonlar ve çevresinde gördüğü somut örnekler çocuğun dili anlamasına yardımcı olmaktadır. Çocukların çizgi filmdeki kelimeleri anlamlandırmaya ve telaffuz etmeye çalışması hedef dilde konuşma ve dinleme yetisini kazanmasında çocuklara yardımcı olmaktadır (Köprülü, 2016: 94).

Çocuk gerçek hayatta henüz karşılaşmadığı durum ve davranışlarla çizgi filmlerin içerisinde yer alan görüntü ve sesler aracılığıyla karşılaşmakta, bu gibi durumlarda kullanılan kelime veya kelime gruplarını öğrenmektedir. Ayrıca çizgi filmler çocukların anlamlandıramayacağı karmaşık kavramları onların anlayabileceği şekilde ortaya koyduğu için dil öğrenimlerine katkı sağlamaktadır (Köprülü, 2016: 95). Çizgi filmlerdeki sesler ve buna paralel olarak yapılan animasyonlar dile sadece bir yapı birimi olarak bakılmamasını dilin sosyokültürel bir vakıa olarak da değerlendirilmesini sağlamaktadır (Köprülü, 2016: 96). Çizgi filmler barındırdıkları özellikleri sayesinde hem ana dili Türkçe olan hem de erken yaşta ikinci bir dil öğrenim sürecinde olan çocukların dili ve dildeki kelimeleri öğrenmesine, öğrendiklerini anlamlandırmasına yardımcı olmaktadır.

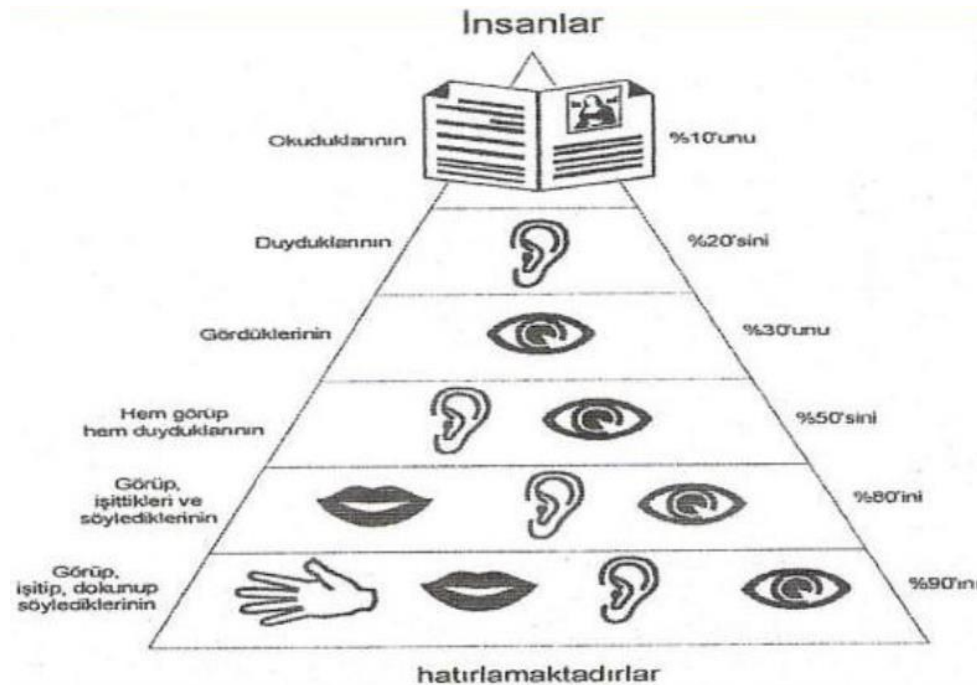
## 1.2. Çocuk Şarkıları

Çizgi filmlerdeki animasyonlar, animasyonlarla birlikte verilen sesletimler ve şarkılar çocuğun görme ve duyma duyusuna hitap etmektedir. Okuma, yazma ve konuşma yetisini henüz kazanmamış

bireylerin anne veya çevreden duyduğu sesleri dinlemesi ve tekrar etmesi dil edinimine katkı sağlarken çocuk şarkılarındaki melodiler şarkının içinde yer alan kelimeleri söyleme/tekrar etme isteğini ortaya çıkarmaktadır. Çizgi filmlerin içerisindeki şarkıları dinleyen çocuklar şarkıların içerisinde yer alan kelime ve kelime gruplarını tekrar etmeye çalışmaktadırlar. Çocuklar ezber için gerekli olan tekrar etme eylemini melodiler sayesinde gerçekleştirmektedirler.

Müzik zekâsı her bireyde bulunan bir zekâ türü olarak bilinmektedir (Demirci, 2019: 76). Çocuklarda da bulunan müzik zekâsı dil edinimi/öğretimi aşamasında bilginin edinilmesi/öğretilmesi için kullanılmaktadır. Şarkılardaki ritim söylenilenin eğlenceli bir yapıya girmesini ve kolay hatırlanmasını sağlamaktadır. Şarkılar, dildeki fonetik unsurları ezberlemeyi kolaylaştırmaktadır (Kahraman, 2019: 27). Sağlıklı bir çocuğun annesini, yakınında olan bireyleri ve dijital ortamlarda izlediği çizgi filmlerin içerisinde yer alan çocuk şarkılarını tekrar tekrar dinlemesi ve taklit etmesi çocuğa şarkıyı istemli/istemli olarak ezberletmektedir. Öğrenilmek istenen bir bilginin sürekli olarak tekrarını dinlemek ve kazanılması istenilen davranış biçimini taklit etmek hafızada kalıcılığı arttırmaktadır. Dinlenen şarkılar hafızada belirli bir yer edinmekte, daha sonra hafızadaki kalıcılığı kadar söylenilmeye başlanmaktadır. Çizgi filmlerdeki şarkıları dinleyen çocuklar bu şarkıları sürekli dinlemek istemekte, şarkıların içerisinde yer alan yeni kelimeleri veya bildiği kelimelerin farklı yapılarıdaki kullanım alanını ezberlemekte ve şarkıyı söyleme isteği sayesinde ezberlediği kelime veya yapılarını telaffuz etmekte yani konuşmaktadır.

Şarkılardaki melodiler sayesinde bilginin kalıcı hâle getirilme süreci kısalmaktadır. Türleri farklı olsa da her kültürde müzik bulunmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şarkılar hem konuşma aşamasında öğrencideki utangaçlığı ortadan kaldırmak için hem şarkılardaki ritimlerin akılda kalıcılığı ve daha sonra kolay hatırlanmasına vesile olduğu için hem de seslerin tonlamasında öğrenciye olumlu katkı sağladığı için kullanılmaktadır (Şenyiğit, 2020: 43). Öğrenci şarkının sözlerini başlangıçta anlamasa bile melodiler onu bilmediği bir ortam veya dilden bildiği bir dile (müzik dili) götürdüğü için bu süreçte öğrenciye motivasyon sağlamaktadır.



**Figür 1:** Duyulara göre hatırlama oranları (Erdem, 2019: 55)

Çocuklar tıpkı ilk aşamada annelerini ve çevresinde duyduğu sesleri taklit ettikleri sonrasında ezberledikleri gibi çizgi filmdeki şarkıları da sürekli dinlemekte, tekrar etmekte ve ezberlemektedirler. Genel olarak çizgi filmlerdeki şarkılar çocuğun bir dilin öğelerini görme, duyma ve tekrar etmesine vesile olmaktadır. Görme, duyma ve tekrar etmenin (söylemenin) akılda kalıcılık oranına bakıldığında dil öğrenim

sürecinde %80 oranında bir hatırlama sağladığı görülmektedir. Birden fazla duyuya hitap eden, çocuklar için eğlenceli bir zaman geçirme aracı olan çizgi filmler ve çizgi filmlerdeki şarkılar ana dili konuşurunun dil öğrenim sürecinde kullanıldığı gibi erken yaşta ikinci dil öğrenim sürecinde de kullanılmaktadır.

Dil edinim/öğrenim aşamasında duyu organlarından yararlanılmaktadır. Ana dili veya ikinci dil öğrenim aşamasında iletişim için gerekli duyu organlarının sağlıklı olması dil öğreniminin de sorunsuz ilerlemesi için önemlidir. Zihin ve fizik gelişiminin artmasıyla çocuğun farklı kelime veya kelime gruplarını görmesi, duyması ve ses birimlerle ifade etmeye başlamasında duyu organlarının önemli bir yeri bulunmaktadır. Konuşmanın temel yapı birimleri arasında yer alan ve anlamlı bir şekilde konuşma aşamasından önce de sahip olduğu bir yeti olan işitme duyusunda oluşan herhangi bir aksaklık, sonraki aşamalarda bireyin dil ve konuşma gelişiminin olumsuz şekilde sonuçlanmasına sebep olmaktadır. (Monomente, İşitme Engelli Çocuklarda Dil ve Konuşma Bozuklukları) Görme duyusu da dil öğreniminde ve iletişimde önemli bir yere sahiptir. İleri derecede görme problemi yaşayan çocuklarda dil gelişimi, herhangi bir görme engeli bulunmayan bir bireye göre daha ileriki zamanlarda başlamaktadır (Karacan, 2000b). Görme ve duymanın hafızada kalıcılığı sağlamadaki yeri beraberinde konuşmayı da etkilemektedir. Görme ve işitme duyularının iletişim için gerekli düzeyde işlevlerini yerine getirememesi dil öğrenimi veya edinimi sürecinde olumsuz sonuçlarla karşılaşılmasına sebep olmaktadır.

## 2. Ezber Yöntemi ve Kullanımı

Öğretim aşamasında hafızada kalıcılığın ve başarının artırılması için birden fazla zekâ türlerine hitap etmek önemlidir. Gardner'a göre Sözel/ Dil Zekâsı, Mantık/ Matematiksel Zekâ, Özedönük Zekâ, Görsel/ Uzamsal Zekâ, Bedensel/ Kinetik Zekâ, Müzik/ Ritim Zekâsı, Sosyal Zekâ ve Doğa Zekâsı olmak üzere sekiz farklı zekâ türü bulunmaktadır (Başaran, 2004: 9). Birden fazla zekâyâ hitap edecek çalışmaların yapılması çalışılan alandaki başarıyı arttıracaktır. Dil öğretimi alanında bilginin kalıcılığını sağlamak ve arttırmak için de farklı zekâ türlerine hitap etme durumu geçerlidir. Sınıf içerisinde kullanılacak çalışmalarda öğreticinin bu etkinlikleri hazırlaması uzun bir zaman dilimi ihtiyacına işaret etmektedir. Bununla birlikte bilginin daha hızlı bir şekilde hafızada kalıcılığını sağlamak bilgiyi ezberlemekle mümkün olmaktadır. Öğretimde eleştirel düşünmeyi olumsuz etkileyebildiği için ezber yöntemine olumlu bakmayanlar vardır. Ancak dil öğreniminde ezberin kullanılması gerekir. Ana dili ediniminde ezber süreci kesin bir zaman diliminde gerçekleşmemekle birlikte yabancı dil öğretimindeki öğrenim süresi nedeniyle öğrencilere verilen ezberde de bir süre kısıtlamasına gidilmektedir.

Ezber bir bilginin sonrasında kullanılmasına öncülük eden bir öğrenim biçimidir. Ezber ödevleri ise öğrencinin ders dışında kendi zekâ ve öğrenim yeteneğine göre yaptığı bir ödevdir. Öğrenciye verilen ezber ödevlerinde öğrencinin kendi zekâ türüne uygun yöntemle bilgiyi kalıcı hâle getirmesi beklenmektedir. Böylelikle sağlıklı bir öğrenci kendi zekâ türüne göre ezberde kullanacağı yönteme kendi karar vermektedir. Ezberlemek için kullanılan yöntem(ler) ana dili ediniminde olduğu gibi tekrara dayanmaktadır. Örneğin yazarak ezberleyen kişi ezberleyeceği metni ezberleyene kadar yazmakta, okuyarak ezberleyen bir kişi ezberleyene kadar okumakta, dinleyerek ezberleyen bir kişi ise ezberleyene kadar dinlemektedir. Öğrencilerin ezberlerken kullandıkları yöntemler farklı olsa da sonuç tektir ve anlamı bilinerek ezberlenen veya ezberlendikten sonra anlamlandırılan bir bilginin sonraki aşamalarda kullanımı mümkündür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ezber yöntemi kullanılmakla birlikte ezberden genel olarak kelime ezberi şeklinde yararlanılmaktadır. Kelime ezberiyle kelime-anlam ilişkisi kurulmakta ve böylelikle hedef dilde kelime hafızası oluşturulmaktadır. Öğrencide kelime hafızası oluşturmak dil öğretiminde dilin anlaşılması için önemlidir. Ancak “Kelime ezberlerinin okuma-anlamaya faydası olduğu ispatlanabiliyorken konuşma becerilerini olumsuz etkilediği gözlemlenmiştir” (Göz ve diğ., 2020: 5). Kelime hafızası sayesinde öğrenci dili belirli seviyede anlamlandırabilirken kendini sözlü olarak ifade etme konusunda yetersiz kalmaktadır. Çünkü kelime hafızasındaki kelimeler metni anlamlandırabilme imkânı sunarken dilin kuralları çerçevesinde bir araya getirilmeyen kelimeler kişinin tam olarak veya doğru bir şekilde anlaşılmasına sebep olmaktadır. Kelimelerle tam anlamıyla doğru ve anlaşılır bir anlam bütünlüğü oluşturulamadığı için öğrencinin konuşma yetisi tam olarak doğru bir şekilde gelişmemektedir.



İnsan kendini doğru ifade edebilmek için anlamlı bir kelime dizisine ihtiyaç duymaktadır. Türk dilinde yargı bildirerek duyguları, düşünceleri, olay veya durumu anlatmak için kullanılan yapı cümle olarak karşımıza çıkmaktadır (Karahana, 2015: 9). Bu cümlelerin kurulumunda dile ait belirli kurallar bulunmaktadır. Humboldt'a göre "dil bilgisi, uygun biçimde, birbiriyle bağlantılı, sınırsız sayıda derin ve yüzey yapı üreten sınırlı bir kurallar dizgesi içermek zorundadır" (Chomsky, 2001: 36). Sınırlı dizgelerle ulaşılan sınırsız yapıyı kullanmak dildeki dizgeleri bilmekle sağlanır. Bu durumda akıllara cümle kurabilmek için hedef dildeki dil bilgisi yapılarının bilinmesinin zorunluluğu gelmektedir. Ancak ana dili ediniminde bu dil bilgisi yapılarının çocuğun doğuştan gelen dil yetisi ve çevreyle birlikte sağlandığı (Çelik, 2017: 202) bilindiğine göre dil bilgisi yapılarını kullanarak cümle kurulumunun öğretilmesi ana dili edinimiyle çelişmektedir. Bu çelişkiyle ilgili *Ak Başat Türkçe A1-A2* kitabında farklı bir yaklaşım ele alınmaktadır. *Ak Başat Türkçe A1-A2* kitabında öğreniciye kelime ezberinin değil cümle ve metin ezberlerinin yaptırılması önerilmektedir (Göz ve diğ., 2020: 5). Dildeki sınırsız ifadelerin yüzey yapısını oluşturan metinler öğrencinin dildeki sınırsız yapıyı anlamasını sağlayacaktır. Kelimelerin dil bilgisi yapılarıyla birleştiği cümle ve metinler öğrencinin dil bilgisi yapılarını kullanmasına imkân sağlayacaktır. Cümle ve metin ezberleyen öğrenci anlatmak istediklerini ezberlediği yapıların içerisindeki kelimeleri dilin yapısına uygun şekilde değiştirerek farklı yapılarla kendini ifade etme imkânına sahip olacaktır. Bu sebeple yabancı dil öğretiminde sözlü iletişime olumlu bir katkı sağlamak için öğrenciye verilen en küçük ezber yapısının cümle şeklinde olması gerekmektedir.

Dil öğretiminde dildeki kelimeler ve dil bilgisi yapılarının öğretiminin merkezde olduğu bir öğretim şekli bulunmaktadır. Bu öğretim şeklinin Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencinin dilin kurallarını doğru bir şekilde anlaması ve bu kuralları kullanarak doğru bir çeviri yapması Dil Bilgisi Çeviri Yönteminin temel amacıdır (Memiş ve Erdem, 2013: 300). Ancak Türk dilinde bazı ifadelerin kelime ve dil bilgisi yapısı bilinse bile farklı dillere çevrildiğinde veya çevrilerek öğrenildiğinde Türk dilindeki anlamı arasında bazı farklılıklarının olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar dilin konuşulduğu kültürün dile yansması göz ardı edildiğinde ortaya çıkmaktadır. "Dilde her kelimenin yazılış, ses, şekil ve mânasını tayin eden, tarih ve kültürdür" (Kaplan, 2019: 156). Dil tam olarak dilin kullanıldığı kültürden bağımsız düşünülemez. Kültürün, bununla birlikte dilin oluşmasını sağlayan milletlerin tarih ve tarihte yaşadıklarıdır. Dilde kullanılan ifadeler, kavramlar, kalıp sözler, atasözleri, deyimler ve kelimeler toplumların kültürel unsurları, yaşam şekilleri, tarihî geçmişleri ile bağlantılıdır (Aksan, 2015: 64-68). İkinci dile aktarılmasında toplumlar arasında kültürel farklılıklar olduğu için bazı problemler yaşanabilmektedir. Öğrencinin bu ifadeleri tam olarak anlamaması hedef dil ile ilgili aklında boşluklar oluşturabilmekte ve bu boşluklar öğrencinin dile olan ilgisini ve bakış açısını değiştirebilmektedir.

Kültür "ekonomi dışında kalan toplumsal bilinç biçimleri ve ona bağlı olan pratikler"dir (Kulak, 2016: 2). Atasözleri, deyimler, kalıp sözler bu pratiklerin sözlü dile yansıyan şekilleridir. Atasözleri ulusun atalarının düşüncelerini ve öğütlerini içermekte, kalıp sözler iletişimde kolaylık sağlamakta ve deyimler dildeki anlatım gücünü arttırmaktadır (Koç, 2019: 25, 28, 33). Ana dili konuşuru bu ifadelerin anlamlandırmasını kelime ve cümle yapısına göre değil, çevresinde dili kültür ekseninde kullanan insanların davranışları üzerinden gerçekleştirdiği için bu ifadeler dilin içerisinde bulunan anlam boşlukları oluşturan yapılar olarak bakılmamaktadır. Bu ifadeler ana dili konuşurunun anlatmak istediği duygu ve düşüncelerini daha kısa ve etkili bir şekilde anlatmasına yardımcı olmaktadır. Dilin içerisinde yer alan, kelime ve dil bilgisi açısından farklı kültürlerde anlamlı bir bütün oluşturulamayan bu yapılarda dil bilgisi kuralları ve içindeki kelimeler ayrı ayrı ele alınıp sorgulanmamaktadır. Toplum tarafından bir bütün olarak kabul edilmektedir.

Chomsky dile ilişkin bilgiyi içselleştirilmiş kurallar dizgesi olarak ifade eder ve bu kuralları "bir sözcenin belli bir durumda nasıl kullanılacağını ya da anlaşılacağını belirleyen birçok etmeden biri" olarak açıklar (Chomsky, 2001: 47). Bir bütün oluşturan ve sınırlı değişime uğrayabilen bu yapılar toplumun içselleştirdiği doğru kabullerdir. Dogmatizmde bilgi mutlak ve doğruluğuna kanıt aranmaksızın doğru kabul edilmektedir (Gürses, 2002: 184). Yeni bir düzenin içine girmeye çalışan çocuğun karşısına da ana dili edinimi aşamasında bu doğru kabuller ve toplum gerçekleri çıkmaktadır. Çünkü ön kabuller tek bir kişide olduğu gibi bir toplumun ortak gerçeklik algıları içinde de yer almaktadır (Gürses, 2002: 185). Ana



dili ediniminde çocuğun dili öğrendiği unsurlar veya kişiler toplumun ön kabullerini çocuğa dil edinim aşamasında bilinçli veya bilinçsiz öğretmektedir.

Çocuk için çevreden gelen tepki ve sesler dil öğreniminin ilk aşamalarında doğru kabul edilmektedir. Çünkü öğrendikleri dil “kurumsallaşmış bir dildir” (Chomsky, 2001: 42). Öğrenim aşamasında bu kurumsallaşmış dilin yapılarını değiştiremez. Çocuk içinde bulunduğu dili ve ona ait kelimeleri kendisine gösterilen/söylenen ifadeleri somut nesnelere veya davranış biçimleri sayesinde öğrenir. Çünkü dil öğreniminin ilk aşamasındaki bir çocuk çevreden öğrendiği bir bilginin doğru veya yanlış olduğunu sorgulayamaz. Yaşadığı çevreye karşı bilgisini arttırmak, çevresindeki nesnelere dilin ses birimleriyle anlamlandırmaya çalışmak gibi çeşitli sebeplerden dolayı sorular sormaya başlar. Çocuğun “Bu nedir?” diye sorması iki yaşından sonraki evrede görülür (Kara, 2004: 302). Çocuk, soru sorma ve cevap alma aşamasında kendisine söylenen ses birimleri, görselleri ve beden dili hareketlerini duyduğu seslerle bir bütün olarak baştan kabul etme yoluna gitmektedir. Çocuğa doğduğu andan itibaren çevresindeki kişilerin elmayı gösterip armut demesi durumunda çocuğun zihninde o meyvenin ismi armut olarak yer edinecek ve sonraki aşamalarda isim ve nesne ilişkisi doğru kabul edilecektir. Çünkü sesleri durum veya nesne ile eşleştiren, eşleştirmeyi tekrar etme yoluyla ezberleyen çocuğun bilgisi çevre yoluyla oluşmaktadır. Çevrenin kabulleri bu yönüyle bilginin doğruluğunda ve yanlışlığında etkilidir.

Davranış şekilleri üzerinden yapılan ezber ana dili edinicisinin büyüdüğü kültüre daha iyi adapte olmasını sağlamaktadır. Birey içinde yaşadığı kültürün davranış şekillerini, kültüre ait unsurları ve bunları ifade eden kelime gruplarını koşullanma yoluyla öğrenmektedir. Günlük hayatta davranışın oluştuğu durumlarda birey, koşullanma ile karşılık vermektedir. Bu durum davranışçı yaklaşımın öğrenme ve koşullanması üzerinden şöyle açıklanabilir: Davranışçı yaklaşımda ortaya konulan başlangıçta köpek için nötral bir uyaran olan kapı zilinin çalmasından sonra koşulsuz uyaran olan et köpeğe verildiğinde ve bu süreç belirli bir süre devam ettiğinde köpek, kapı zili çaldıktan sonra kendisine yemek verileceği koşullanmasını yani öğrenimini gerçekleştirmektedir (Türkçapar ve Sargın, 2012: 7-8). Burada da ifade edildiği gibi koşullanma davranışın tekrar üzerine kurulu olduğu için davranışın ezberlenmesi olarak açıklanabilir.

Ana dili ediniminin temel seviyelerinde koşullanma yoluyla öğrenilen ifadeler kalıp sözler örnek gösterilebilir. Hapşırıldıktan sonra çevredeki kişi(ler)den “Hayırlı yaşa, iyi yaşa!”, yemek yiyen biri görüldüğünde “Afiyet olsun!”, çalışan birine rastlanıldığında “Kolay gelsin!” gibi ifadeler bu olaylara şahitlik eden kişilerden beklenmektedir. Yazılı olmayan toplum kuralları duruma uygun yapıdaki ifadeyi bireye isteği dışında da olsa zorunlu olarak söyleme görevi yüklemektedir. Söylenilmemesi durumunda toplumun ayıplamasıyla karşılaşmaktadır. Toplumun içselleştirdiği ifadelerden kalıp sözler durum/olay içerisindeki duyguları ifade etmede kullanılan ve kültür unsurlarını barındırır. Kalıp sözlerin farklı dillerde eşdeğeri bulunmayabilir ve çevirilemezlik problemiyle karşılaşılabilir (Ünsal, 2013: 1389). Mecazi anlamda kullanılan kalıp sözler farklı bir dile çevrilmeye çalışıldığında asıl anlamından uzak yapılarla karşılaşılabilir. Örneğin Türkiye’de biri(leri)nin evlendiği bir ortamda bekâr ve evlilik yaşına gelmiş bir kişiye söylenen “Darısı başına!” ifadesi farklı bir dile çevrildiğinde ortaya çıktığı ve konuşulduğu kültürde kullanılan anlamın dışında aktarmalar görülebilir. Kültür farklılıklarının dili ve bununla birlikte dil öğrenimini de etkilediği unutulmamalıdır.

Dili doğru kullanan insanlar dildeki yapıları ve kelimeleri yer zaman ve her yerde gerekli gereksiz kullanmamakta ve ifade edilen yapıların anlamların duruma uygunluğuna dikkat etmektedir. Bunları kullanmak için uygun zaman ve durumu beklemektedir. Günlük hayatta kullanılan kelime sayısı insanın bildiği, anladığı kelime sayısından daha azdır. Yetişkinlerde olan bu durum küçük çocuklarda da aynıdır (Karacan, 2000a: 265). Çocuğun dil edinimine başladığı andan itibaren dile ait birçok kelime ve yapı zihinde yer edinmektedir. Öğrenilen bu ifadelerin kullanımı için günlük hayatta uygun ortam ve şartların oluşması gerekmektedir. Şartlar oluştuğunda karşılaşılan durumda söylenilebilecek cümle ve cümle yapıları bilinmelidir. Bu şekilde bir dil hafızası oluşturmak için ezber yönteminin kullanılması gerekmektedir. Ancak dildeki bütün cümle ve cümle yapıların birebir ezberlenmesi mümkün değildir. Dilde sık kullanılan yapıları bilmek öğrenciye kolaylık sağlayacaktır. Çünkü dil, dilin kullanıldığı sınırlı sayıda sembol ve ses birimlerin sınırsız anlamlar üretilebildiği bir yapıya sahiptir (Chomsky, 2001: 40). Öğrenci insanlara özgü düşünme yetisiyle cümle içerisindeki değişebilen yapıları değiştirerek çeşitli anlamlara ulaşabilir.

Dil yetisinin “sadece insan türüne özgü bir yeti” (Chomsky, 2001: 199) olması insanın dili kurallarına uygun ve tutarlı bir yapıda kullanmasından kaynaklanmaktadır. Düşünme yetisi buradaki belirleyici unsurdur. Öğrenimin sadece ezberlenen yapının belirli koşullarda birebir tekrar edilmesiyle gerçekleşmesi ve insana özgü bir yeti olan düşünme yetisinin dil öğrenimine yansıtılmaması kuşların konuşmasında görülmektedir.

Kuşlar taklit yoluyla konuşmayı öğrenmektedir (Kılavuz, 2005: 45). Duyduğu sesleri taklit ederek tekrar söylemekte, bu taklit ve tekrar sonucunda ezberlemektedirler. Kuşlar da okuma-yazma bilmeyen bir çocuk gibi dinleyerek ezberlemektedir. Kuşların kendilerine dinletilen ezgileri öğrenmesi kuşlarda bir algı mekanizmasının bulunduğunu göstermektedir. Onlar bu ideleri zihinde tutmakta ve uygun bir zamanda bu ideleri kullanmaktadır (Locke, 2013: 136). Düşünme yetisi bulunmayan hayvanlar için konuşma uygun zamanda gerçekleştirilen koşullanmadan ibarettir.

Kuşların konuşması, insanların konuşmasından düşünerek konuşmama ve önceden ezberlenen bütünü değiştirilmeden kullanılması yönünden farklılık göstermektedir. Kuşlar genellikle kendilerine öğretilen yapıyı değiştirmeden kullanmakta ve kendisine ezberletilen yapının dışına çıkamamaktadır. Ancak insanlar anladığı ve ezberlediği metinlerin içerisinden kendini doğru ifade edebileceği yapıyı seçebilecek düşünme yetisine sahiptir. Öğrenci dil öğrenimini gerçekleştirmek için düşünce yetisini öğrenime yansıtmak zorundadır.

### 3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme-anlama, okuma-anlama, sözlü ve yazılı anlatım yetileri öğrencinin dil öğreniminde kazanması istenilen dil yetileridir. Ana dili ediniminde okuma-anlama ve yazılı anlatım becerisi, dinleme-anlama ve sözlü anlatım becerisinden sonra kazanılan beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil yetilerinden okuma-anlama ve yazılı anlatım becerisinin kazandırıldığı örgün eğitime başlamak için belirli bir gelişim süreci beklenmektedir. Bu gelişim sürecinden önce örgün eğitime başlanması olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Kartal, 2013: 201-214). Okul öncesinde okuma-yazma öğrenen bazı çocukları olsa da sistemli ve devamlı bir okuma-yazma eğitimi çocuk gelişim sürecini tamamladıktan sonra örgün eğitimle birlikte başlamaktadır. Çocuğun okul öncesi eğitimine kaydının yapılması için üç yaşını doldurması ve örgün eğitime başlaması için beşinci yaşını doldurmasının ardından gelen eylül ayı beklenmektedir (TÜSEB, 2019: 2). Çocuğun doğduğu andan itibaren okuma-yazma yetilerini kazanması için bu süre boyunca beklemek gerekmektedir. Ancak üniversitede okumaya hak kazanan yabancı bir öğrencinin çocuğun beklediği gelişim sürecini bekleme gerekliliği bulunmamaktadır. Ayrıca hazırlık kursunda okuyan öğrencilerin hedef dili öğrenmek için belirli bir zaman dilimi bulunmaktadır. Öğrencinin kursu başarılı bir şekilde tamamlaması için bu süre içerisinde kendilerinden istenen dil becerilerine sahip olması gerekmektedir. Ders dinleme, dinlediğini anlama, kendisine sorulan sorulara sözlü veya yazılı olarak cevap verme ve ders anında not alma hazırlık kursunu bitiren bir öğrenciden istenilen dil becerileri arasında yer almaktadır.

Hedef dilde kazanılması istenen yetileri kazanabilmesine engel olacak bir sağlık problemi olmayan bireyler hedef dildeki ses birimleri kullanabilecek bir donanıma sahip olacaktır. Bu durumda hazırlık kursunda metin okumaları yapmak dil öğretiminde bir problem oluşturmamaktadır. Metin okumalarında ses birimlerin, tonlama ve durakların hedef dile uygun şekilde ortaya konulmasına dikkat edilmelidir. Çünkü “Doğru telaffuz beraberinde hatasız ve anlaşılır bir okumayı getirmektedir” (Göz ve diğ., 2020: 5). Metinleri doğru bir şekilde okuyan kişi doğru bir seslendirme, doğru seslendiren kişi ise doğru bir ezber yapacaktır. Hafızada doğru bir şekilde yer edinen bilgi ileriki zamanlarda öğrencinin kullanabileceği bir dil hafızasının oluşumuna katkı sağlayacaktır.

Dil öğrencisinin hedef dili bilme veya bilmeme durumu sözlü anlatım ve yazılı anlatım becerileri üzerinden anlaşılmaktadır (Göz ve diğ., 2020: 6). Sözlü anlatım becerisinin en iyi şekilde öğretildiği sistem anne çocuk ilişkisi üzerinden açıklanabilir. Çocuğun ana dili edinimi öncelikle dinleme, sonra söylenileni anlamaya ve taklit etmeye çalışma ve konuşma olarak devam etmektedir. Ana dili edinimindeki doğal süreç yabancı dil ediniminde konuşma becerisinin kazandırılmasına yönelik önemli bir rol model niteliğindedir.

Doğru bir telaffuzun yaptırılması için ana dili konuşurunun sesleri çıkarma aşaması bu süreçte iyi bir örnek olarak önümünde durmaktadır. Bebeğin dördüncü ayda /p/, /b/, /m/ ünsüzlerini, beşinci ayda /o/, /u/ ünlülerini, 14. ve 16. aylarda /t/, /d/, /n/, /h/ ünsüz harflerini kullanmaya başladığı bilinmektedir (Karacan, 2000a: 266). Ünsüzlerin kullanılması beraberinde yanında bir ünlünün kullanımını, bir ünlü ve bir ünsüz harfin birlikte kullanımı hece yapısını ortaya çıkarmaktadır. Ses tekrarları yapan bebek 8. ve 9. aylarda hece tekrarları ve konuşmanın tonlamasını taklit etmeye başlamaktadır (Karacan, 2000a: 266). Ana dili ediniminde hece tekrarları dil ediniminin başlangıç aşamasında yer alırken günümüzde sık kullanılan yabancı dil olarak Türkçe öğretim kitaplarında hece tekrarları bulunmamaktadır. Bununla birlikte Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi TÖMER (KARDİL) tarafından hazırlanan *Ak Başat Türkçe A1-A2* kitabında ana dili kullanıcılarının başvurduğu heceleme sistemine yer verildiği görülmektedir (Göz ve diğ., 2020: 18-33).

Ses birimlerin doğru telaffuz edilmesi ve çevredeki nesnelere isimlerinin öğrenilmesi ana dilinin ilk aşamasında olduğu gibi Türkçe öğreniminde de bulunmaktadır. Çocuk tarafından ana dilindeki sesler gramatikal ve formülize bir anlayışla öğrenilmediği, duyarak ve duyulan seslerin nesne ve davranışlarla özdeşleştirilmesi sonucunda öğrenildiği için Türkçe öğretimine de yansımalıdır. Ana dili konuşurları konuşma sırasında kelime ve bu kelimelere getirilen eklerin hangi kıstaslar ile yapıldığını, hangi ekin hangi kelimeye nasıl getirileceğini düşünmeden akıcı bir şekilde konuşmaktadır. Bunun sebebi ana dili öğrenim aşamasında görülmektedir. Tüm bireyler ana dili edinimi sürecini fonoloji, sentaks ve semantik açıdan öğrenmektedir (Karacan, 2000a: 265). Parça (kelime) yerine bütünü (cümle) kullanılması akıcı konuşmaya etki etmektedir. Dilde kelime, cümle içerisinde yer değiştiren unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Kelime bilgisi de cümlelere değişik anlam boyutları kazandırmada önemliken anlatım için cümlenin gerekliliği unutulmamalıdır. Ana dili konuşurlarının cümle düzeyinde bir dil kazanımı 9. aydan itibaren sağladığı bilinmektedir (Karacan, 2000a: 267). Ses birimlerin kullanılmasının ardından uzun bir süre geçmeden cümle yapısının ortaya konulması ana dili ediniminde cümlenin önemini göstermektedir.

Dil bilgisi yapıları öğrenilmeden cümle düzeyinde bir dil kullanımını sağlamak bu yapıların ezberlenmesiyle sağlanabilir. Cümle ezberinde sadece dildeki belirli yapıların konuşulması değil sınırlı yapıdan sınırsız anlam üretme olanağı sağlanmaktadır. Örneğin en basit şekliyle “Ben ekmek yiyorum.” cümlesini ezberleyen öğrenci “ekmek” ifadesi yerine yiyecek isimleri getirerek bir cümleyle çeşitli anlam boyutlarına ulaşabilir. Kelime düzeyinde bir öğrenim gerçekleştiren öğrenci “ben”, “ekmek”, “ye-” kelimelerini bilmesine rağmen gerek dil bilgisi gerekse cümle sıralamasını öğrenmeden anlamlı bir bütün oluşturamayacak ve anlatılmak istenen ifade karşıdaki kişiye eksik veya yanlış anlatılacaktır. Cümle şeklinde ezber yapan öğrenci hem kelimelerin anlamını hem de cümle içerisindeki kullanım alanını aynı anda görerek dil öğreniminde anlam ve kullanım alanını birleştirmektedir. Dildeki yapıları bütün olarak ezberleme kullanımına öncülük etmesi dışında kelimelerin anlamının hafızada kalıcılığını da arttırmaktadır.

Bir kültürün içinde yer edinmeye çalışmak, ki bu dil öğrenmek isteyen kişinin dolaylı olarak bir isteğidir, o kültüre ait olan unsurları bilmeyi ve doğru kullanmayı gerektirmektedir. Toplumlara ait kalıp sözler, deyimler, atasözleri kültürel birer unsur olmakla birlikte o kültürün ön kabulleri olarak değerlendirilebilir. Toplum tarafından oluşturulan bu ön kabulün dışında bir davranış bireyi toplumdaki uzaklaştırırken bu ön kabulleri kullanmak bireyi topluma yakınlaştırmaktadır. Bu ifadeler toplumun düşüncelerini kendi kültürel değerlerini daha iyi anlatmasına yardımcı olmaktadır. Bunların kullanımı davranışçı yaklaşımdaki koşullarla benzerlik göstermekte ve anlamı davranışlar üzerinden açıklanmaktadır. Yabancı dil öğrencilerinin bu ifadeleri ana dili kullanıcıları gibi davranışlar üzerinden ezberlemesi, ezberlenen davranış uygun zamanda ve durumda kullanması gerekmektedir.

## Sonuç

Çocuk, dil edinimine dildeki bazı ses birimleri çıkararak, heceleme yaparak başlamaktadır. Devamındaki süreçte çevresinde duyduğu sesleri anlamlandırma ve anlamlandırdığı bütünleri seslendirmeye çalışmaktadır. Dil ediniminde seslendirme aşaması bebeğin duyduğu sesi taklit ederek tekrar etmesi üzerine gerçekleşmektedir. Taklit benzetmeye dayalı bir eylem olduğu için bebeğin yakın çevresinde bulunan kişinin, genellikle annenin, konuşmaya etkisi bulunmaktadır.

Ana dili konuşurunun kendini ve içinde bulunduğu durumu ifade edebilecek kadar temel dil yetisini kazanmasında sosyal çevresinin etkisi göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Sosyal çevrenin içerisinde anne ve yakın çevre olduğu kadar çocuğun izlediği çizgi filmler, videolar, çocuk şarkıları da yer almaktadır. Çocuğun anneden ve çevreden edindiği dil, yabancı dil öğretiminde dinleme-anlama ve sözlü anlatım yetileri olarak ifade edilmektedir. Ana dili ediniminde sistemli bir okuma-anlama ve sistemli bir yazılı anlatım yetisi, dinleme-anlama ve sözlü anlatım yetilerinden sonra çocuğun gelişimi üzerine kayıt olunan örgün eğitim kurumlarıyla başlamaktadır. Örgün eğitime başlayan sağlıklı ana dili konuşurları tekrarlayarak ezberleyip edindikleri dil hafızasını kullanarak dinleme-anlama ve sözlü anlatım yetilerini kullanabilmektedir. Yazılı metinlerdeki ses birimleri sözlü olarak ifade etme ve sözlü olarak ifade edebildiklerini dildeki ses birimlerle anlatmayı genellikle örgün eğitimle birlikte kazanmaktadır.

Hazırlık kursunu bitiren bir öğrencinin dinleme-anlama ve sözlü anlatım becerileriyle birlikte okuma-anlama ve yazılı anlatım yeterliliğine de sahip olması gerekmektedir. Bu yeterliliklerin ana dili edinim aşamasına bakıldığında çocuğun ileri düzey dil becerisini örgün eğitime başladıktan sonraki süreçte kazandığı görülmektedir. Örgün eğitim sürecinde okuma-anlama ve yazılı anlatım becerilerinin yer alması okuma-anlama ve yazılı anlatım becerilerinin ileri düzey dil becerisinin kazanılmasında etkili olduğunu göstermektedir. Hazırlık kurslarındaki öğrenciler C1 düzeyinde bir dil öğretimi hedeflediği için öğreticiler öğrencinin okuma-anlama ve yazılı anlatım yetilerinin gelişimi için uğraşmalı, diğer dil yetileriyle paralel bir öğretim gerçekleştirmelidir. Bu süreçte çocuğun örgün eğitime başlaması için beklenen süreç gibi bir bekleme gerekliliği bulunmamaktadır.

Ana dili edinimindeki tekrarlar ezberlemeyle sonuçlanmaktadır. Duyduğu kelimeleri başlangıçta ezberleyen çocukta bir dil hafızası gelişmektedir. Dilin kullanıldığı çevrede büyüyen, dile ait okuma ve yazma faaliyetleri yapan çocukta dil hafızası artmaktadır. Ezberlenen yapılarda kelime değişikliği yapılması için kelime hafızası önemlidir. Ancak kelime ezberi ilerleyen zamanlarda cümle ve metin ezberlerinden daha fazla kullanılmamalıdır. Çocuğun kelime hafızasını temel düzeyde “Bu nedir?” sorusuyla oluşturduğu, ileri düzey dil yetisini ise örgün eğitime başladıktan sonra okumayla birlikte kazandığı göz önüne alınmalıdır. Ana dilinde kelime öğreniminin somut örnekler üzerinden sağlandığı gibi yabancı dil öğretiminde de kelime ezberlerinin somut nesnelere üzerinden yapılması dil öğrenimini ana dili öğrenimine yaklaştıracaktır.

Dilde zengin bir kullanım alanı ve anlam çeşitliliği bulunduğu için bir insanın dildeki bütün yapıları tam olarak anlaması ve kullanması mümkün değildir. Her yetişkin ana dili konuşuru dilin içerisindeki bütün yapıların anlamı bilmez. Ama daha önce çevresinden duyduğu veya çeşitli kaynaklar aracılığıyla karşılaştığı yapıların şekli veya kullanım alanları hakkında bir tahminde bulunabilir. Bu tahminleri çevreden edindiği dil hafızası yoluyla gerçekleştirir. Bununla birlikte ana dili konuşurunun bile bütün yapıları kesin olarak anlamlandıramadığı düşünüldüğünde yabancı bir öğrenciden her yapıyı anlamlandırarak öğrenmesi beklenmemelidir.

Öncelikle her ana dili konuşurunun bildiği ve sıkça kullandığı yapılar yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi aşamasında öğrenciye ezberletilerek dilin hazır kullanım alanından oluşan bir dil hafızası oluşturulmalıdır. Öğrenciye verilen ezber ödevlerinin içeriği öğrenciye ana dili edinim aşamasındaki anlama sürecinde olduğu gibi görüntüler veya davranışlar üzerinden kavratılmalıdır. Ana dili konuşurunun anlaması ve tekrar yoluyla ezberlemesinin ardından konuşma süreci başladığı gibi yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde de anladığını doğru ezberleyen veya doğru ezberlediğini anlayan bir birey bu iki aşamayı tamamladıktan sonra konuşma aşamasına geçecektir.

Dil öğrenimini görme ve duymanın dışında okuma ve yazma üzerinden de gerçekleştiren hazırlık öğrencisinin doğru okuması ve yazması doğru bir dil hafızasının oluşması için önemlidir. Yanlış öğrenilen bilginin değiştirilmesi zordur. Öğrenciye ezberletilmeden önce metnin öğrenci tarafından doğru yazılabildiği ve okunduğu kontrol edilmelidir. Okuma ve yazma ezber aşamasında belirleyici olmaktadır. Gardner’ın zekâ türleri ve öğrencilerin ezber yöntemlerinin farklı olduğu göz önüne alındığında ezberlenen metnin ezberlenmeden önce doğru okunması ve doğru yazılması aynı zamanda doğru anlaşılması sağlayarak metnin doğru ezberlenmesine yardımcı olacaktır.



## Kaynakça

- Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle DilBilim*. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan. *Güncel Türkçe Sözlük*. 26 Şubat 2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Anonim, (2019). Türk Eğitim Sistemi, Eğitim Yaş Aralıkları ve Zorunlu Eğitimin Tarihsel Gelişimi. Türkiye Anne, Çocuk ve Ergen Sağlığı Enstitüsü (TÜSEB).
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30. <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkiyat/issue/16660/329608>.
- Başaran, B. I. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: Bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, (5), 7-15.
- Büyükbaykal, G. (2007). Televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (28), 31-44. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuifd/issue/22861/244105>
- Chomsky, N. (2001). *Dil ve Zihin* Genişletilmiş Basım. Ankara, Ayraç Yayınevi.
- Çelik, İ. (2017). Noam Chomsky ve psiko-linguistik dil gelişimi kuramı. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 12 (28), 193-208. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12507>
- Demirci, E. Ö. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şarkı kullanımı Seviye A1*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, M. V. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde çizgi film kullanımına ilişkin öğretici görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Gerçekler, M., Yorulmaz, İ. & Ural, A. (2000). Ses ve konuşma. *K.B.B. ve Baş Boyun Cerrahisi Dergisi*, 8 (1), 71-78.
- Göz, K., Dökmeci, H., Güler, A. & Özer, M. Ş. (2020). *Ak Başat Türkçe A1-A2*. K. Göz (Ed.) Karaman, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Yayınları.
- Güneş, F. (2020). Eğitimde ezber tartışmaları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 409-418. Doi number: 10.38089/ekud.2020.37
- Gür, T., Coşkun, İ. & Sağlam, F. (2013). İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitapları bütüncesinin kelime hazinesini geliştirme eğitimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1561-1570. Doi number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4356>
- Gürses, İ. (2002). Dogmatik zihnin bazı özellikleri. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, 11(1), 183-192.
- Hamarat, D., Işıtan, S., Özcan, A. & Karaşahin, H. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının izledikleri çizgi filmler üzerine bir inceleme: Caillou ve Sünger Bob örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(33), 75-91. Doi number: <https://doi.org/10.31795/baunsobed.645462>
- Kahraman, H. (2019). *Şarkı ve müziğin yabancı dil öğretiminde yeri ve önemi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kaplan, M. (2019). *Kültür ve Dil*. İstanbul, Dergâh Yayınları.
- Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 17(2), 295-314. 26 Şubat 2021 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153248> adresinden erişildi.
- Karacan, E. (2000a). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri*, 3(4), 263-268.
- Karacan, E. (Temmuz 2000b). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*. 26 Şubat 2021 tarihinde <https://www.ttb.org.tr/STED/sted0700/6.html> adresinden erişildi.
- Karahan, L. (2015). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara, Akçağ Yayınları.
- Kartal, S. (2013). Türkiye’de ilkokula başlama yaşının beş yaşa indirilmesinin eğitim politikaları açısından değerlendirilmesi. *Mülkiye Dergisi*, 37(3), 201-214.
- Kılavuz, M. A. (2005). Anne baba örnek davranışlarının çocukların ve ergenlerin dinî kişiliğinin oluşumuna etkileri. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(2), 41-58.
- Kırbaş, S. I. (2014). Minik seyirciler: Bebek ve küçük çocuklarda hareketli görüntü algısının gelişimi üzerine bir derleme. *Erciyes İletişim Dergisi*, 3(4), 26-40. Doi number: 10.17680 / akademi.v3i4.5000013958
- Koç, E. K. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin kalıp söz kullanımlarının incelenmesi: İstanbul Üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.



- Köprülü, S. (2016). Erken yaşta yabancı dil öğreniminde çizgi filmlerin yeri. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 4 (1), 88-98.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/diyalog/issue/24377/258369>
- Kulak, Ö. (2016). *Theodor Adorno: Kültür endüstrisinin kıskacında kültür*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Locke, J. (2013). *İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme*. (V. Hacıkadiroğlu, Çev.). İstanbul, Kabalcı Yayıncılık.
- Memiş, M. R. & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (9), 297-318. Doi number: [10.7827/TurkishStudies.5089](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5089)
- Monomente. *İşitme engelli çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları*. 24 Şubat 2021 tarihinde <https://www.monomente.com/tr/icerik/16/isitme-engelli-cocuklarda-dil-ve-konusma-bozukluklari> adresinden erişildi.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45(3), 279-290. Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3411>.
- Öztekin, S. (2008). Çocuk televizyonunun eğitime ve eğlendirme özelliklerinden çocuğun gelişimine etkisi Digitürk Baby Tv örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şenyiğit, Y. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde sözlü dilin kelime sıklığı ve A1-A2 kelime sözlüğü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Temizkan, M. & Atasoy, A. (2016). Söz varlığının gelişimi açısından çizgi filmler üzerine bir değerlendirme (TRT Çocuk ve Minika Çocuk örneği). *Milli Eğitim*, 45 (210), 577-599.
- Türkçapar, H. M. & Sargın, A. E. (2012). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: Tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 7-14.
- Ünsal, G. (2013). Dil öğretiminde kalıp sözler ve çevirisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1383-1394.
- Yöntem. *Güncel Türkçe Sözlük*. 26 Şubat 2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.





# Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (KMÜ EFAD)

*Karamanoğlu Mehmetbey University Journal of Literature Faculty*

E-ISSN: 2667 – 4424

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/efad>



**Tür:** Araştırma Makalesi  
**Kabul Tarihi:** 23 Nisan 2021

**Gönderim Tarihi:** 13 Mart 2021  
**Yayımlanma Tarihi:** 13 Mayıs 2021

**Atf Künyesi:** Uysal, S. (2021). “Kırgızistan’da Türkiye Türkçesi Öğretiminde Kültürel Farkındalık Oluşturma: KTMÜ Hazırlık Sınıfı Örneği”. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 104-112.

**DOI:** <https://doi.org/10.47948/efad.896211>

## KIRGIZİSTAN’DA TÜRKİYE TÜRKÇESİ ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜREL FARKINDALIK OLUŞTURMA: KTMÜ HAZIRLIK SINIFI ÖRNEĞİ

**Seçkin UYSAL\***

**Öz**

Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı dil bilgisi kurallarının öğretilmesi kadar önemlidir. Hedef dilin kültürüne uyumda öğretimin gerçekleştiği ülke, çevre, sınıf ortamı; öğrencilerin yaşları ve dil öğrenme amaçları gibi yan etkenler vardır. Bunun yanında kaynak dilin kültürü ile hedef dilin kültürü arasındaki benzerlikler ve farklara odaklanarak kültürel farkındalık oluşturmak dil öğretiminde önemlidir. Dil öğretimi alanında araştırmalar genellikle ders materyallerindeki içeriklere odaklanmakta, bu çalışmalar çoğunlukla içeriklere dair sayısal veriler sunmaktan öteye gidememektedir. Nicel araştırmaların betimleyici yaklaşımlarının çözüm ve yöntem sunma eksikliği nitel araştırmalarla giderilebilir. Bu nitel araştırmada Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Türkiye Türkçesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin kültürel farkındalıklarını ölçmek için öğrencilere beş açık uçlu soru yöneltilmiş öğrencilerden soruları yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Elde edilen bulgular temalara göre sınıflandırılmış, her tema başlığı altında kültürel unsurların arka planları incelenip Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda Türkiye Türkçesi öğretimi gözlemlerine dayanarak Kırgızistan’da kültürel farkındalık oluşturma ile ilgili başarılı yönler belirtilmiş, karşılaşılabilecek sorunlar üzerinde durulmuştur. Her tema başlığı altında birtakım çözüm önerilerinde bulunulmuştur. Kültürel farkındalık oluşturma genellikle öğretici merkezli olarak ele alınmışsa da yer yer dil öğrenenlerin tutumlarına ve Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı temalarına da değinilmiştir. Çalışmada kaynak dilin kültürü ile hedef dilin kültürünün öğretici tarafından bilinmesi, kültürel unsurların oluşumlarının izah edilmesi ve öğretim ortamının da kültürel unsurlarla dizayn edilmesi şeklinde özetlenebilecek bir sonuca varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Öğretimi, Kırgızistan, Kültürel Farkındalık, Hazırlık Sınıfı.

### KTMU Preparatory Class Case Study: Creating Cultural Awareness in Teaching Turkish in Kyrgyzstan

#### Abstract

Culture transfer is just as important as teaching grammar rules when teaching foreign languages. These are several factors which can affect student adaptation to the culture of a target language such as country, environment, classroom, age, and the purposes of learning the foreign language. The source language and target language’s cultures may be different; therefore, it is critical to teach the target language by also creating cultural awareness. Research in foreign language teaching generally focuses on the content of teaching materials and consists of numerical results from this content, which means that quantitative research cannot address the issue of cultural transfer effectively. Despite being a generally effective way of finding solutions, quantitative research is not adequate to suggest methods or solutions in this field. In this qualitative study, five questions were

\* Okt, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Bişkek/Kırgızistan. E-Posta: [seckin.uysal@manas.edu.kg](mailto:seckin.uysal@manas.edu.kg). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7315-7429>

asked to Turkish preparatory students studying at Kyrgyz-Turkish Manas University for the purpose of determining their awareness of the Turkish language and culture. The questions were classified by theme, and in each theme's title, elements of culture were discussed. Solutions were suggested based on the level of experience of teachers in the Turkish preparatory program at Kyrgyz-Turkish Manas University. In addition, creating cultural awareness was discussed from the perspective of student attitudes, teacher attitudes, and the course books used (Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı). The results of this study suggest that the teacher should know the target language's culture just as well as the source language's, cultural elements should be explained by creating cultural awareness, and the classroom or curriculum should be designed bearing in mind the target culture.

**Keywords:** Teaching Turkish, Kyrgyzstan, Cultural Awareness, Preparatory Class.

## Giriş

Yabancı dil öğretimi ve öğrenimini konu edinen bilimsel çalışmaların hemen hemen hepsinde dil ve kültür tanımları yapıldığı, ardından dil-kültür ilişkisi üzerinde durulduğu görülür (Stern, 1993: 247-248), (Williams, 1994: 77-78), (Çiftınar ve Tanır, 2013: 101), (Ökten ve Kavanoz, 2014: 847-848), (Memiş, 2016: 608-609), (İşcan, 2017: 438). Kültür kavramını sözcüğün etimolojisi temelinde incelemek kültürel farkındalık kavramına da ışık tutması açısından önemlidir. Latince *tarım ve hayvancılık yapma* anlamındaki 'cultura' sözcüğü XIII. yy.'da *ekili arazi* anlamında kullanılmış, XVI. yy.'dan sonra *biriktirilen her şey* anlamıyla yaygınlık kazanmıştır. XVIII. yy.'da Aydınlanma Çağında önce Fransa ardından İngiltere ve Almanya'da eğitim ve psikoloji bilimlerinde terim olarak kullanılmaya başlanmış, XIX. yy.'da bugünkü (Fr., İng. Culture, Alm. Kultur) anlamını kazanmıştır (Riley, 2007: 21-22).

Kültür kendi içinde gelişen ve değişen, aynı zamanda farklı kültürlerden de beslenip biriktirebilen hatta toplumlardan öte aileye ve bireye kadar indirgenebilen bir yapıya sahiptir. Kültürün bu özelliklere sahip olması dil öğretiminde kültürel aktarımı çoğunlukla zor ve karmaşık hâle getirir. Söz konusu Türkiye Türkçesi öğretiminde kültür aktarımı ise durum daha da hassastır. Bir ucu ve kökü Orta Asya'da olan diğer ucu Doğu Akdeniz ve Güneydoğu Avrupa'ya kadar uzanan geniş bir alanda birikmiş ve komşu coğrafyaların kültürleriyle de harmanlanmış bir kültürün aktarımında geniş bilgi birikimine ihtiyaç vardır.

## 1. Kuramsal Çerçeve

Kültür aktarımı tematik ve kültürel farkındalık (İng. Cultural awareness) olmak üzere iki alanda incelenebilir. Kültürün tematik alanına Fantini'nin belirttiği; somut eserler (heykel, mimari, resim), sosyal davranışlar (iletişim kurma yolları ve kalıpları), mantalite (fikir, inanç ve değerler) girer (Fantini, 2013: 2). Kültürel farkındalık ise kişinin kendi kültürü ile birlikte ilgi alanına giren diğer kültürleri de tanınmasıdır. Türkiye Türkçesi öğretiminde kültür aktarımının okuma-anlama, dinleme-anlama metinleriyle ve kültürel konuların spontane anlatımlarla sınırlandırılması hedef dilin kültürünü bilme ve tanıma konusunda istenilen sonuçları vermez. Dolayısıyla Türkiye Türkçesi öğretiminde öğrenenlerde kültürel farkındalık oluşturmak gerekir. Dil öğreticisinin bilmesi gereken temel tarihî, coğrafî, sosyolojik konular vardır. Hem Türkiye Türkçesi hem de Orta Asya toplulukları tarihî süreçte farklı kültür daireleriyle etkileşim hâlinde olmuşlardır. Böylece Türkiye Türkçesinin Kırgızistan'da öğretiminde arka plandaki oluşum süreçleri bilinmeden anlaşılması zor birtakım olgular olduğu gözlemlenmektedir.

## 2. Yöntem

Bu çalışma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu TTR 001 kodlu Türkiye Türkçesi dersini alan danışman öğretmeni olduğum 416 Öğle grubu hazırlık sınıfı öğrencilerinin Türkiye Türkçesinin kültürü hakkındaki bilgilerini ölçmeyi ve ölçülen değerler (bulgular) ışığında kültürel farkındalık oluşturmada bazı öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla Türkiye Türkçesi hazırlık sınıfında eğitim gören ve şu anda B2 seviyesinde olan on bir öğrenciye hedef kültüre dönük açık uçlu beş soru yöneltilmiş, soruları cevaplama süresi de yirmi beş dakika olarak belirlenmiştir. Öğrencilere yöneltilen sorulardan dördü Fantini'nin somut eserler, sosyal davranışlar ve



mantalite sınıflandırması (Fantini, 2013: 2) bağlamında oluşturulmuştur. Somut eserler için yöneltilen “Hangi şehirleri ve turistik yerleri, yapıları tanıyor sunuz?” sorusudur. Bu soru Türkiye’deki tarihî ve turistik yerlerin, somut kültüre ait unsurların bilinip bilinmediğini ölçmeyi amaçlamaktadır. Kültürün ikinci bileşeni olarak ifade edilen sosyal davranışlar ile ilgili “Saygı geleneklerinden aklınıza ilk gelenleri yazınız?” sorusu yöneltilmiştir. Kültürün fikir, inanç ve değerleri kapsayan mantalite bileşeni ile ilgili iki soru sorulmuştur. Bunlardan ilki; “Bayramlara ve özel günlere örnekler veriniz?”, ikincisi “Uzak ve yakın tarihlerde yaşanan olaylardan hangilerini biliyorsunuz?” sorusudur. Beşinci soru ise kültür bileşenlerinden bağımsız olarak eğitim konusu ile ilgilidir. Soru: “Hazırlık sınıfı eğitim hayatınızda neleri değiştirdi?” şeklindedir. Bu soruyla Kramsch’ın (1993), kaynak ve hedef kültürün kesiştiği noktada dil öğrenenlerin bilinçli ve bilinçsiz arayıp buldukları üçüncü yerin kendileri için neleri ifade ettiğini tespit etmektir. Bütün sorular Türkiye Türklerinin kültürünü yani hedef kültürü ölçmeyi amaçladığından sorulara Türk kültürü, Türkiye sözcükleri eklenmemiştir. Sorulara cevap veren on bir öğrencinin tamamı Kırgızistan vatandaşı Kırgız öğrencilerdir. Öğrencilerin hiçbiri Kırgızistan dışına çıkmamış, ayrıca hiçbirinin hazırlık sınıfından önce Kırgızistan’da yaşayan Türkiyeli biriyle iletişimleri olmamıştır. Dolayısıyla Türkiye Türklerinin kültürü ve Türkiye hakkındaki bilgi kaynakları ders materyalleri, danışman öğretmen, Türkiye’yi ziyaret etmiş Kırgızlar, Türk dizileri ve filmleri ile sosyal medyadır. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar Fantini’nin sınıflandırmasının (Fantini, 2013: 2) temalarına göre temellendirilmiş; fikir, inanç ve değerlere dayalı iki soru tek başlıkta diğerleri ayrı başlıklar altında değerlendirilmiştir.

### 3. Somut eserler

Kültürlerde somut eserler çok çeşitlidir, dolayısıyla çok kapsamlıdır. “Hangi şehirleri ve turistik yerleri, yapıları tanıyor sunuz?” sorusu ile coğrafyada yer alan taşınmaz tarihî eserler ile turistik bölgelere dair bilgiler ölçülmek istenmiştir. Bir öğrenci bu soruyu yanıtlamamış, on öğrencinin ortak cevabı *İstanbul* olmuştur. İstanbul’daki *Topkapı Sarayı*, *Aya Sofya Cami*, *Kız Kulesi İstanbul* cevabını veren öğrencilerin yarısı tarafından bilinmektedir. Bu tarihî yerlerin bilinmesi *Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı (A2)* görsellerine bağlanabilir.

#### 1. Dinleyelim-İşaretleyelim



#### Masaldan Masala İstanbul



**Figür 1:** *Masaldan Masala İstanbul* (Dinleme-Anlama) metni (Komisyon, 2020a: 8).



## 5. Okuyalım-İşaretleyelim

## Kız Kulesi

Bir zamanlar İstanbul'da çok güçlü bir imparator varmış. Ülkesi cennet gibiymiş, hazinesi doluymuş, ordusu büyükmüş ama kendisi de güzel kansı da çok mutsuzmuş. Çünkü çocukları yokmuş. Bir gün ülkedeki bütün büyücülerini çağırıp onlardan yardım istemişler. Büyücüler hep birlikte bir iksiri hazırlamışlar ve imparatorun kansı bu iksiri içtikten sonra hamile kalmış. Sonunda bir kız çocuğu dünyaya getirmiş.

Bebeğin birinci yaş gününü büyük törenlerle kutlamışlar. Şenlikler düzenlemişler ve havai fişekler patlatmışlar. Bütün fakirlere yemek vermişler. Saraydaki kutlamalara büyücülerini de çağırmışlar ama içlerinden birini unutmuşlar. O büyücü bu duruma çok kızmış. Saraya gidip herkesin içinde "Prenses on sekiz yaşında ölecek. Onu bir yılın öldürecek." diye bağırarak. İmparator çok kızmış ama aynı zamanda da çok korkmuş. Büyücüyü en ağır şekilde cezalandırmış. Daha sonra kızını korumak için denizin ortasına küçük bir saray yaptırmış. Küçük kız yıllarca bakıcılardan başka hiç kimse görmemiş.



**Figür 2:** Kız Kulesi (Okuyalım-İşaretleyelim) metni (Komisyon, 2020a: 10).

Diğer turistik bölgeler olarak; *Antalya*, *Kapadokya* ve *İzmir* yazılmıştır. Ancak buralardaki kültürel eserlere ve mirasa dair örnekler verilmemiştir. Bu bölgelerin öğrenciler tarafından sadece popüler turistik bölgeler olarak algılandığını göstermektedir. İki öğrencinin Mardin'i yazması bu çalışmadan kısa bir süre önce *Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı B2, 3. Ünite Konusu olan Sinema* (Komisyon, 2020b: 40-55) ile ilgili olarak Türk dizileri konusunun ele alınmasından sonra bir öğrenci tarafından *Hercai* adlı TV dizisinin bazı sahnelerinin Mardin'de çekildiği bilgisinin belirtilmesine bağlanabilir.

Öğrencilerin Türkiye'deki kültürel ve turistik yerlere dair bilgilerinin sınırlı olması Türkiye'yi ziyaret etmemelerine, orta öğretim coğrafi bilgilerinin az olmasına veya konuya ilgisiz kalmalarına bağlanabilir. Bu verilere göre, *Kültürel farkındalık oluşturmak* için ders materyalleri dışında görsel materyaller (harita; resim, turistik broşür, seyahat dergileri vs.) kullanılması bu konudaki yardımcı gereçler olacaktır.

#### 4. Sosyal Davranışlar

Fantini'nin topluma ait kültür değerlerini baz alarak yaptığı sınıflandırmanın (Fantini, 2013: 2) bireysel kültür bilgisine dair olanı (Riley, 2007: 40-41) tarafından yapılmıştır. Bu tasnifte bireysel kültür bilgisi üçe ayrılır: Bunlardan ilki (know-that) bireyin doğru olduğuna inandığı inançlar ve değişmeyen değerlerdir. Felsefecilerin *dünya görüşü*, sosyologların *içselleşmiş alışkanlık* tanımlarına yakındır. İkincisi (know-of) güncel olaylar ve meşguliyetlerden oluşur. Üçüncüsü (know-how) bireyin yeteneklerinden, kapasitesinden, nerede, nasıl davranacağını bilmesinden oluşur. Dil öğretiminde *kültürel farkındalık oluşturmada* öğreticiyi ilgilendiren birincil unsur yukarıdaki tasnifte birinci sırada yer alan inançlar ve değişmeyen değerlerdir. Kültürel içerikli sosyal davranışlarda ilk akla gelen saygıya dayalı davranışlardır. Bu temadaki "*Saygı geleneklerinden aklınıza ilk gelenleri yazınız?*" sorusunu bir öğrenci cevaplamazken bir öğrenci de soruya konu dışında cevap vermiştir. Dokuz öğrenciden dördü *büyüklerin ellerini öpme*, *yaşlılara saygılı davranma* ve *resmî söylemlerde 'siz' kişi zamirini kullanma* kültürlerini bildiklerini belirtmişlerdir. *Yaşlılara saygı* ve *siz* hitabı evrensel sayılabilecek kültür unsurları iken *büyüklerin ellerini öpme* kültürü genellikle Türkiye ve Orta Doğu ülkelerinde görülen bir uygulamadır. Öğrencilerin bu

kültürel unsuru fark etmeleri TV dizilerine ve *Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı (B1)* görseline bağlanabilir.



**Figür 3:** *Bayram Hazırlığı* (Okuyalım-Yerleştirelim) metni görseli (Komisyon 2020b, 41).

“*Büyüklerin ellerini öpme*” gibi Orta Asya toplumlarında olmayan bir geleneği kültürel karşılaştırma yöntemi ile izah ederek kültürel aktarım yapmak mümkündür. Orta Asya topluluklarının saygı geleneklerinden *eğilme*<sup>1</sup> (Krg. *жүгүнүү*, Özb. *ta'zim qilish*, Tac. *солам буюу*) geleneği örnek verilerek bu tarz saygı geleneklerinin kendi kültürlerinde de var olduğu öğrenen kitleye hatırlatılabilir. Dil öğretimi ve öğreniminde kültür karşılaştırması yapmak, bir süreliğine kendi kültürüne dışarıdan bakabilmek gibi yaklaşımlar da vardır. Fantini yabancı dil eğitimi ‘ötekilik’ ifadelerini öğrencilere tanıtmak ve öğrencilerin kendi algı ve olası etnik tutumlarını sorgulamak için değerli bir fırsat olarak görmektedir (Fantini, 2014: 848). Zira dil öğretimi ve öğrenimi sürecinde öğreticinin ve öğrenen(ler)in karşılıklı olarak kendi kültürlerinin öğreticisi, kısacası bir çeşit amatör antropolog olması gerektiğini öneren görüşler de vardır (Mc Leod, 1976: 213). Bilgi alışverişi elbette sadece belirli saygı davranışlarıyla sınırlı değildir. Bütün sosyal davranışlarda öğretici ve öğrenen arasında karşılıklı bilgi alışverişi yapılmalıdır. Bunun için öğrenme ortamı hedef dilin kültürüne farkındalık oluşturacak şekilde çeşitli görsellerle süslenmelidir. Hem daha rahatlatıcı ortam hazırlamak hem de hedef dilin kültürünü somut unsurlarla tanıtmak için, ders işlenişinde hedef dilin kültürüne özgü tatlılar ve içecekler ikram edilebilir, hedef dildeki müzikler öğrenme motivasyonuna katkı sağlayabilir (Dörnyei, 2001: 41-42).

## 5. Bayramlar, Özel Günler ve Tarih

Somut kültür ve sosyal davranışlara bağlı saygı kültüründen sonra üçüncü tema mantalite içerikli sorularla öğrencilerin bayramlara, özel günlere dair bilgileri ile birlikte tarih bilgileri tespit edilmeye çalışıldı. Bayram ve özel günler ile ilgili soru bir öğrenci tarafından cevaplanmamıştır. On öğrenciden beşi *dinî bayramları* (*Ramazan ve Kurban Bayramları*) ve *Nevruz Bayramını* yazmışlardır. Bu bayramların bütün Türk dünyasının ortak bayramları olduğunu belirten iki öğrenci vardır. Nevruz temalı bir metnin *Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı (B1)*’ (Komisyon, 2020b: 40) nda da görülmesi veya öğrencilerin kişisel genel kültür bilgileri bu farkındalığın oluşmasında etkili olmuş olmalıdır.

Dinî bayramların yanında *millî bayramları* da (*29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı*) bilen iki öğrenciden biri *Nevruz* ile birlikte *Hıdırellez Bayramını* da yazmıştır. *8 Mart Dünya Kadınlar Günü, 1 Mayıs İşçi Bayramı* ve *Anneler Günü* gibi evrensel kutlama etkinlikleri iki öğrenci tarafından yazılmıştır.

<sup>1</sup> Gelinlerin kayınvalideleri başta olmak üzere diğer aile büyüklerini gördüklerinde gösterdikleri saygı geleneğidir.

Öğrencilerin *yeni yıla* cevaplarında yer vermemeleri iki ihtimalle açıklanabilir. Öğrencilerin çoğu ya Türkiye Türklerine has bayram ve özel günlere odaklanmışlar ya da yeni yılın Türkiye Türkçesinde bayram olarak nitelendirilmediğini bilmektedirler. Her iki ihtimalde de öğrencilerin bu konuda *kültürel farkındalıklarının* geliştiği söylenebilir. Kaynak kültürde *yeni yıl* ve *bayram* sözcüklerinin birleşmesiyle *yeni yıl bayramı* şeklinde bir tamlama vardır ve *yılbaşını* ifade etmek için kullanılır: Krg. Жаңы жыл майрамы, Rus. новый год праздник. *Yeni yılın* bu temada öğrenciler tarafından değerlendirilmemesi B2 seviyesine kadar danışman öğretmen tarafından Türkiye Türkçesinde *yeni yılın* bayram sözcüğü ile tamlama oluşturmadığı, başka bir deyişle *yeni yılın* Türkiye Türkçesinde bayram olmadığı vurgulanmasına bağlanabilir. Bu temadaki ölçüt gösteriyor ki kültürel farkındalık oluşturulurken sözcüklerin kavramsal içeriklerini göstergeleri izah etmek gerekir. *Yeni yılın bayram olmadığı kültürel farkındalık oluşturmadan* izah edilseydi Türkiye’de *yeni yılın* kutlanmadığı yanlışını da ortaya çıkarabilirdi. Kültürün doğrudan kodlandığı ya da sözcük(sel)leştirildiği sistemde bütün göstergeler kültürel dir. Kültürel unsurlar çoğunlukla kültür buzağının görünen, yani sözcüksel kısmıdır (Riley, 2007: 41). Hedef dildeki sözcüklerin (göstergelerin) önce simgesel (yazı ile) ardından içerik şeklinde gerçekleştiği –ana dil ediniminde bu durum tam tersine işler- unutulmamalıdır. Böylece hedef dildeki sözcüklerin (göstergelerin) hangi kavram veya kavramları karşıladıkları öğretici tarafından açıklandığında sözcüklerin doğru bağlamda kullanıldığı görülür. Nababan, sözcük öğretiminde başta mecazlar ve diğer edebî sanatlarla kullanılan cümle örneklerini de tavsiye etmektedir (Nababan,1974: 22). Öğrencilerin cevaplarda kaydetmediği fakat Türkiye Türkçesi öğrenen hazırlık sınıfı öğrencilerinin ortak kültürel değerlere yoğunlaşmasını sağlayacak ve dil öğrenme motivasyonlarını artıracak daha başka kültürel unsurlar da vardır. Özellikle İslamiyet kaynaklı ahlaki değerler ve İslamiyet öncesi inanışlara ait bazı ritüellerin bugüne yansımaları gibi. Bu noktada karşılaşılabilecek sorun öğrenenlerin genellikle hedef kültürdeki benzerliklerin farkında olmamalarıdır. Öğreticinin *Türk Halk Bilimi* alanında belirli (temel veya orta seviyede) akademik bilgi birikimine sahip olması, bu sayede birtakım ritüelleri de açıklayabilme yetisine de sahip olması *kültürel farkındalık oluşturmada* yararlı olur.



1. Okuyalım-Eğleştirelim

Avrasya'nın Yeni Yıl Bayramı: Nevruz

12 hayvanlı takvimde 21 Mart yeni yılın başlangıcı olarak kabul edilir. Bu tarihte gece ve gündüz eşitlenir. Havalarda ısınmaya, tabiat canlanmaya başlar. Bu özel gün, geniş Avrasya coğrafyasında binlerce yıldır farklı adlarla kutlanmaktadır. Bu adlardan en yaygını "Nevruz" dur. Farsçada Nevruz "yeni gün" anlamına gelir. Nevruz genellikle 2009 yılında "Dünya Manevi Kültür Mirası Listesi"ne alınmış ve kısa süre sonra da 21 Mart tarihi, Birleşmiş Milletler tarafından Dünya Nevruz Bayramı olarak ilan edilmiştir.

Nevruz Türk kültüründe dirliğin, bolluğun ve bereketin kaynağı olarak görülür ve Türkistan'dan Balkanlara kadar tüm Türk toplulukları tarafından coşkuyla kutlanır. Nevruz günü ateş yakmak ve üzerinden atlamak bir gelenektir. Özellikle akşamın çok büyük ateşler yakılır, şarkılar söylenir, danslar edilir ve Nevruz'a özgü yemekler pişirilir.

Türk mitolojisinde Nevruz, demirden dağın eritilmesini ve Ergenekon'dan çıkışını temsil eder. Bu nedenle Türkiye'deki kutlamalarda temsili olarak örs üzerinde demir dövülür. Manisa'ya gelince geleneksel olarak Mesir Macunu Şenlikleri düzenlenir. Azerbaycan'da çocuklara renkli yumurtalar dağıtılır. Kazakistan'da her evde "Nevruz Köje" hazırlanır. Kırgızistan'da büyük ateşler yakılır "Sümölök" pişirilir. Oyunlar oynanır, yarışmalar ve kökbörü müsabakaları tertip edilir.

1. Türk kültüründe Nevruz  büyük ateşler yakılır.

2. Nevruz Birleşmiş Milletler tarafından  Ergenekon'dan çıkışın sembolüdür.

3. Türk mitolojisinde Nevruz  bayram olarak kabul edilmiştir.

4. Kutlamalar sırasında  yeniden doğuşun simgesi sayılır.

**Figür 4:** *Avrasya'nın Yeni Yıl Bayramı: Nevruz* (Okuyalım-İşaretleyelim) metni (Komisyon, 2020b: 40)



*Kültürel farkındalık oluşturma* sadece sözcüklerin kavramsal içeriğinin öğretimiyle sınırlı değildir. Hedef ve kaynak kültür ne kadar benzer olsalar da uzak ve yakın tarihlerde farklı yaşanmışlıkların ve farklı olayların öğretiminin zaman aldığı bir gerçektir. Millî bayramları kutlama etkinlikleri toplumsal davranışa dönüştüğü ve gelenekselleştiği için kültür sayılırlar. Bu amaçla öğrencilerin tarihî farkındalıklarını ölçücü “*Uzak ve yakın tarihlerde yaşanan olaylardan hangilerini biliyorsunuz?*” gibi bir soru da sorulmuştur. Bir öğrencinin Eski SSCB ülkelerinin yakın tarihine izler bırakan *23 Şubat Vatan Savunucuları Günü* (Krg. *23- февраль Ата Мекенди коргоочулардын күнү*, Rus. *23- Февраля День Защитника Отечества*) ve 9 Mayıs Zafer Bayramı (Krg. *9- май Улуу Ата Мекендик согуш*, Rus. *9- Мая Великая Отечественная Война*) nı yanıt olarak yazması bu olayların Türkiye tarihinde de yaşandığı, dolayısıyla Türkiye’de de zafer etkinliklerinin kutlanması gerektiğini düşünebileceklerini göstermektedir. Bu tarihî olayların hedef dilin kültüründe olmadığı öğrenildiğinde konu ile ilgili tepkiler genellikle şu şekilde gerçekleşir: Öğrenciler kendi değerlerine göre karşılaştırdıklarında başka kültürleri yargılama eğiliminde olabilir ve diğer insanların inanç ve tutumlarının yanlış ve kabul edilemez olduğunu varsayabilirler (Belli, 2018: 103). Yukarıdaki belirtilen olayların tarihî arka planlarının ve Türkiye tarihinde yaşanmamış olmasının izahı öğreticinin tarih bilgisine bağlıdır.

Tarihî farkındalığın ölçüldüğü soruya iki öğrenci *18 Mart Çanakkale Zaferi*’ni, bir öğrenci de tarih belirtmeksizin *İstanbul’un fethini* bildiğini yazmışlardır. Bu farkındalıklar KTMÜ resmî web sayfası (www.manas.edu.kg) ndaki güncel duyurulara ve yine KTMÜ resmî sosyal medya hesabındaki (instagram: manasuniv.) güncel paylaşımlara bağlanabilir. Üç öğrenci soruyu yanıtsız bırakmış, kalan öğrenciler ise soru içeriğini yanlış anlayarak yakın tarihlerdeki popüler olaylardan bahsetmişlerdir. Bu konuda öğreticinin hedef dilin tarihindeki yaşanmışlıklara ilgisini çekecek görsel materyaller hazırlaması ve tarihî olayların kutlama yıl dönümlerinden önce sunum ödevleri vermesi *kültürel farkındalık oluşturmaya* katkı sağlayabilir.

Öğrencilerin hedef dilin kültürü ile ilgili meraklarını uyandırmak ve bu çerçevede yabancı dil sınıfını sadece dilin öğretildiği bir ortam değil aynı zamanda konuşmacılar arasında geçen iletişimle ilgili çeşitli öğrenme ortamlarını sunmak olmalıdır (Çakır, 2011: 250). Benzer şekilde hedef kültür ile öğrencilerin yerel kültürü arasındaki minimum farklara odaklanan 5-10 dakikalık sunumlar öneren yaklaşımlar da vardır (Taylor ve Sorenson, 1961: 351). Bu yaklaşım sayesinde yakın ve uzak tarih bilgisini artırıcı sunumlar hazırlanabilir.

## 6. Eğitim

Kaynak ve hedef kültürün kesiştiği nokta öğretim ve öğrenim sürecidir. Öğrencilerin hazırlık sınıfı öncesi eğitim-öğretim hayatları ile hazırlık sınıfındaki eğitim-öğretim hayatlarının karşılaştırılmasına yönelik soruya (*Hazırlık sınıfı eğitim hayatınızda neleri değiştirdi?*) sekiz öğrenci *hayatlarındaki en büyük değişikliğin Türkçe ve Türk (Türkiye Türkleri) kültürünü öğrenmek, yeni arkadaşlarla tanışmak olduğunu* belirtmiştir. Sekiz öğrenciden ikisi *Türk kültürünü öğrenmeye devam edeceklerini* ve *Türkiye’yi ziyaret etmek istediklerini* belirtmişlerdir. Bir öğrenci soruyu yanlış anlayarak ya da yetiştiremeyerek sadece *hazırlık sınıfı öncesi eğitim-öğretim hayatından* bahsetmiş, bir öğrenci *hayatında hiçbir şeyin değişmediğini*, bir öğrenci de *elinden geldiğince Türkçeyi iyi öğrenmek istediği* yazmıştır. Bu yanıtlar Türkiye Türkçesini ve Türkiye Türklerinin kültürünü öğrenme motivasyonunun teoride yüksek olduğunu göstermektedir.

Bir öğrencinin değerlendirme kâğıdına kimlik bilgisini soyad-ad sıralaması ile yazması (*Ulanova Altınay*) eğitim kültürü bağlamında değinilmesi gereken bir husustur. Soyut ve somut kültürle doğrudan bağlantısı olmasa da soyad-ad sıralaması ile kimlik bilgisi vermek SSCB eğitim-öğretim kültürü ve geleneğinin ürünüdür. SSCB eğitim-öğretim geleneği ile bağlantılı; başarılı öğrencilere verilen ‘*kızıl diploma*’ (Krg. *Кызыл диплом*, Rus. *Красный диплом*) ile nesli tükenmekte olan hayvanlar listesini belirtmek için kullanılan ‘*kızıl kitap*’ (Krg. *Кызыл китеп*, Rus. *красная книга*) terimleridir. *Dünya Doğa ve Doğal Kaynakları Koruma Birliği* (*International Union for Conservation of Nature and Natural Resources*) nin *Kırmızı Liste* (*Red List*) olarak adlandırdığı terim Kırgızistan’da *Kızıl Kitap* olarak adlandırılır. Dolayısıyla Türkiye Türkçesi öğrenenler yazılı ve sözlü becerilerinde sıklıkla *derece ile okul*

bitirmek yerine kızıl diploma ile okul bitirmek; nesli tükenmekte olan hayvanlar yerine kırmızı/kızıl kitaptaki hayvanlar ya da kırmızı/kızıl kitaba giren hayvanlar ifadelerini kullanabilmektedirler. Bu tarz eğitim terminolojileri ve geleneklerinin lokal olduğu, Türkiye Türkçesi öğreniminde Türkiye Türkçesi terminolojisi kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Fakat her alışkanlık gibi uzun süre devam edegelen eğitim kültürüne ait alışkanlıkların Türkiye Türkçesi pratiğinde doğru kullanımı zaman alabilmektedir.

## Sonuç

Kırgızistan'da Türkiye Türklerinin kültürünü ve Türkiye'yi tanıma 1990'lı yıllara göre çok değişmiştir. Son yıllarda internet ve sosyal medyanın yaygınlaşması, karşılıklı ziyaretlerin artması ve en önemlisi bölgede Türkiye Türkçesi öğrenenlerin çoğalmasıyla Türkiye Türklerinin kültürünü ve Türkiye'yi tanıyanların sayısı artmıştır. Ancak Türkiye Türklerinin kültürü ve Türkiye ile ilgili yanlış bilgi ve algılara sahip olacak olanların –Türkiye Türkçesi öğrenenler de dâhil- bulunması mümkündür. Türkiye Türkçesinin Kırgızistan'da öğretiminde kültür bilgisi konusunda yeterli olunması, sahip olunan her türlü bilginin öğretim sürecinde uygun zamanlarda paylaşılması sosyal hayattaki ve sanal dünyadaki paylaşımlardan daha farklı, daha profesyonel olmalıdır. En başta dil öğrenenlerin kendi kültürleri dışındaki kültürleri de öğrenmeye ve onlara ilgi duymaya açık hâle getirmek için dil öğrenmedeki amaca, dil öğrenenlerin yaş gruplarına göre stratejiler geliştirilebilir. Burada incelendiği gibi eğer dil öğrenen 'hazırlık sınıfı' öğrencisi ise aynı zamanda fakülte öğrencisi adaydır. Bu tarz öğrenen grubuna üniversite sözcüğünün etimolojisinden hareket edilerek 'evrensellik', 'evrensel düşünme', 'diğer kültürlere saygı duyma gerekliliği' vurgusu yapılabilir. Çok uluslu öğrenme ortamlarında (Orta Asya için Türk toplulukları yanında Rus, Ukraynalı, Tacik, Afgan, Kafkasyalı milletler vd.) farklı kültürler öğrenme ortamında bir araya gelmişse diğer ulusların kültürleri ile ilgili mizah oluşturmama, farklı kültürleri entelektüel düzeyde veya o düzeye yakın çerçevede karşılaştırma kuralı ilk derslerden itibaren belirli periyotlarla vurgulandığında bu tutum öğrenenlerde alışkanlık hâline gelir.

Scheu (1996: 38) hedef dilin kültürüne ait değerlerin ve yaşam kalıplarının öğrenenler için alternatif yaşam biçimi olarak önerilebileceğini söylemektedir. Hedef kültürün alternatif bir yaşam biçimi olmasının kabul edilebilirliği öğrenenin kişisel tercihine bağlıdır. Öğretici ancak öğrenen için uygun pratikleri biraz daha vurgulayarak bu yolda farkındalık oluşturabilir. O veya bu şekilde öğrenenlerden birincil beklenti bütün kültürlere karşı onların hoşgörü edinmelerini sağlamaktır. Hedef dili içselleştirmek, hedef dilin kültürel katmanlarına ilgi duyulmasını sağlamada en büyük görev öğreticiye düşer. Öğretim ve öğrenim ortamında kültürel hoşgörü bilincini yerleştirme bütün dil öğretim ortamları için lazım olan evrensel bir olgudur.

Türkiye Türkçesinin Kırgızistan'da öğretilmesi ile ilgili olarak bu nitel çalışma gösteriyor ki öğrenenler hedef kültürün somut kültürel eserlerine, sosyal davranışlarına, bayram ve özel günlerine kayıtsız değillerdir. Öğrenenlerin bu temalarda az veya çok bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Ancak benzer öğretim ortamlarında öğrenenlerin bazı kültürel temalarda yanlış bilgilendirilmiş olabilecekleri veya kişisel bazı tutumları hedef kültürün bir parçası zannedebilmeleri ihtimali göz önünde bulundurulup dil öğreticisi tarafından hedef ve kaynak dilin kültürlerine ait bilgiler her zaman canlı tutulmalıdır. Öğretim ortamına yeni girmiş, kaynak kültüre yabancı bir öğretici kaynak kültürü öğrenmek için dil öğrenenlerin bilgisine başvurabilir.

Öğreticinin kültürel unsurları iyi bilip öğretim süreci boyunca *kültürel farkındalık oluşturmadan* kültürel aktarım yapması onu durağan ders materyallerinden farklı bir konuma getirmez. Bu nedenle öğretici her dil bilgisi kuralı, söz varlığı öğretiminden önce yaptığı gibi *kültürel farkındalık oluşturma* planı yapmalı, kültürel unsurların içerikleri ve arka planlarındaki oluşumları ile ilgili açıklayıcı tutum içinde olmalıdır.

*Kültürel farkındalık oluşturmada* öğreticinin plan ve tutumu öğrenenlerin hazır bulunurlukları ve motivasyonlarına göre şekillenir. Dolayısıyla öğretim sürecinin her anında yoğun sözlü kültür aktarımı gibi bir durum da doğru değildir. Dolayısıyla sözsüz kültür aktarımı için sınıf ortamı hedef kültüre dair farkındalık oluşturacak şekilde tasarlanabilir. Burada kullanılacak materyaller genellikle bayrak, harita,



Türk tarihine yön vermiş kişiler, ünlü bilim adamları, sanatçılar ve sporculara ait resimler ve onların biyografileri olabilir. Bu tarz görselleri hazırlama öğreticinin tasarlama becerisine göre farklılık gösterebilir. Önemli olan öğretim ortamının hedef kültürü hatırlatacak ve yaşatacak biçimde olmasıdır.

### Kısaltmalar

SSCB: Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği  
KTMÜ: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi  
TV: Televizyon

### Kaynakça

- Belli, S. A. (2018). A study on ELT students' cultural awareness and attitudes towards incorporation of target culture into language instruction, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14 (1), 102-124.
- Çakır, İ. (2011). Yabancı Dil Öğrenme Ortamlarında Kültürün Rolü. *Milli Eğitim*, Sayı 190, Bahar/2011, 248-255.
- Çiftçınar, B. & Tanır, A. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Dil-Kültür İlişkisi ve Dil Erozyonu. *Kültür Evreni*, Cilt-Sayı 17, 99-109.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge Language Teaching Library, 1st Edition.
- İşcan, A. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarım Aracı Olarak Filmlerden Yararlanma, *AÜ Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi TAED*, 58, Erzurum, 437-452.
- Komisyon (2020a). *Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı A2*. Bişkek: KTMÜ Yayını.
- Komisyon (2020b). *Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı B1*. Bişkek: KTMÜ Yayını.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- McLeod, B. (1976). The Relevance of Anthropology to Language Teaching. *TESOL Quarterly*, Jun. 1976, Vol.10, No.2 (Jun.1976), 211-220.
- Memiş, M.R. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Eğitim Ortamı ve Kültür Aktarımı. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 11/9, Spring 2016, 605-616.
- Nababan, P.W.J. (1974). Language, Culture, and Language Teaching, *RELC Journal*, 5, 2, Dec. 1974, 18-30.
- Negro, I. (2013). Teaching culture in the foreign language classroom, *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI*, 27, *Universidad Complutense*, 1-12.
- Ökten, C.E. & Kavanoz S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 9/3, Winter 2014, Ankara/Turkey, 845-862.
- Riley, Ph. (2007). *Language, Culture and Identity. An Ethnolinguistic Perspective*, Continuum, London.
- Scheu, D. (1996). Integrating Cultural Activities In The Foreign Language Classroom. *Caudernas de Filologia Inglesa*, 511, 35-50.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Taylor, D. & Sorenson, J. (1961). Culture Capsules. *Modern Language Journal*, 45 (Dec. 1961), 350-364.
- Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, 11 (2), 77-84.





# Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (KMÜ EFAD)

*Karamanoğlu Mehmetbey University Journal of Literature Faculty*

E-ISSN: 2667 – 4424

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/efad>



**Tür:** İnceleme Makalesi  
**Kabul Tarihi:** 17 Nisan 2021

**Gönderim Tarihi:** 04 Mart 2021  
**Yayımlanma Tarihi:** 13 Mayıs 2021

**Atf Künyesi:** Doğru, M. (2021). “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Fiil Çatıları”. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 113-122.

**DOI:** <https://doi.org/10.47948/efad.890864>

## YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE FİİL ÇATILARI

Meral DOĞRU\*

### Öz

Günümüzde dünyanın dört bir tarafında Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Her geçen gün Türkçe öğrenen ve öğreten sayısı da artış göstermektedir. Dil öğretimi yapılırken okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine ek olarak, yabancı dil öğrenenler hedef dilin gramerini de öğrenmelidir. Dil bilgisi esastır çünkü dilin gramerini ve kurallarını bilmeden bir dili tam olarak öğrenmek mümkün değildir. Dolayısıyla dil bilgisinin bir dilin temelini oluşturduğu söylenebilir. Temel ne kadar güçlü olursa, dil öğretimi o kadar hızlı ve kolay olacaktır. Günümüzde dil bilgisi, akıl yürütme ve tümdengelim kullanılarak geçmişte olduğundan daha yapıcı bir şekilde öğretilmektedir. Amaç sadece öğrenciye dil bilgisini öğretmek değil, hedef dilin doğru ve kurallı kullanılmasını sağlamaktır. Bu nedenle dil bilgisi ayrı bir ders olarak öğretilmemekte, normal derse dâhil edilmektedir. Dil bilgisi öğrenirken öğrencilerin en çok zorlandıkları konulardan birisi ise “Fiil Çatıları”dır. Özellikle birden çok fiil çatısı alan kelimelerin manalarının ayırt edilmesi de zorlanılan bir diğer unsurdur. Bu makalemizde de öğrencileri zorlamadan bu konuları nasıl öğretmemiz lazım, bu konuları öğretirken dikkat edilmesi gereken unsurlar nelerdir, çatıların birbirinden farkları nelerdir, hangi seviyede bu konunun öğretilmesi daha uygundur, çatıların anlam ve görevleri nelerdir, günlük hayatımızda nerelerde çatılara ihtiyaç duymaktayız gibi sorulara cevap aranmıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminde ülkemizde ve dünyanın pek çok yerinde kullanılan beş farklı ders kitabı da incelenerek kitaplardaki çatı anlatımlarına ve hangi seviyede hangi çatıdan bahsedildiği üzerinde de durulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Fiil Çatıları, Dil Bilgisi Öğretimi, Yabancılara Türkçe Öğretimi.

## Verb Frames in Teaching Foreigners Turkish

### Abstract

Foreign languages such as Turkish are taught all over the world. In fact, the number of Turkish learners and teachers are increasing day by day. In addition to the main skills of reading, listening, speaking, and writing, learners of foreign languages must also learn the grammar of the target language. Grammar is essential because it is not possible to fully learn a language without knowing the grammar and rules of the language. Thus, it can be said that grammar constitutes the foundation of a language. The stronger the foundation, the faster and easier language teaching will be. Today, grammar is taught in a more constructive way than in the past, using reasoning and deduction. The aim is not to simply teach the student grammar, but to ensure the proper and correct use of the target language. For this reason, grammar is not taught as a separate course but incorporated into the normal lesson. Understanding how verbs are “framed” is one of the most difficult grammar topics for

\* Öğr. Gör., Selçuk Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER), Konya/Türkiye. E-Posta: [meraldogru@selcuk.edu.tr](mailto:meraldogru@selcuk.edu.tr), Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7379-2147>

students to grasp, especially distinguishing between the meanings of words that have more than one verb framework. The main aims of this article are to understand how to teach verb framing without stressing students, to explore elements to be considered while teaching this topic, to understand the differences between frames, and to determine at which level verb framing is appropriate to teach. In addition, sub-aims including the meaning and functions of frames and how they are used in daily life are tackled. Five main course books used in teaching Turkish to foreigners globally and within Turkey were examined in terms of their frame expressions and analysed in terms of which levels include which frames.

**Keywords:** Verb Frames, Grammar Teaching, Teaching Foreigners Turkish.

## Giriş

İnsanoğlunun doğduğu günden itibaren etrafındakilerle iletişim sağlayabilmesi için ihtiyaç duyduğu en önemli araç dildir. İşte insanların en önemli iletişim aracı olan dili, Aksan “Bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır.” şeklinde tanımlamıştır (Aksan, 2000: 11). İnsanın doğduktan sonra birkaç yıl içerisinde öğrendiği dil, kişinin çevresindekilerle iletişim kurmasını ve bilgi varlığına ulaşmasını sağlayan çok önemli bir varlıktır (Toklu, 2007: 9). Dil, sosyal grupların kendi içlerindeki ve kendileri dışındaki gruplarla iletişim kurabilmek, gelecek nesillere kendi kültürel mirasını aktarabilmek için kullanılan sözlü ve yazılı iletişime denir (Gemalmaz, 2010: 35). Eğer bir dil eğitimde kullanılıyorsa öğrenci o dile daha iyi hâkim olmaktadır (Açık, 2013: 487).

Kişinin ana dilinden sonraki öğrenmiş olduğu diller bütünü olan yabancı dili, Yağmur şu şekilde tanımlamıştır: Bir ülkede ya da bölgede geleneksel olarak konuşulmayan daha sonraki dönemlerde değişik hedeflerle öğrenilen dildir (Yağmur, 2013: 183). Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi çok da basit bir iş değildir. Zaman zaman sıkıcı, yorucu, stresli, zor, bunaltıcı bir durum olabilir. Bu anlarda öğrenciye en büyük destek kitaplar, sözlükler, kurallar değil; dili öğreten öğreticilerdir.

Dil, bir öğretmenin adını bile duymadığı, haritada bulmakta bile zorlandığı bir ülkeden gelecek olan öğrenciyle kuracağı köprüdür. Öğrenciyle daha yakın iletişim kurabilmek, aralarındaki bağı güçlendirebilmek için öğretmen; öğrencinin geldiği ülkenin, kültür ve yaşantıları hakkında bilgi toplayıp bunu dört temel beceri içerisinde kullanmalıdır. Yabancıların Türkçeye karşı duymuş oldukları ilgi sonucunda Türkiye’de ve dünyanın pek çok ülkesinde Türkçe öğretimi artmıştır. UNESCO’nun yapmış olduğu tespitlere göre Türkçe; dünya dilleri içerisinde resmî dil sıralamasında beşinci sırada, ana dil sıralamasında ise üçüncü sırada yer almaktadır. Günümüzde de üç yüz milyondan fazla kişi tarafından Türkçe konuşulmaktadır (Güzel ve Barın 2013: 11-12).

Hem Türk hem de yabancı uyruklu bireylerin konuştuğu bu dil Türkçe öğretimiyle dünyaya yayılmıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi, sadece bulunduğumuz şu dönemde yapılmamıştır. Eskiden beri yabancılara Türkçe öğretimi yapılmasına karşın son dönemlerde Türk dilini öğrenmeye karşı ilgi daha çok artmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki en eski kaynak Araplara Türkçeyi öğretmek için 1072 yılında Kaşgarlı Mahmut’un yazmış olduğu Divânu Lugâti’t-Türk adlı sözlüktür (Ercilasun, 2005: 319). Daha sonra Zemahşeri’nin yazdığı Mukaddimetü’l-Edeb, 14. yüzyılda İbni Muhenna tarafından yazılmış Arapça-Türkçe-Moğolca sözlük olan Hilyetü’l Lisân ve Heybetü’l-Lisân, Codex Cumanicus ve diğer pek çok sözlük, Ali Şir Nevâyî tarafından yazılmış Muhakemetü’l - Lugateyn de Türkçenin Farsçadan daha üstün bir dil olduğunu göstermek amacıyla yazılmıştır. Karamanoğlu Mehmet Bey de "Her yerde Türkçeden başka dil konuşulmaması" için ferman yayımlamıştır. Türkiye Cumhuriyeti’nin 1924 Anayasasının ikinci maddesinde "*Türkiye Devletinin Dini, Din-i İslamdır; resmî lisanı Türkçedir.*" (Açık, 2013: 483-484). Geçmişten günümüze kısacası dil öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalar bu şekildedir. Türkiye’de de yabancılara Türkçe öğretimini gerçekleştiren kurumlar özel ya da devlet üniversitelerinde yer alan TÖMER’lerdir. Yabancılara Türkçe öğretimi ülkemizde 1980’li yıllarda yavaş yavaş başlamıştır. 1984 yılında ilk defa Ankara Üniversitesi TÖMER açarak bu işi kurumsal hâle getirmeye çalışmıştır (Yıldız ve Tunçel, 2012: 115-117).

## Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisinin Önemi

Dil bilimi, bir dile ait olan tüm kuralları incelemektedir. Latince "gramma" ve "grammatica" kelimelerinden oluşmaktadır (Güneş, 2016: 272). Dili sistemli, kurallı, etkili, daha açık ve anlaşılır hâle getirmektedir. Bir dili öğrenirken en önemli unsurlardan birisi de dil bilgisi kurallarını öğrenmektir. Amaç kavramları, zihinsel becerileri geliştirme, dil öğrenimini kolaylaştırma ve iyileştirmedir (Güneş, 2016: 279-280). Geçmişten günümüze dil bilgisi farklı yöntemlerle öğretilmiştir. Eski öğretim yöntemiyle yeni öğretim yöntemi de birbirinden farklıdır. Dil bilgisinin öğretimi konusunda da pek çok farklı fikirler ortaya çıkmıştır (Baleghizadeh ve Oladrostam, 2011: 22). Öğrencilere farklı yöntemlerle kurallar öğretilmeye çalışıldığında öğrencilerde başarı durumu da artacaktır. Dil bilgisi öğretiminde oyunların kullanılması da öğrencilerdeki motivasyonu arttırmakta öğrencilerin sıkılmadan öğrenmelerini sağlamaktadır (Yaman, 2013: 242). Fakat dil bilgisi hangi yöntemle öğretilirse öğretilsin unutulmamalıdır ki dil öğretiminde bu amaç değil, araçtır. Amaç, öğrenenlere sadece bilgi vermek, kuralları öğretmek değil, bu öğrendikleri kuralları kullanacakları durumları, davranışları öğretebilmektir (Özbay, 2007: 151). Dil bilgisinin çok iyi bir şekilde öğrenilmesi öğrenilen dilin de çok iyi bir şekilde öğrenileceği, konuşulacağı, yazılacağı anlamına da gelmemektedir. Bir öğrenci kuralları çok iyi bilmesine, sınavlardan çok yüksek puanlar almasına rağmen kendini ifade etmekte, çok kısa cümleler kurmakta bile zorlanabilmektedir. Dil öğretiminde her ne kadar dil bilgisi temel oluştursa da okumayla, dinlemeyle, yazmayla, anlamayla, kelime bilgisiyle desteklenmediği sürece tek başına dil bilgisi hiçbir işe yaramayacaktır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde dil bilgisi ayrı bir ders olarak değil, dört temel becerinin içerisinde sezdirilerek öğretilmelidir. Dil bilgisi her ne kadar dört temel beceriye dâhil olmasa da dört temel beceriye destek olur hatta bu becerilerin temelini oluşturur. Bir kişi ana dilini öğrenirken önce dili, sonra kuralları öğrenmesine rağmen yabancı dili öğrenirken de tam tersi önce kuralları sonra da dili öğrenmektedir. İnsan ana dilini öğrenirken taklit, ezber, sıklıkla tekrar yoluyla dili öğrenmekte, dil bilgisine de gereksinim duymamaktadır. Fakat yabancı dil öğrenilirken dil bilgisine ihtiyaç duyulur. Bunun sebebi de öğrenci kendi diliyle yeni öğrendiği dili kıyaslamak ister (Barın, 1994: 54). Dil bilgisi öğretilirken şu hususlara özellikle dikkat edilmesi gerekmektedir:

1. Öncelikle bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, somuttan soyuta, kolaydan zora ilkesi göz önünde bulundurulmalıdır.
2. Dil bilgisi öğretimi yapılırken "Bugünkü konumuz şu..." şeklinde derse başlanılmamalı. Öncelikle öğretilecek konunun günlük hayattaki öneminden bahsedildikten sonra konu anlatılmalı bunun dil bilgisindeki adı da daha sonra öğrenciye söylenmelidir. Örneğin emir ve istek kipini anlatmak isteyen bir öğretmen "Yemek tarifi nasıl yapılır? Adres sorma ne şekilde yapılır? Yemek siparişi nasıl verilir?" bu soruları öğrencilere sorarak derse başlamalıdır. Daha sonra öğrenciye de bunları anlatabilmek için yeni bir dil bilgisi kuralı öğrenecekleri söylenmelidir. Amaç öğrenciye dil bilgisi kurallarını öğretmek değil, dil bilgisinin günlük hayattaki kullanımından bahsetmektir.
3. Derste öğretmen monoton olmamalıdır.
4. Ders daha çok öğrenci merkezli olmalıdır. Öğrenci derse dâhil edilmelidir.
5. Yeni öğretilen konu diğer becerilerle ve konularla ilişkilendirilmelidir.
6. Tüm dil bilgisi konuları anlatılırken aynı yöntem kullanılmamalı, derse çeşitlilik katılmalıdır.
7. Mümkün oldukça öğrencilere ezberleterek bir şeyler öğretilmemelidir.
8. Konu öğretildikten sonra hemen öğrencinin bu kuralı kullanmasına teşvik edilmelidir.
9. Konu bol örneklerle desteklenmelidir.
10. Öğrenci hataları anında düzeltilmelidir. Çünkü öğrenci ilk başta yanlış öğrendiği bir şeyi daha sonra düzeltmekte çok zorlanmakta ve dili de hemen bu yanlışla alışmaktadır.
11. Ana dili konuşan bireyler öğretilen dil bilgisi konusunu nasıl kullanıyorsa bu öğrencilere de o şekilde öğretilmelidir.
12. Ders kesinlikle ikinci bir yabancı dille öğretilmemelidir. Sadece o anki öğrendiği konunun öğrencinin ana dili ya da çok iyi bildiği bir yabancı dildeki hangi kurala karşılık geldiği bir kelimeyle açıklanabilir. Buradaki amaç da öğrenci ister istemez öğrendiği konunun bildiği dildeki karşılığını bulmaya çalışacağından, çalışırken de yanlış bir karşılık bulmasını önlemek içindir.



13. Öğretmen, teknolojik gelişmelere açık olmalı, sürekli yeni gelişmeleri takip etmeli, uygun olanları da derste kullanmalıdır.
14. Öğretmen çok yönlü olmalı, bilimsel, kültürel, sanatsal gelişmeleri ve değişimleri takip edip uygun programlara öğrencileri de götürmelidir.
15. Öğretmen, aynı zamanda hizmet içi eğitimlere, çalıştaylara, toplantılara katılmalıdır.
16. Öğrencileri dil öğretiminde en çok etkileyen şey ise kendine ya da ülkesine ait örneklerin verilmesidir. Öğretmen örnek verirken mümkün oldukça öğrencinin ülkesine ait küçük bilgileri kullanabilir.

Dil bilgisini öğrenci severek, anlayarak, yazarak, cümlelerinde kullanarak, kuralın mantığını kavrayarak öğrenmelidir. Bu öğrenme ezberleyerek sadece teorik bilgiler öğrenerek değil, direk uygulamalı olmalıdır. Dil bilgisini çok iyi bilmek o dili çok iyi öğrenmek anlamına gelmemektedir. Öğrenci öğrendiği her dil bilgisi kuralından sonra bu kuralı nerede, nasıl, ne zaman kullanacağını bilmelidir. Dil bilgisini niçin kullanacağını bilmek öğrencinin motivasyonunu da artırır. Dil bilgisini öğrenmek öğrencide öz güven, güven ve başarı duygusunu geliştirir. Kuralları öğrendikten sonra öğrenci, daha rahat konuşabilir ve rahat konuştuğu da kendine güveni artar. Gramer sayesinde daha düzgün iletişim kurar ve cümlelerde anlam karışıklığı yaşamaz, öğrendiği bilgiler daha kalıcı hâle gelir. Öğrenci kuralları düşünerek daha yaratıcı cümleler kurmaya başlar. Dil çok zor, karmaşık olmasına rağmen dil bilgisi sayesinde öğrenci bu konuları bölümlere ayırır ve düzenler. Çok kuralcı öğrenciler de dil bilgisi sayesinde daha düzenli bir şekilde dil öğrenimi yapmış olur (Göçen ve Okur, 2013: 334). Dil bilgisini doğru düzgün öğrenen bir öğrenci yazılarını anlaşılır, düzgün bir şekilde yazabilir, düzgün yazabilen doğru okur, doğru okuyabilen bir öğrenci aynı zamanda güzel de konuşur, telaffuzu da akıcı olur. Okuması, yazması, konuşması doğru olan bir öğrenci dinlediği şeyleri de kolaylıkla anlayabilir, dinlediğini rahatlıkla yorumlayabilir. Böylelikle öğrenci tam anlamıyla yeni bir yabancı dil öğrenmiş olur.

Yabancı dil öğrenen bireylerin zekâları, ilgileri, istekleri, bireysel farklılıkları olduğu için bir konu öğretilirken kullanılan yöntem bazen yeterli olmayabilir. Çünkü herkesin zekâsı farklıdır. Kimi sayısal, sözel, dilsel, duygusal zekâyâ sahipken kimisi de bu alanlara ilgi duymamaktadır. İşte çok kültürlü bu ortamda öğretmen, öğrencinin de farklılıklarını dikkate almalıdır. Dil, sosyal bir iletişim aracı olduğundan dolayı sınıf içinde ve dışında grup çalışmaları da yapılmalıdır (Duru: 2013: 395-396). Bazen de öğrenci dil bilgisi kurallarını öğrenmesine rağmen günlük konuşmalarında pek fazla kullanmaz. Bu da öğretici açısından büyük bir hayal kırıklığına sebep olur. Örneğin; ettirgen çatıyı öğrenen bir öğrenci, "Kardeşim saçlarını kestirdi." cümlesini söylemek yerine "Kardeşim kuaföre gitti ve kuaför kardeşimin saçlarını kesti." şeklinde uzun bir cümle kurmayı tercih edebilir. Biz Türkler günlük hayatımızda konuşurken kendimiz farkında olmasak da sürekli cümlelerin, hatta kelimelerin bile daha kısa olanını tercih ederiz. Fakat yabancı bir kişi, dilimizi öğrenirken ne kadar uzun cümleler kurarsa kendini o kadar mutlu hisseder ve dili o kadar çok iyi öğrendiğini düşünür. Bu sebeple içerisinde daha çok dil bilgisi kuralları barındıran cümleler yerine, uzun ve basit cümleleri tercih ederler. Dil bilgisi öğretiminin başarısız olması ya da öğrencinin öğrendiği kuralları doğru kullanamamasının en büyük sebebi geleneksel yöntemle öğretilen dil eğitiminden kaynaklıdır. Burada öğretmen merkezli dil öğretimi söz konusu olduğu için öğrenci çok fazla işin içinde olmamaktadır. Burada önemli olan öğrencinin yaparak yaşayarak işin içinde olarak bu süreci devam ettirmesidir (Beydoğan ve Şahin, 2002: 3).

Öğrenci herhangi bir dil bilgisi kuralını öğrenmeden önce öğrenecek olduğu dil bilgisinin kuralının nerede, ne zaman, ne işe yarayacağını bilmelidir. Bunu önceden bilmek öğrencinin o konuya karşı ilgisini, isteğini ve motivasyonunu arttıracaktır. Örneğin, edilgen çatılı bir fiil öğrencilere anlatılmadan önce öğretmen tarafından bu kuralın ne işe yaradığı, günlük hayatlarında ne zaman kullanmaları gerektiği açıkça anlatılmalıdır. Öğrenciye, bu dünyada her şeyi tek başına yapamayacağı, tüm işleri yalnız halledemeyeceği, hayatına her gün başkalarının yardım ettiği hatırlatılmalıdır. Başkası tarafından yapılan bu işlerin de nasıl anlatılacağı öğrenciye ifade edilmelidir. Bunu duyan öğrencinin derse karşı ilgisi hemen artacaktır. Örneğin; "Sınıfı kim temizledi? Saçlarını kim kesti? Duvarları kim boyadı? Yemeği kim hazırladı?" şeklinde öğrenciye sorular yöneltilmelidir. "Sınıfı, temizlikçi temizledi. Saçlarını, kuaför kesti. Duvarları, boyacı boyadı. Yemeği, annem hazırladı." şeklinde öğrencilerden cevap gelecektir. Temizlemek, kesmek, boyamak ve yemek hazırlama işlerinin kendi kendine olmadığı bunu öğrencilerin de ifade ettiği şekilde

başkaları tarafından yapıldığı, bu işlerin de edilgen çatılı fiillerle anlatıldığı öğrencilere söylenmelidir. İşte bu andan sonra asıl öğretilmesi gereken "edilgen çatılı" fiillerin öğretimine başlanmalıdır.

## Yabancılara Türkçe Öğretiminde Fiil Çatıları

Fiiller, anlamca iş, oluş, hareket bildiren kelimelerdir. Fiiller aldıkları eklere göre cümlede yüklem görevinde bulunurlar. Bazen fiillerle bazen de isimlerle birleşerek birleşik fiil oluştururlar. Fiiller, kip, kişi ve soru eklerini alırlar. Ayrıca fiiller yapım ve çekim eklerini de alırlar. Bu ekler fiil kök ya da gövdelerine gelmektedir (Demir ve Yılmaz, 2014: 219-220).

Bir cümledeki en mühim unsur olan özne ve yüklem arasındaki ilişkiyi kurmaya çalışan çatı, fiile eklenen ek grubu olarak tanımlanır (Benzer, 2020: 47). Fiil, kök veya gövdesine fiilden fiil yapan eklerin getirilmesiyle yapılan özne ve nesnenin şekil değişikliğine uğramasıdır. Çatıda, fiil asıl anlamını korurken çatı eklerin gelmesi sadece gramer görevindedir (Korkmaz, 2019: 495).

Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenciler her fiile çatı eki getirmeye çalışmaktadır. Oysaki Türkçede her fiil çatı eki almamaktadır. Çatı, öznesine ve nesnesine göre iki grupta incelenmektedir.

### 1. Öznesine Göre Çatı Türleri

#### 1.1. Etken Çatılı Fiiller

Herhangi bir şekilde ek almayan öznesi de bilinen çatılardır. Diğer çatılar, etken çatı üzerine getirilen eklerle yapılır (Korkmaz, 2019: 500).

Örnek: Çok sevdiğim bir dostum, gelip beni aldı ve gezmeye götürdü. (kim?)

Bülbül, hüznü gözlerle başını yere eğdi. (ne?)

Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarından olan "İstanbul Yayınları, Yedi İklim, Gazi, Yeni Hitit, Altay" yayınları incelendiğinde bir başlık şeklinde etken çatılı fiillere yer verilmediği görülmüştür.

#### 1.2. Edilgen Çatılı Fiiller

Golynskaia ve Gürlek dil bilgisi yapılarının biçim, anlam ve kullanım olmak üzere üç boyutlu olduğunu düşünmektedir. Örneğin edilgen çatılı fiillerde biçim "-(I)l, -(I)n" ekleriyle yapılırken anlamı, öznenin kim tarafından yapıldığının bilinmediğidir. Fakat bir fiil ünsüz harfle biterse de araya yardımcı ünlü olarak "-ı, -i, -u, -ü" eklerinden uygun olan biri getirilmektedir. Ünlüyle biten fiillerden sonra ise "-n", fiilin sonu "-l" ile bitiyorsa "-(I)n", diğer durumlarda da "-(I)l eki getirilmektedir. Kullanımı ise, fiili kimin yaptığı belli değildir, fiildeki iş kendi kendine oluyorsa bir de topluma ait olan gelenek görenek ve herkes tarafından bilinen gerçekleri anlatmak için kullanılır (Golynskaia ve Gürlek, 2018: 552).

Buradaki en önemli problem ise dönüşlü çatılı fiillerde de aynı ekler olduğu için öğrenci bu fiilin edilgen mi yoksa dönüşlü mü olduğunu anlamakta ilk başlarda zorlanmaktadır. Fakat öznenin kim tarafından yapıldığı biliniyor ise bu fiilin dönüşlü fiil olduğu öğrencilere hatırlatılmalıdır. Buradaki amaç, mana olarak öğrencinin cümleyi anlayabilmesini sağlamaktır. Örneğin; "Benim sözlerime arkadaşım çok alındı." ve "Marketten evin ihtiyaçları alındı." Bu iki cümledeki "alınmak" fiilinin manasını öğrencinin bilmesi yabancılara Türkçe öğretimi için yeterli olacaktır. Çünkü unutulmamalıdır ki, öğrenciye dil bilgisi değil; dil öğretimi yapılmaktadır. Öğrenci doğru bir şekilde edilgen bir fiili kullanabiliyor ve mana olarak da bu işi kimin yaptığının belli olmadığını idrak edebiliyorsa amaca ulaşılmıştır. Yoksa amaç, onlarca örnek verip hangisi edilgen, hangisi dönüşlü bu fiilleri buldurmak değildir.

## Edilgen Çatılı Fiiller Ne Zaman Kullanılır?

Benzer, bunu şu şekilde gruplandırmıştır: (Benzer, 2020: 47-51).

1. Öznenin kim tarafından yapıldığı bilinmeyen durumlarda kullanılır.  
Örnek: Ev, temizlendi. (Evi kim temizledi belli değil.)
2. Kendi kendine gerçekleşen durumlarda kullanılır.  
Örnek: Gölün suyu yazın çekildi. (Göldeki su kendi kendine azaldı.)
3. Tariflerde kullanılır.  
Örnek: Yemeğe su ilave edilir.
4. İkaz ve tabelalarda kullanılır.  
Örnek: Yerlere çöp atılmaz.
5. Akademik çalışmalarda eseri kişisellikten çıkarmak için kullanılır.  
Örnek: Yapılan çalışmada çatı konusuna değinilmiştir.
6. Bir olay herkes tarafından biliniyorsa kullanılır.  
Örnek: Türkiye Cumhuriyeti, Mustafa Kemal ATATÜRK tarafından kurulmuştur.
7. Edilgen eylemin gerçek öznesi "-ca" ekini alarak cümleye girebilir (Gencan, 2001: 369).  
Örnek: Sınıfca hafta sonu pikniğe gidildi.
8. Herkesin yapabileceği genel durumları anlatmak için de kullanılır (Ketrez, 2012: 146).  
Örnek: Kışın, kalın kıyafetler giyilir.
9. Bazı fiiller de iki kez üst üste edilgenlik eki alabilmektedir (Lewis, 1967: 150).  
Örnek: Bu tedbirlerin hepsi size daha önce de-n-il-di.
10. Edilgen yapılı cümleler resmî konuşmalarda ve yazışmalarda "tarafından" kelimesiyle kullanılırken günlük konuşma dilinde bu ifade çok kullanılmamaktadır (Ketrez, 2012: 151).  
Örnek: Avukat tarafından tüm dosyalar incelendi.
11. Edilgen çatılı fiiller "-e, -de, -den" hâl eklerini almalarına rağmen "-ı" belirtme durum ekini almayıp bu ek cümleden çıkarılarak, kelime de özne görevinde yer almaktadır. Belirtme durum eki almış olan bir cümle ise edilgen çatılı cümlede yalın duruma geçirilir (Şen ve Özgen, 2016: 254).  
Örnek: Yemek siparişleri eve getirtildi.  
Çocuklar evde oynatıldı.  
Partiden davetliler alındı.  
Elbiseyi çok beğendi. (etken)  
Elbise çok beğenildi. (edilgen)

### 1.3. Dönüştürücü Çatılı Fiiller

İşi yapan ve işten etkilenen kişinin kendisidir. Özne işi hem yapan hem de yapmış olduğu bu işten etkilenen konumundadır. Burada en büyük problem yukarıda da bahsedildiği üzere edilgen çatılı fiille dönüştürücü çatılı fiilin birbirine karıştırılmasıdır.

Örnek: Kemal, yeni girdiği işine sıkıca bağlandı.

Küçük kız, dışarı çıkmak için giyindi.

Çok nadir de olsa "(ı)ş, (u)ş" eki de cümleye edilgenlik anlamı katabilmektedir (Korkmaz, 2019: 504).

Örnek: Adam yeni bir işe girişti.

Sobadaki odunlar iyice tutuştu.

Bir fiilin edilgen mi yoksa dönüşlü mü olduğunu anlamak için de özneye bakılır. Özne yapıcıysa dönüşlü, özne etkilenici ise edilgendir. Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenirken en çok sıkıntı yaşadıkları dil bilgisi konusu ise dönüşlü ve edilgen çatılı fiillerdir. Hangi fiilin dönüşlü, hangi fiilin edilgen olduğunu bulmakta oldukça zorlanmaktadırlar. Fakat makalemizin başında da bahsettiğimiz üzere öğrencilere dil bilgisi öğretmek amaç değil, araçtır. Öğrenci bir cümle içerisinde fiildeki manayı doğru bir şekilde tespit edebiliyorsa bu yeterlidir. "Çocuk, tarandı." cümlesindeki taranma işinin çocuğun kendisi tarafından yapıldığını ve "Çocuğun saçları tarandı." cümlesinde taranma işinin başkası tarafından yapıldığını anlaması ve cümleyi ona göre yorumlaması bu iki farklı çatıyı birbirinden ayırabiliyor demektir.

#### 1.4. İşteş Çatılı Fiiller

Bir işin birlikte ya da karşılıklı yapıldığını anlatmak için fiil kök ya da gövdelerine "-(I)ş" eki getirilerek yapılır. Fiil ünlü harfle bitiyorsa "-ş", ünsüz ile bitiyorsa da "-ış, -iş, -uş, -üş" eklerinden uygun olan biri getirilmektedir.

Örnek: Kuşlar uçuştu. (birlikte)

Aylar sonra birbirini gören iki sevgili saatlerce bakıştı. (karşılıklı)

#### İşteş Çatılı Fiillerin Özellikleri

1. Fiil özne alır ve öznenin kim olduğu bellidir.

Örnek: insanlar, durakta bekliyor.

2. Özne, birden fazla kişinin aynı amaç uğruna fiili gerçekleştirdiğini anlatır. Özne tek başına bir işi gerçekleştiremez.

Örnek: Güz yaprakları üzerinde kuşlar uçuşuyor. (birlikte)

3. "savaş, barış, konuş, değiş, tartış" fiilleri ise işteş kökenli fiillerdir.

4. Türkçede yer alan "-la-ş" eki ise cümleye işteşlik anlamı katmamaktadır. Bir durumdan başka duruma geçmeyi anlatmaktadır (Barın ve Demir, 2008: 204).

Örnek: güzel-leş (güzel olmak), iyi-leş (iyi olmak), bronz-laş (bronz olmak), katı-laş (katı olmak),

Keskin-leş (keskin olmak), sert-leş (sert olmak), kart-laş (kart olmak), buz-laş (buz olmak)

5. İşteş çatılı fiiller genellikle eklendiği fiili geçişsiz yapar. Böl-üş, kap-ış, payla-ş fiilleri bu durumun istisnasıdır (Korkmaz, 2019: 506).

6. "alış-, çalış-, değiş-, eriş-, geliş-, giriş-, kalkış-, kamaş-, sataş-, uğraş-, uyuş-" fiilleri her ne kadar işteşlik eki almış olsalar da cümlede dönüşlülük görevindedir (Korkmaz, 2019: 506).

Yabancı öğrenciler için buradaki en büyük problem bazı fiillerin karşılıklı ya da birlikte yapılma anlamı olmasına rağmen işteşlik eki alamamasıdır. Örneğin; koş-uş(mak) fiili birliktelik anlamı verip işteş çatılı bir fiil olmasına karşın "yürü, git, gel, ye, sor, dinle, izle, kork, evlen..." fiili birden çok kişi tarafından gerçekleştirilmiş olsa bile işteşlik eki alamamaktadır. Öğrenci, bu fiillere de işteşlik eki getirmeye çalışmaktadır.

## 2. Nesnesine Göre Çatı Türleri

### 2.1. Geçişli Fiiller

Bir cümlede nesne alabilen fiillerdir. Geçişli fiil cümlelerinde, cümlenin bütün öğeleri yer alabilir. Fiile, "neyi, kimi ve ne" sorularını sorarak geçişli fiil bulunur. Fiil çatılarında, yalın hâlde bulunan fiiller, çatı kategorisinde incelenmemelidir. Yalın hâlde bulunan fiillerde geçişli ya da geçişsiz şeklinde bir çatı sınıfına sokmamak gerekir (Korkmaz, 2019: 498).

Örnek: Evdeki kalemimi unuttum. (neyi?)

Dün gece rüyamda yine seni gördüm. (kimi?)

Arkadaşıma mektup yazdım. (ne?)

Bazı eylemler geçişli olmalarına rağmen cümle içerisinde her ne kadar nesne almamış olsalar da yine de geçişlilik özelliklerini korurlar.

Örnek: Herkes, çok güzel dinledi. (Kimi dinledi?)

Herkes, öğretmeni çok güzel dinledi. (Kimi dinledi?)

Birinci örnekte her ne kadar nesne olmasa da "dinle-" fiili geçişlidir. İncelemiş olduğumuz "İstanbul Yayınları, Yedi İklim, Gazi, Yeni Hitit, Altay" yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında geçişli ve geçişsiz fiillere özel bir bölüm olarak yer verilmemiştir.

### 2.2 Geçişsiz Fiiller

Nesne alamayan fiillerdir. Bu fiiller nesne alamadıkları için "etkisiz fiil" de denilmektedir (Barın ve Demir, 2008: 205). Fiile "neyi?", "kimi?" ve "ne?" sorusu sorulduğunda cevap alınmamaktadır. Örneğin; "Bebek erken uyandı." cümlesinde fiil geçişsizdir.

Geçişsiz fiil cümlelerinde nesne yer almamaktadır. Hem geçişsiz hem de edilgen fiil cümlelerinde ise özne yoktur (Karahan, 2005: 96). Bazı fiiller ise hem geçişli hem de geçişsiz olma özelliğine sahiptir (Benzer, 2020: 51).

Örnek: Düünden beri bahçenin içinde dolaşılıyor. (Neyi dolaşılıyor?) geçişsiz

Bu güzel bahçeyi dolaşılıyor. (Neyi dolaşılıyor?) geçişli

### 2.3. Oldurgan Çatılı Fiiller

Geçişsiz çatılı bir fiili "-(I)r,-(A)r, -(I)t, -(DI)r, -(TI)r," eklerinin getirilmesiyle geçişli yapılmasıdır. Özne, fiili kendisi yapar. Fiilin son harfi ünlü harfle ya da "-r" ünsüzüyle bitiyorsa oldurganlık eki "-t" olur. Sadece "ye-" ve "de-" fiilleri hariç. Bir fiil tek heceliyse ve aynı zamanda da fiilin sonu "f,s,t,k,ç,ş,h,p" ünsüzlerinden biriyle biterse "-(I)r, eklerinden uygun olanı gelir. Fakat bu kural da kesin değildir. En az kullanılan ek de budur. Bu iki kuralın dışında kalan diğer tüm fiillerde ise "-dır,-dir, -dur, -dür, -tır, -tir, -tur, -tür" ekleri kullanılmaktadır. Fakat "kalk-, git-, gör-, gel-, kal-, get-ir-, göt-ür-, gös-ter-"fiilleri hariç (www.turkcede.org).

Örnek: Deniz, hepimizi gül-dür-dü. (kendisi)

### 2.4. Ettirgen Çatılı Fiiller

Geçişli bir fiilin geçişliliği arttırılır, fiili başkasına yaptırma anlamı verir. Özne, fiili başkasına yaptırır, ettirir. Bir diğer anlamı ise bir işin yapılmasına yardımcı olmaktır. Özne, işi kendisi değil, başkasına yaptırır. Başlıca ekleri "-(DI)r, -(I)t, -(I)r, -(A)r

Örnek: Öğretmen tahtadaki tüm örnekleri bize yaz-dır-dı. (başkası)



Ettirgen çatılı fiillerin kullanımını Korkmaz şu şekilde incelemiştir: (Korkmaz, 2019: 507-515).

1. **-(I)t** : Bu ek çok kullanılır. Bir fiil ünlüyle bitiyorsa ya da fiilin sonu "-r, l" ünsüzlerinden herhangi biriyle bitiyorsa ve iki ya da daha çok heceliyse **-(I)t** ünsüzü kullanılmaktadır. Acı-t, inci-t, bele-t, çoğal-t, ağar-t, morar-t buna örnek gösterilebilir. Tek heceli fiillerin sonu "k,p,ç,t" ünsüzlerinden biriyle bitiyorsa da yine bu eki kullanırız. Örn: ak-it, kork-ut, ürk-üt

2. **-(DI)r, -(DU)r** : Ünlü ile biten tek heceli fiiller ile ünsüz ile biten tek heceli fiillerden sonra kullanılır. Ayrıca çok heceli olup sonu "-r,-l" ünsüzleriyle biten fiillerden sonra da kullanılır.

Örnek: de-dir, ye-dir, say-dır, sor-dur, değiş-tir, unut-tur

3. **-(I)r, -(U)r**: Tek heceli fiillerin sonu diş eti ünsüzleri olan "ç,ş,t" ünsüzleri ile ön damak ünsüzleri olan "g, y" ile biterse bu ekleri kullanırız.

Örnek: bit-ir, yat-ır, düş-ür, kaç-ır

4. **-(A)r**: çok fazla kullanılmaz. Bu ek geçişsiz fiilleri geçişli yapar.

Örnek: yak-ar, göç-er, git(d)-er

5. Ettirgen çatılı fiillerde ikinci ya da üçüncü bir kişiye bir işi yaptırma da vardır.

Örnek: Babam, bahçedeki ağaçları buda-t-tır-dı.

6. Çatı ekleri üst üste de gelebilir.

Örnek: Evdeki musluk tamir et-tir-il-di.

**Tablo 1:** Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Fiil Çatıları Seviyeleri

	<b>İstanbul Yayınları</b>	<b>Yedi İklim</b>	<b>Gazi</b>	<b>Yeni Hitit</b>	<b>Altay</b>
<b>Etken Fiil</b>	Bölüm olarak anlatılmamış.	Bölüm olarak anlatılmamış.	B2 seviyesi	Bölüm olarak anlatılmamış.	B1 seviyesi
<b>Edilgen Fiil</b>	B2 seviyesi	B1 seviyesi	B2 seviyesi	B1-B2-C1 seviyesi	B1 seviyesi
<b>Dönüştü Fiil</b>	B2 seviyesi	B1 seviyesi	B2 seviyesi	B1 seviyesi	B1 seviyesi
<b>İsteş Fiil</b>	B1 seviyesi	B1 - B2 seviyesi	B2 seviyesi	B1 seviyesi	B1 seviyesi
<b>Geçişli Fiil</b>	Bölüm olarak anlatılmamış.	Bölüm olarak anlatılmamış.	Bölüm olarak anlatılmamış.	Bölüm olarak anlatılmamış.	Bölüm olarak anlatılmamış.
<b>Geçişsiz Fiil</b>	Bölüm olarak anlatılmamış.	Bölüm olarak anlatılmamış.	Bölüm olarak anlatılmamış.	Bölüm olarak anlatılmamış.	Bölüm olarak anlatılmamış.
<b>Oldurgan Fiil</b>	Bölüm olarak anlatılmamış.	Bölüm olarak anlatılmamış.	Bölüm olarak anlatılmamış.	Bölüm olarak anlatılmamış.	Bölüm olarak anlatılmamış.
<b>Ettirgen Fiil</b>	B2 seviyesi	B1 - B2 seviyesi	B2 seviyesi	B1 seviyesi	B1 seviyesi

## Sonuç

Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları incelendiğinde fiil çatılarının B1 ve B2 seviyelerinde anlatıldığı görülmüştür. Fakat fiil çatılarından bazı bölümlere ders kitabında yer verilmediği görülmüştür. Etken çatılı fiil ek almadığından ve öznesi olan tüm fiiller etken çatıya dâhil olduğundan dolayı incelemiş olduğumuz ders kitaplarından sadece Gazi ve Altay yayınları ders kitabında kısaca değinilmiştir. İstanbul yayınları ders kitabında ise edilgen çatılı fiilleri anlatırken örnek olarak bazı cümlelerde yer verildiği görülmüştür. Edilgen çatılı fiillere B1, B2 ve C1 seviyelerinde incelemiş olduğumuz tüm ders kitaplarında yer verilmiştir, geniş bir şekilde de anlatılmıştır. Dönüştü çatılı fiillere de B1 ve B2 seviyelerinde yer verilmiştir. İsteş çatılı fiiller tüm kitaplarda ayrıntılı şekilde B1 ve B2 seviyelerinde anlatılmıştır. Geçişli, geçişsiz ve oldurgan fiillere hiçbir ders kitabında konu olarak yer verilmemiştir. Ettirgen çatılı fiiller ve çift

ettirgen çatılı fiiller B1 ve B2 seviyelerinde geniş bir şekilde anlatılmıştır. Kitaplar incelendiğinde her ne kadar edilgen, dönüşlü, işteş ve ettirgen çatılı fiiller, etken, oldurgan, geçişli ve geçişsiz fiillere göre daha geniş bir şekilde anlatılmış olsa da hiçbir çatı tam anlamıyla eksiksiz bir şekilde anlatılmamıştır. Öğreticiler kitap dışında ekstra bir kaynaktan da yararlanmak zorundadır.

## Kaynakça

- Açık, F. (2013). *Dil Politikaları Bağlamında Türkçenin Öğretimi*. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), Ankara, Grafiker Yayınları, 483-492.
- Açık, F. (2013). Türkçe Bağlamında Osmanlı İmparatorluğu Döneminden Günümüze Dil Politikaları, *Yeni Türkiye Dil Özel Sayısı*, 54, 744-758.
- Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları, 439.
- Baleghizadeh: ve Oladrostam, E. (2011). Teaching Grammar For Active Use: A Framework For Comparison Of Three Instructional Techniques. *TEFLIN Journal: A Publication on the Teaching and Learning of English*, 22(1).
- Barın E. (1994). Yabancılara Türkçenin Öğretimi Metodu. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 17, 53-54.
- Barın, E. & Demir, C. (2008). *Türk Dil Bilgisi 2 Biçim Bilgisi*. Ankara, Öncü Kitap.
- Benzer, A. (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İşlevsel Dil Bilgisi*. Ankara, Pegem Akademi.
- Beydoğan, Ö. & Şahin, A. (2002). Dil Bilgisi Öğretiminde Kavram Haritası ve Düz Metne Dayalı Öğretim Materyallerinin Öğrencilerin Öğrenme Düzeyine Etkisinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1,3.
- Demir, N & Yılmaz, E. (2014). *Türk Dili El Kitabı*. Ankara, Grafiker Yayınları.
- Duru, H. (2013). *Yabancı Dil Türkçe Öğretiminde Yazılı, İşitsel, Görsel Araçlar ve Dil Öğretim Ortamları*. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.) Yabancılara Türkçe Öğretimi. Ankara, Grafiker Yayınları, 395-412.
- Ercilasun, A.B. (2005). *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*. Ankara, Akçağ Yayıncılık.
- Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin Derin Yapısı*. Ankara, Belen Yayınları.
- Gencan, T. N. (2001). *Dil bilgisi*. Ankara, Ayraç Yayınevi.
- Golynskaia, A. & Gürlek, M. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. A. Şahin (Ed.), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar Yaklaşımlar, Etkinlikler. Ankara, Pegem Akademi, 2. Baskı, 545-567.
- Göçen, G & Okur, A. (2013). *Dil Bilgisi Eğitimi*. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), Yabancılara Türkçe Öğretimi. Ankara, Grafiker Yayınları, 333-356.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara, Pegem Akademi.
- Güzel, A. & Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara, Akçağ Yayınları.
- Karahan, L. (2005). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara, Akçağ Yayıncılık.
- Ketrez, F. N. (2012). *A Student Grammar of Turkish*. New York: Cambridge University Press.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara, Öncü Kitap.
- Şen, E. & Özgen, M. (2016). Türkçede Edilgen Çatı: Bilişsel Yaklaşım Çerçevesinde İşe-Dayalı Öğretim Materyali Önerisi. *International Journal of Language Academy*, 247-270.
- Toklu, M. O. (2007). *Dilbilimine Giriş*. Ankara, Akçağ Yayınları.
- Yabancı Öğrenciler İçin Türk Dili II (t.y.). 25 Şubat 2021 tarihinde <https://www.turkcede.org/yeni-ogrenenlere-turkce-ogretimi/dil-bilgisi-anlatimlari/361-ettirgen-fiiller-oldurgan-fiiller.html> adresinden erişildi.
- Yağmur, K. (2013). *Dil Öğretiminde Anadili, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları*, M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), Yabancılara Türkçe Öğretimi. Ankara, Grafiker Yayınları, 181-200.
- Yaman, H. (2013). *Dil Bilgisi Oyunları*. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), Yabancılara Türkçe Öğretimi, Ankara, Grafiker Yayınları, 241-245.
- Yıldız, Ü & Tunçel, H. (2012). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler*. Ankara, Pegem Akademi.





# Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (KMÜ EFAD)

*Karamanoğlu Mehmetbey University Journal of Literature Faculty*

E-ISSN: 2667 – 4424

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/efad>



**Tür:** İnceleme Makalesi  
**Kabul Tarihi:** 25 Nisan 2021

**Gönderim Tarihi:** 08 Nisan 2021  
**Yayımlanma Tarihi:** 13 Mayıs 2021

**Atf Künyesi:** Kocayanak, D. (2021). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Konuşma Becerisi Etkinliklerinin Karşılaştırılması”. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 123-139.

**DOI:** <https://doi.org/10.47948/efad.911870>

## YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN KONUŞMA BECERİSİ ETKİNLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

**Dilek KOCAYANAK\***

### Öz

Sözlü anlatım becerilerinden olan konuşma karmaşık bir beceridir. Dil bilgisi, sözcük bilgisi ve seçimi, söyleyiş, akıcılık, konuşma stratejileri gibi pek çok unsur bu karmaşık yapıyı oluşturmaktadır. Bu yüzden konuşma becerisi geliştirilmesi en güç becerilerden biri olarak düşünülmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metninde dilin etkin kullanımı ve iletişimi öncelenmektedir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında iletişimsel konuşma etkinliklerine yer verilmesi önem arz etmektedir. Bu etkinlikleri içeren en önemli araç gereçler ise ders kitaplarıdır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe derslerinde kullanılan Türkçeye Yolculuk ve Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe ders kitaplarını konuşma becerisi etkinlikleri açısından karşılaştırmak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Çalışmada öncelikle A1 düzeyinde kullanılabilir konuşma becerisi etkinlikleri açıklanmış, bu etkinlik türlerine koşut olarak kitaplarda yer alan konuşma becerisi etkinlik sayıları, türleri, konuşma bölümü dışında yer alan konuşma etkinlikleri, kitaplarda yer alan konuşma etkinliklerinin diğer becerilerle ilişkisi ve iletişimsel etkinlik bağlamında konuşma etkinliklerinin türleri ele alınmıştır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada, doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda etkinlik çeşitliliğinden çok, anlamlı ve konuyla bağlantılı etkinliklere yer verilmesi gerektiğine; öğretmen kitabının etkinlikleri uygulama konusunda bir kılavuz nitelik taşıdığına; konuşmanın her dil ögesiyle dengeli bir şekilde ilişkilendirilmesi gerektiğine; sözlü iletişim ve etkileşim odaklı etkinlik türlerinin öğrencinin konuşma üretimini geliştirebileceğine ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Konuşma Becerisi, Ders Kitapları, Yabancı Dil Olarak Türkçe.

## Comparison of Speaking Skill Activities in Turkish Course Books as a Foreign Language

### Abstract

Speaking is considered one of the most difficult skills to develop when learning a new language. It is a complex system of verbal expression involving many factors such as grammar, vocabulary, pronunciation, fluency, and speaking strategies. Communication and effective use of language are prioritized in the Common European Framework of Reference for Languages, so speaking classes are essential for foreign language learners. In terms of teaching Turkish as Foreign Language, the same holds true. Communicative activities are necessary and the most important tools for these are the course books. In this context, the purpose of this study is to compare the “Türkçeye Yolculuk” and the “Yeni Hitit Türkçe” textbooks used in Turkish as a Foreign Language lessons in terms of speaking skills activities. This study focuses on the types of speaking activities that can be used at

\* Öğr. Gör., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) Nevşehir/Türkiye. E-Posta: [dilekkocayanak@nevsehir.edu.tr](mailto:dilekkocayanak@nevsehir.edu.tr), Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7033-7715>

the A1 level, and in parallel with these activity types, investigates the number and types of speaking skills found in the course books, the number and types of speaking activities found outside the speaking section of the course books, as well as the relationship between the speaking activities in the books and other skills and types of speaking activities in the context of communicative skills. This research utilized the document analysis method. As a result of the research, it was found that it is necessary to include more meaningful and related activities rather than activity diversity. The research also concluded that the teacher's book should offer clear guidance in how to implement the activities and that the activities should be associated with each language element in a balanced way. Finally, it was found that the types of verbal communication or interaction activities can improve student speech production.

**Keywords:** Speaking Skills, Textbooks, Turkish as a Foreign Language.

## Giriş

Anlatma becerilerinden biri olan ve üretmeye dayanan konuşma becerisi aynı anda birden fazla yetinin kullanımda olması nedeniyle oldukça karmaşık bir süreci içinde barındırmaktadır. Alanyazında bu karmaşık sürecin bileşenleri telaffuz, dil bilgisi, sözcük hazinesi, akıcılık, söylem, anlaşılabilirlik ve dil becerileri olarak belirlenmiştir (Harris: 1969, Harmer: 1992, Nation and Newton: 2009, Thornbury: 2005). Dolayısıyla konuşmada ses üretmek, dilbilgisel ve sözdizimsel formları doğru kullanmak, kelimelerin anlamlarını ve bağlam içindeki kullanımlarını bilmek gerekir. Aynı zamanda konuşmanın akışını takip etmek, konuşmaya kolay katılmak, dili ustaca kullanmak; konuşmada daha az duraklama yapmak, tekrar etmemek gibi pek çok bilişsel ve zihinsel süreçlere de ihtiyaç vardır. En zor olanı ise kelime veya cümlelerin bir bağlamda nasıl kullanılacağını bilmektir. Bir öğrencinin sohbeti nasıl başlatacağını, sürdüreceğini veya bitireceğini bilmesi doğru söylem bilgisiyle olabilir. Öğrencilerin sadece telaffuz ve gramer bilgisi ile bir sohbeti sürdürmeleri mümkün değildir. Kısacası konuşmayı bir bütün olarak düşünmek gerekir. Canale ve Swain'in de (1980) ifade ettiği gibi başarılı bir konuşmada dilbilgisel edinç (dil bilgisi, sesletim ve kelime), sosyodilbilimsel edinç (iletişimin yer aldığı sosyal bağlam), söylemsel beceri (bireyler arasındaki mesajın nasıl yorumlandığı) ve stratejik edinç (konuşmayı başlatmak, sürdürmek ve anlam görüşmesi) önemli rol oynamaktadır. Bu sebeplerden dolayı dil öğretiminin temel kaynaklarından olan kitaplarda konuşma becerisine yönelik tekniklere yer verilmesi büyük önem arz etmektedir.

Yabancı dil öğretiminde A1 düzeyinde konuşma becerisinde kullanılabilecek teknikler şu şekilde sıralanabilir:

### a) Sözcük/Tümce Tekrar Etme (Word Repetition):

Sözcük/tümce tekrar etme tekniği dinlenen veya öğretmen tarafından telaffuz edilen sözcük, tümce ya da ifadelerin sesletim ölçütlerine göre yinelenmesini içerir. Genellikle bu teknikte bağlamdan uzak, iletişim durumları verilmeden ifadelerin sadece doğru sesletilip sesletilmediğine odaklanılır. Weir'e göre (1993: 47) bu teknik kısa süreli hafızayı ölçen, öğrencinin dil yeterliğini ya da gelişimiyle ilgili hiçbir gösterge sağlamayan ve geçerli olmayan bir tekniktir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 düzeyi için aşağıdaki sözcük veya tümce yineleme örneklerine yer verilebilir:

*Sesletimleri benzer sözcüklerin farklılıklarını vurgulamak için:* ol, öl, kal, kel, un, ön, on, ün, bel, bal, bil, bul, böl, bol, gol, göl, aç, iç, üç, uç vb.

*Yazılışları bir, anlamları ve söylenişleri ayrı olan sözcükleri ayırt etmek için okunuşları uzun olan ve düzeltme işareti (^) ile anlam ayrımı sağlanan sözcüklerin farklılıklarını vurgulamak için:* hala (babanın kız kardeşi), hâlâ (henüz); kar (Atmosferdeki su buharının yoğunlaşmasıyla oluşan ve yeryüzüne beyaz ve hafif billurlar biçiminde donarak düşen su buharı), kâr (Alışveriş işlerinin sağladığı para kazancı) vb.

*Ayrıca nispet ekinin, belirtme durumu ve iyelik ekiyle karışmasını önlemek için kullanılan düzeltme işaretinin kullanıldığı sözcüklerin farklılıklarını vurgulamak için;* (Türk) askeri ve askerî (okul), (Atatürk'ün) resmi ve resmî (kuruluşlar) vb.

*/f/, /v/, /s/, /z/, /k/, /g/, /ʃ/, /ç/, /ç/ gibi seslerin farklılıklarını vurgulamak için öğrencilerden aşağıdaki tabloda yer sözcükleri ilgili seslerle tamamlamaları istenebilir.*



/f/-/v/	/s/-/z/	/k/- /g/	/s/-/ş/	/c/-/ç/
Çi_tlik	yü_ük	tara_	_emsiye	_orap
De_ter	otobü_	taba_	_u	_eviz
_ücut	gö_lük	aya_kabı	_aç	_üzdän
Cet_el	ma_a	gömle_	_eker	_izme

*Yumuşak g(ğ) sesinin öğretimiyle ilgili sözcük yineleme için;*

- 1) sözcük sonunda: ağ, dağ, yağ, sağ, çağ, sığ, çiğ, doğ
- 2) aynı seslerin ortasında: ağaç, sağanak, uğur, düğün
- 3) farklı seslerin ortasında 1: ağır, sağır, yağışlı, dağıt, bağır
- 4) farklı seslerin ortasında 2; oğul, doğa, yoğun, çoğul, soğuk, doğum, boğaz, öğün
- 5) bir ünlü ve bir ünsüz ortasında: ağla, ağrı, çağdaş, doğru, uğra, öğren (Fidan, 2011).

*Zaman veya kip eki aldıklarında sesletimleri benzer sözcüklerin farklılıklarını vurgulamak için;*

Doktor oldu.

Doktor öldü.

Hava çok soğuk, donuyorum.

Yarın akşam İtalya'dan dönüyorum.

Bu elbise çok bol.

Ekmeği böl.

### b) Diyalog Tamamlama (Dialogue Completion):

Diyalogda boş bırakılan ifadelere hangi karşılıklarının getirilmesi gerektiği ile ilgili etkinliktir. Genellikle bu etkinlikte boşluklara gelebilecek sınırlı sayıda seçenek vardır ve boşluklara gelebilecek ifadeler birbirine ipucu niteliğindedir. Yavuz Kırık (2008) yazılı ifadeler için sözlü yanıtların üretme zorunluluğunun bu tekniğin özgünlük açısından zayıf bir araç olduğunu gösterdiğini ifade etmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 düzeyi için aşağıdaki diyalog tamamlama etkinlik örneklerine yer verilebilir:

**Manav:** Merhaba, Hoş geldiniz.

**Müşteri:** \_\_\_\_\_?

**Manav:** Evet, var. Domatesler çok taze. Kaç kilo?

**Müşteri:** \_\_\_\_\_.

**Manav:** Meyveler bugün geldi. Çilek, kavun, karpuz, kiraz.

**Müşteri:** \_\_\_\_\_.

**Manav:** İki kilo çilek ve bir kilo kiraz. Tamam. Başka bir şey?

**Müşteri:** \_\_\_\_\_.

**Manav:** 120 lira, efendim.

**Müşteri:** \_\_\_\_\_.

**Manav:** İyi günler, teşekkür ederim.

### c) Resim Üzerine Konuşma (Picture-cued):

Gerek sözcük gerekse dil bilgisi ölçmek için öğrenciye çeşitli yönergeler verme, öğrenciden betimleme ya da karşılaştırma yapmasını isteme gibi birçok amaca yönelik yapıları kullanma becerisini ölçmek için resimlerden yararlanılabilir. Bu etkinlik türü yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde her dil düzeyinde kullanılabilir yaratıcılığı artıran, motive edici etkinlik türlerindedir. Konuşma becerisinin

geliştirilmesi için kullanılan ilgi çekici ve özgün resim veya şekiller bağlama uygun tümcelerın üretilmesini ve doğal dil kullanımını sağlar.

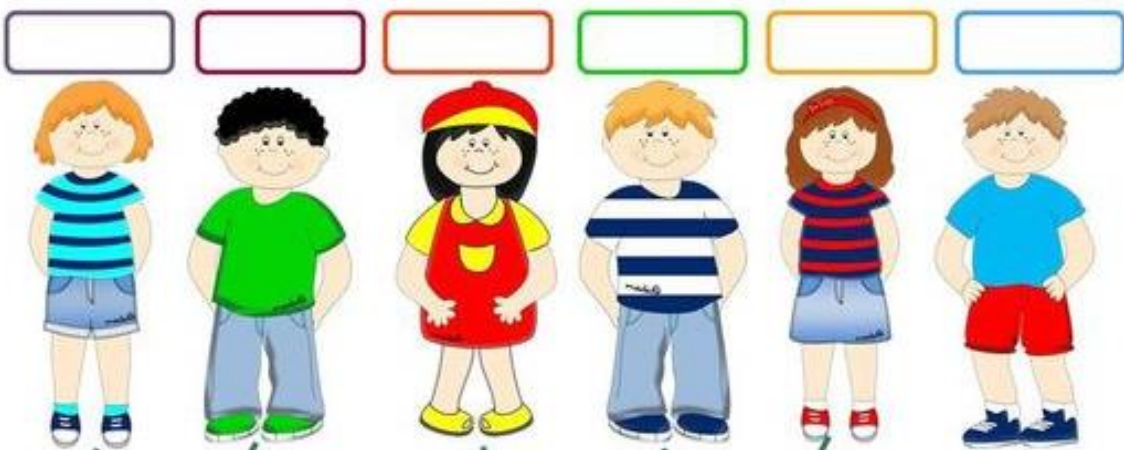
Özellikle derslerde, kitaplarda, sunumlarda resim bulmakta teknoloji işimizi kolaylaştırır da ücretsiz ve telifsiz resimleri edinebilmekte güçlük çekilebilmektedir. Derslerde resimler üzerine konuşma etkinlikleri yapmak için Kerim Sarıgül tarafından hazırlanan, sayfa her yenilediğinde farklı resimlerin gösterildiği rastgelesim.com internet sitesinden yararlanılabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 düzeyi için aşağıdaki resimler üzerine konuşma etkinlik örneklerine yer verilebilir:



**Resim 1:** Resim Üzerine Konuşma Örneği 1 (<https://tr.pinterest.com/pin/341640321713681648/>)

Resim 1 örneği için öğrencilere “Burası neresi?”, “Kim yemek yapıyor?”, “Masada kaç bardak var?”, “Onlar ne yapıyor?” vb. sorular iletilebilir.

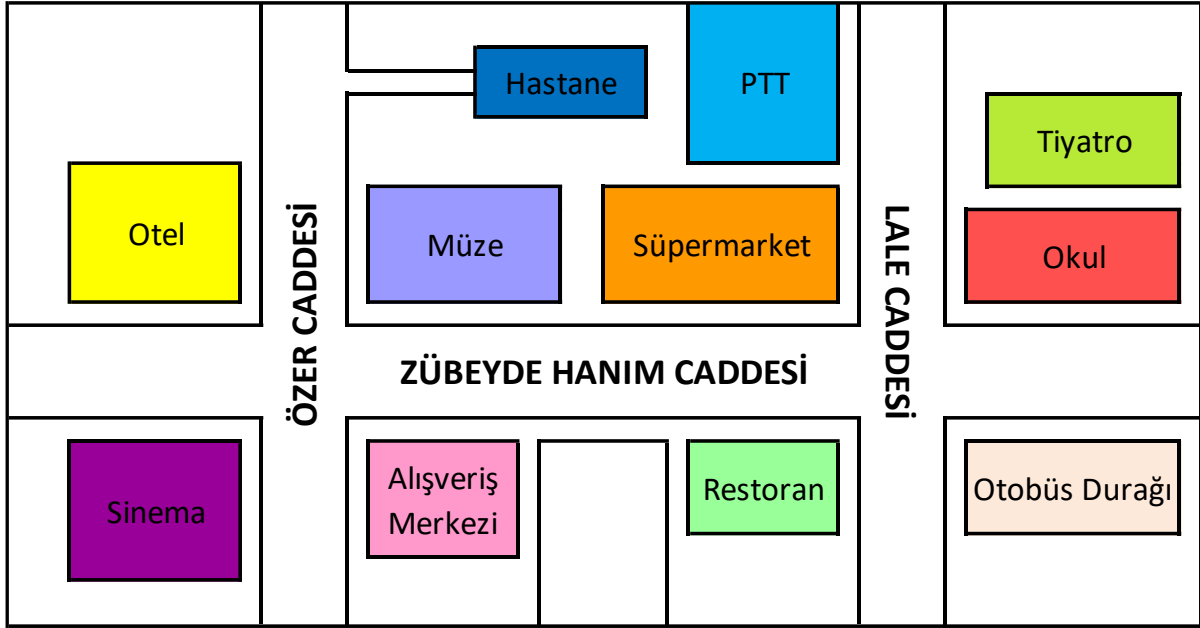
### Kim, Tahmin edelim?



**Resim 2:** Resim Üzerine Konuşma Örneği 2 (<https://tr.pinterest.com/pin/2462974782076241/>)

Öğrencilere bu resim gösterildikten sonra öğrencilerden aşağıdaki örnekteki gibi cümleler kurmalarını istenebilir.

Merhaba. Benim adım Ömer. Sekiz yaşındayım. Kısa, kahverengi saçlıyım. En yakın arkadaşım Ece'nin yanında duruyorum. O da benim gibi çizgili bir tişört giyiyor ama renkleri farklı.

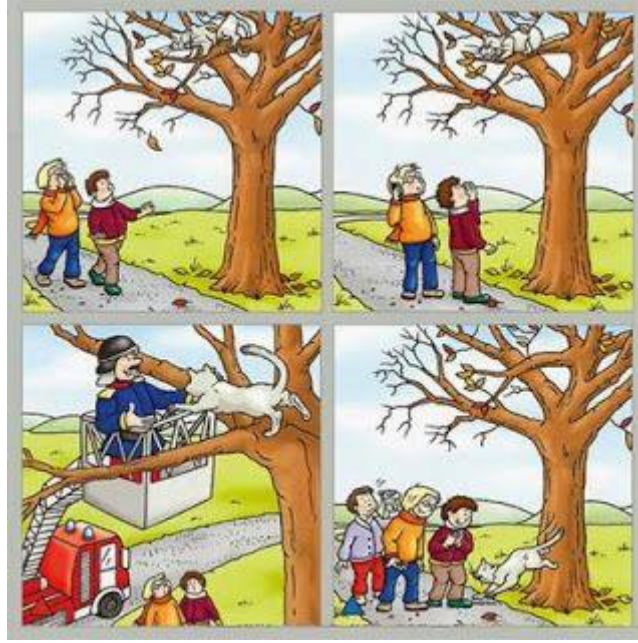
**Adresi Bulalım.****Resim 3:** Resim Üzerine Konuşma Örneği 3

Öğrencilerden verilen krokiye göre tarif edilen yeri bulmaları, kroki üzerinden farklı yerler söyleyip öğrencilerin bu yerleri tarif etmeleri istenebilir.

**d) Resim Üzerinden Öykü Anlatımı (Picture-cued Story Telling):**

Öğrencinin herhangi bir resim üzerinden gördüklerini öyküleştirerek anlatmaya çalışmasıdır. Öğretilen dil bilgisi yapısını veya sözcük öğretimi pekiştirmek amacıyla bu etkinlik yapılabilir. Brown (2004:180) bu etkinlikte kullanılan en yaygın araçların çizim, fotoğraf, şema, tablo, şekil veya resim olduğunu ifade etmektedir. Resim üzerinden öykü anlatımı tıpkı resim üzerine konuşma etkinliği gibi motivasyonu artırıcı bir etkinlik türüdür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 düzeyi için aşağıdaki benzer resimler üzerinden öykü anlatımı etkinlik örneklerine yer verilebilir:

**Resim 4:** Resim Üzerinden Öykü Anlatımı Örneği 1 (Brown, 1999)



**Resim 5:** Resim Üzerinden Öykü Anlatımı Örneği 2 (<https://tr.pinterest.com/pin/471189179749742054/>)

#### e) Soru Yanıt (Question and Answer):

Bu etkinlik türü konuya ve öğretilen dil bilgisi konusuna bağlı olarak bir veya iki sözlü soruyu veya kısa yanıtları içeren konuşmalardan oluşur. Burada öğrencinin artalan ve dünya bilgisi, konuya olan ilgisi, sözcük ve dil bilgisi önem taşımaktadır. Soru-yanıt etkinlik türü okuma, konuşma, dinleme hatta yazma becerisi öncesi veya sonrasında kitaplarda sıkça görülen etkinlik türlerindedir. Genellikle önce evet/hayır şeklinde cevap verilebilecek türden hazırlanan sorular daha sonra açık uçlu sorular gelebilir. Bu bağlamda da soruların açık sorulması gerekmektedir. Özellikle öğretmen-öğrenci veya öğrenci-öğrenci ilişkisinde rollerin sürekli değişmesinden dolayı etkileşimi dinamikleştiren etkinlik türlerinden biridir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 düzeyi için aşağıdaki soru yanıt etkinlik örneklerine yer verilebilir:

Hangi şehirde yaşamak istiyorsun? Neden?  
Türkçe kolay bir dil mi?  
Geçen yıl tatilde nereye gittin? Neler yaptın?

#### f) Yönerge Verme ve Yönlendirme (Giving Instructions and Directions):

Yönerge verme etkinliği genellikle adres tarifleri, yemek tarifleri, kullanım kılavuzları, herhangi bir aletin çalıştırılma yönergeleri, bayram, kutlama, festival, özel günlerin nasıl kutlandığı gibi öğrencilerin doğrudan konuşma stratejileri kullanmasını sağlayan etkinlik türlerindedir. Bu teknikle ilgili dikkat edilmesi gereken nokta “yönergelerin özel bilgi gerektirmeyen genel konulardan seçilmesidir. Amaç öğrencinin bir konuyla ilgili bilgisini ölçmek değil dilbilimsel edincini ölçmektir” (Brown, 2004:161). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 düzeyi için aşağıdaki yönerge verme ve yönlendirme etkinlik örneklerine yer verilebilir:

Ülkenizin en meşhur yemeğini anlatınız.  
Ülkenizde ..... bayramında neler yapıyorsunuz?  
TÖMER’den eve nasıl gidiyorsunuz?

#### g) Rol alma (Role-play):

Bu etkinlikte öğrenciye belli roller ve yönergeler verilir. Ancak verilen rol ve yönergelerin gerekli bağlam ve ortamın yaratılarak verilmesi gerekmektedir. Her rolün ifade biçimleri detaylandırılmalıdır.



Öğrenci ne hakkında konuşacağını, nelere değineceğini, hangi durumlarda itiraz edeceğini bilmelidir. Bu etkinlik ile öğrenciler yaratıcılıklarını geliştirebilirler. Ancak Weir (1993) ve Heaten (1975) her rolün ifade biçimlerinin diğerleriyle aynı olmadığı için her öğrenci aldığı rolün özellikleri gereği ne söyleyeceğine karar veremeyebileceğini; özellikle içe kapanık ve çekingen öğrencilerin aleyhinde olabileceğini vurgulamışlardır. Dolayısıyla burada durum tanımı ve yönergeler çok önemlidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 düzeyi için aşağıdaki rol alma etkinlik örneklerine yer verilebilir:

**Tablo 1: Rol Alma Etkinlik Örneği 1**

<p><b>1. Öğrenci</b> Üst kat komşunuz kalabalık bir aile. Komşunuz Özkan Bey ve Figen Hanım'ın üç çocuğu var. Ancak maalesef çok gürültü yapıyorlar. Çocuklar evde futbol oynuyorlar, saklambaç oynuyorlar, bağırıyorlar yani gürültü yapıyorlar. İşten eve geliyorsunuz ve sürekli üst kattan sesler duyuyorsunuz. Bir ay önce nazik bir şekilde uyardınız ancak sesler hiç bitmedi. Gece gürültüden uyanıyorsunuz. Üst kat komşunuzla tekrar konuşmak istiyorsunuz.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Çok gürültü yapıyorsunuz.</li> <li>• Çocuklar neden evde futbol oynuyorlar, anlamıyorum.</li> <li>• İşte çok yoğun çalışıyorum, evde dinlenmek istiyorum.</li> <li>• Gece aniden bir gürültüyle uyanmak istemiyorum.</li> <li>• Bu son uyarım. Daha sonra sizi yöneticiye şikâyet edeceğim.</li> <li>• Sadece biraz saygı istiyorum.</li> </ul>	<p><b>2. Öğrenci</b> Siz üç çocuklu bir ailesiniz. Çocuklarınız sırasıyla 5, 7 ve 12 yaşında. Evde oyun oynuyorlar. Biraz gürültü yapıyorlar ama onları uyarıyorsunuz. Çok ses çıkarmıyorlar. Alt komşunuz Sevgi Hanım bir ay önce sizi uyardı. Bu akşam sizin zilinizi tekrar çaldı.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Çocuklar çok fazla gürültü yapmıyorlar.</li> <li>• Çocuklarınız sessiz oynuyorlar. Onları uyarıyorsunuz.</li> <li>• Biz de çok yoğun çalışıyoruz. Bizim üst katımızdan da gürültü geliyor ama sürekli şikâyet etmiyoruz.</li> <li>• Evli değilsiniz, çocuğunuz yok. Bu yüzden bunu anlamanız zor.</li> <li>• Biraz daha sabırlı olun, lütfen.</li> <li>• İstedığınız yere şikâyet edin. Umurumda değil.</li> </ul>
--	---

**Tablo 2: Rol Alma Etkinlik Örneği 2**

<p>Bir arkadaşınızla para ve mutluluk arasındaki ilişki hakkında konuşuyorsunuz. Ama her ikiniz de bu konuda farklı düşünüyorsunuz.</p>	
<p><b>Siz</b> Parasız yaşamak mümkün değil. Para her kapıyı açar. Sizce hayatta para çok önemli. Para mutluluğun anahtarı. Parayla aşkı, gücü, dostluğu satın almak mümkün.</p>	<p><b>Arkadaşınız</b> Hayatta paradan daha önemli şeyler var. Bazı insanlar çok zengin ama mutsuz. Hayatta her şey para değil. Parayla aşk, sağlık, arkadaşlık satın almak mümkün değil.</p>

#### h) Bir Öykü ya da Haberi Yeniden Anlatma (Retelling a Story, News Events):

Bu etkinlik gerçek yaşam etkinlikleri olacağı gibi dinlenen veya okunan bir metni yeniden anlatımı içermektedir. Bu yönüyle oldukça özgün bir etkinliktir. Özellikle metin öncesi veya sonrasında yapılabilecek bir etkinlik türüdür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 düzeyi için aşağıdaki gibi bir öyküyü ya da haberi yeniden anlatma etkinlik örneklerine yer verilebilir:

#### **David Beckham**

*David Robert Joseph Beckham, 2 Mayıs 1975 tarihinde İngiltere'de doğdu. Babası memur, annesi ise kuafördür. Bir ablası, bir de ağabeyi vardır. Futbol hayatına çok küçük yaşlarda başladı. Beckham, 17 yaşında ilk profesyonel formasını Manchester United takımında giydi. 3 yıl bu takımda başarılı bir futbol oynadı. Ancak 1998'deki FIFA Dünya Kupasında Arjantinli bir futbolcuya vurdu ve bu yüzden kırmızı kart aldı. Bu hareketi yüzünden İngiltere, kupa alma şansını kaybetti. 2002 yılında yine dünya kupasında son dakikada bir gol attı ve İngiltere finallere çıktı. Yani bu golle ülkesinden özür diledi. 2003 yılında 35 milyon € karşılığında İspanya'nın dünyaca ünlü kulübü Real Madrid'e transfer oldu. Böylece dünyanın en yüksek ücretli futbolcusu oldu. Futbol kariyerini ise 2012 yılında bitirdi.*



### i) Oyunlar (Games):

Oyunlar her seviyede her yaş grubu için ilgi çekici etkinlik türlerindedir. Dersin içeriğine ve öğrenilen dil bilgisi konusuna göre çeşitli oyunlar düzenlenebilir. Ancak oyun içeriklerinde elbette yaş, dil düzeyi ve kişilik özelliklerinin gözütmesi veya oyunların bunlara göre seçilmesi motivasyonu artırıcı etmenlerdendir. Özellikle oyun sonunda öğretmen tarafından kazanana ödül verilmesi de motivasyonu daha da artırabilir. Oyunlar seçilirken ya da hazırlanırken uygulaması kolay, anlaşılır ve sınıfın düzeyine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Öğretmenler uygularken kurallara bağlı kalmalı, oyunun aşamalarının ve kurallarının anlaşıldığından emin olmalı, kuralları uygulamada katı ancak adil olmalı ve öğrencilerin sıkıldığını fark ettiğinde oyunu bırakmalıdır (Read, 2007: 152). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 düzeyi için aşağıdaki “tabu oyunu” örneklendirilebilir: Öğrenciler gruplara ayrılır. Öğrenci anlatacağı sözcüğün olduğu kartı seçer. Sözcüğü anlatırken yasaklı sözcükleri söylememelidir. Eğer grup arkadaşı yasaklı sözcüklerden birini söylerse o zaman o sözcüğü kullanmaya başlayabilir. Örneğin “kaleci” sözcüğünü anlatmak isteyen öğrencinin grup arkadaşı yasaklı sözcük olan “gol” sözcüğünü söylerse öğrenci o kelimeyi artık kullanabilir. Tabu kelimeleri kullanıp kullanmadığını denetlemek için diğer gruptan bir öğrenci anlatan öğrencinin yanında durabilir. Beden dili veya elle işaret etme ise mümkün değildir. Yasak sözcükleri kullanmadan sözcüğü anlatan öğrencinin grubu sözcüğü doğru tahmin ederse kazanırlar. Aşağıda örnek tabu kartları yer almaktadır.

KALECİ  
futbol  
gol  
eldiven  
top

GRAHAM BELL  
bilim adamı  
ABD  
telefon  
icat etmek

KANTİN  
okul  
tost  
öğrenci  
yemek

### j) Tartışma ve Söyleşiler (Discussion and Conversation):

Tartışma, öğrencilerin ilgilerini çeken farklı konular hakkında görüşlerini bildirdiği etkinlik türüdür. Öğrenciler gruplar hâlinde çalışarak verilen konu hakkında ne düşündüklerini, katılıp katılmadıklarını, tercihlerini belirtirler ya da kıyaslama yaparlar (Hedge, 2000: 277). Burada özellikle öğrenci beden dili, nezaket, resmî dil kullanımı, söz alma, söz kesme, konuşmada kontrol gibi toplumbilimsel konuşma stratejilerinin doğru ve uygun kullanması için teşvik edilebilir. Özellikle öğrencinin art-alan bilgisi, yabancı dil düzeyi tartışma ve söyleşide öne geçmesini sağlamaktadır. Ancak burada öğrencinin bilgi düzeyi değil de konuşma stratejilerini doğru kullanıp kullanmadığına bakmak daha doğru olacaktır. Tartışmalar önceden hazırlık yapılarak hazırlanabileceği gibi ders sırasında sınıf içi etkinliği olarak o anda da uygulanabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 düzeyi için aşağıdaki gibi tartışma ve söyleşi etkinlik örneğine yer verilebilir:

*Köy ve şehir hayatının avantajları ve dezavantajları nelerdir? Aşağıdaki sözcükleri dikkate alınız ve konuşunuz: doğal ürünler, sinema, alışveriş merkezi, temiz hava, fabrika, hastane, çiftlik, komşuluk vb.*

Yukarıda bahsedilen tüm bu etkinlik veya daha fazlasını uygulama sürecinde hem öğretmenin hem de ders kitaplarının rolü elbette yadsınamaz. Dersin hedefine uygun olarak hazırlanmış bir ders kitabında öğrencilerin ilgisini çeken konularla onları motive edecek şekilde farklı etkinlik türlerinin yer alması gerekmektedir. Bu durumda da ders kitaplarında yer alan etkinlik türlerinin nasıl planlandığı ve tasarlandığı çok önemlidir. Hazırlanan etkinliklerin öğrencinin yaşına, ilgi alanına, dil düzeylerine uygun olmalı ve onları düşünmeye, üretmeye yöneltmelidir. Nunan (1999: 80) öğrenenlerin dili işlevsel olarak kullanmayı öğrenmeleri adına derste kullanılan materyallerin özgün olması gerektiğini savunur. Konuşma becerisini geliştirmek için hedef dilde yapılan günlük konuşmalardan, kamu alanında ya da marketlerde yapılan

duyurulardan, hikâyelerden, tanımlamalardan, yol tariflerinden, gazete ilanlarından ve mülakatlardan faydalanılabileceğini önermektedir. Hedge (2000) ise yabancı dil kitaplarında basmakalıp, klişe düşüncelerden kaçınarak, hedef kültürün insanlarını, hayat tarzını, toplumunu, politikasını ve bakış açısını doğru olarak ders kitaplarında yansıtabilmenin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda eğitim ortamının temel araçlarından biri olan ders kitaplarının kapsamlı bir şekilde incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada ders kitapları incelemesi anlatma becerilerinden biri olan konuşma ile sınırlandırılmıştır. Kitaplarda yer alan konuşma etkinlik türlerine, kullanım sıklıklarına, nasıl uygulandıklarına, ünite içindeki dağılım oranlarına değinilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan iki ders kitapları konuşma becerisi etkinlikleri açısından karşılaştırılmış ve değerlendirilmiştir. Bu kapsamda Yeni Hitit ve Türkçeye Yolculuk A1 ders kitaplarında yer alan;

- konuşma etkinliklerinin ünite içindeki dağılım oranı nedir?
- konuşma etkinlikleri türlerinin dağılım oranı nedir?
- konuşma bölümü dışındaki etkinlik türlerinin dağılım oranı nedir?
- konuşma etkinliklerinin diğer becerilerle ilişkilendirilmesi oranı nedir?
- konuşma etkinliklerinin iletişimsel etkinlik bağlamında kullanılma oranı nedir?

sorularına cevap aranmıştır.

## 1. Yöntem

### 1.1. Araştırma Modeli

Nitel bir araştırma olan bu çalışmada, belge (doküman) incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187). Bu bağlamda yazılı bir materyal olan ders kitapları konuşma becerisi açısından ele alınmış; her bir etkinlik karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

### 1.2. Evren ve Örneklem

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarından, örneklem olarak Kesit Eğitim Yayınlarının Türkçeye Yolculuk ve Ankara Üniversitesi TÖMER yayınlarından Yeni Hitit ders kitabı seçilmiştir. Araştırma, A1 düzeyi ders kitabı ile sınırlı tutulmuştur.

## 2. Bulgular

### 2.1. Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkinliklerinin Ünite İçindeki Dağılımı

Kesit Eğitim Yayınlarından çıkan Türkçeye Yolculuk A1 Ders Kitabı ünite, dil bilgisi ve konuşma konuları incelendikten sonra kitabın her ünitesi ve her bölümü tek tek incelenerek kitapta verilen konuşma etkinlikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Türkçeye Yolculuk A1 Ders Kitabı sekiz üniteden oluşmaktadır. Her ünite kendi içinde iki bölüme ayrılmıştır.

Türkçeye Yolculuk A1 Ders Kitabındaki Konuşma Etkinlikleri Sayısı her bir bölümde iki tane olmak üzere toplam 16 etkinliğe yer verilmiştir. Türkçeye Yolculuk A1 Ders Kitabındaki konuşma etkinlikleri sayısı aşağıdaki gibi verilmiştir:

**Tablo 1:** Türkçeye Yolculuk A1 Ders Kitabındaki Konuşma Etkinlikleri Sayısı ve Dağılımı

Ünite	Her Bir Bölümdeki Etkinlik Sayısı	Toplam
1. Ünite	1+ 1	2
2. Ünite	1+1	2
3. Ünite	1+1	2
4. Ünite	1+1	2
5. Ünite	1+1	2
6. Ünite	1+1	2
7. Ünite	1+1	2
8. Ünite	1+1	2
<b>Toplam Etkinlik</b>		<b>16</b>

Ancak kitabın ünitelerinin her bölümünde üniteye hazırlık soruları yer almaktadır. Üniteye hazırlık bölümünde soru- cevap etkinlikleri ile temaya uygun sorularla öğrenciler için konuşma ortamı oluşturulmaktadır. Her üniteye toplam 2 bölüm bulunduğu için toplamda 16 adet ünite hazırlık konuşma soruları yer almaktadır. Örneğin “*Türk yemeklerinden hangilerini biliyorsunuz? Ne tür yemekleri seviyorsunuz? Sulu yemekler, kebablar, çorbalar, hızlı yiyecekler? Niçin?*” (Ders Kitabı, s. 145). Bölümlerde yer alan konuşma etkinliklerinin belli bir sıra ve yerde olduğu gözlemlenmiştir. Bu sırada konuşma becerisi okuma ve dil bilgisinden sonra, dinleme ve yazma becerilerinden ise önce yer almaktadır. Yani konuşma etkinliği için okuma, dil bilgisi, konuşma, dinleme ve yazma şeklinde bir sıranın gözetildiği görülmüştür.

Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezince hazırlanan ve Ankara Üniversitesi Basımevi tarafında yayımlanan Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe A1 ders kitabında da ünite, dil bilgisi ve konuşma konuları incelendikten sonra kitabın her ünitesi ve bölümündeki konuşma etkinlikleri tespit edilmiştir. Ders kitabının girişinde birinci üniteden altıncı üniteye kadar A1, yedinci üniteden on ikinci üniteye kadar A2 yeterli düzeyi ölçütlerine yönelik hazırlandığı bilgisi verilmiştir. Bu nedenle ders kitabında yer alan açıklama esas alınarak A1 düzeyi konuşma becerisi etkinlikleri ilk altı üniteye incelenmiştir. Her ünite kendi içinde üç bölüme ayrılmıştır. Bölümlerdeki konuşma etkinliklerinin sayısı en fazla üç en az birdir. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe A1 ders kitabındaki konuşma etkinlikleri sayısı ve ünitelerdeki dağılımı aşağıdaki gibidir:

**Tablo 2:** Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe A1 Ders Kitabındaki Konuşma Etkinlikleri Sayısı ve Dağılımı

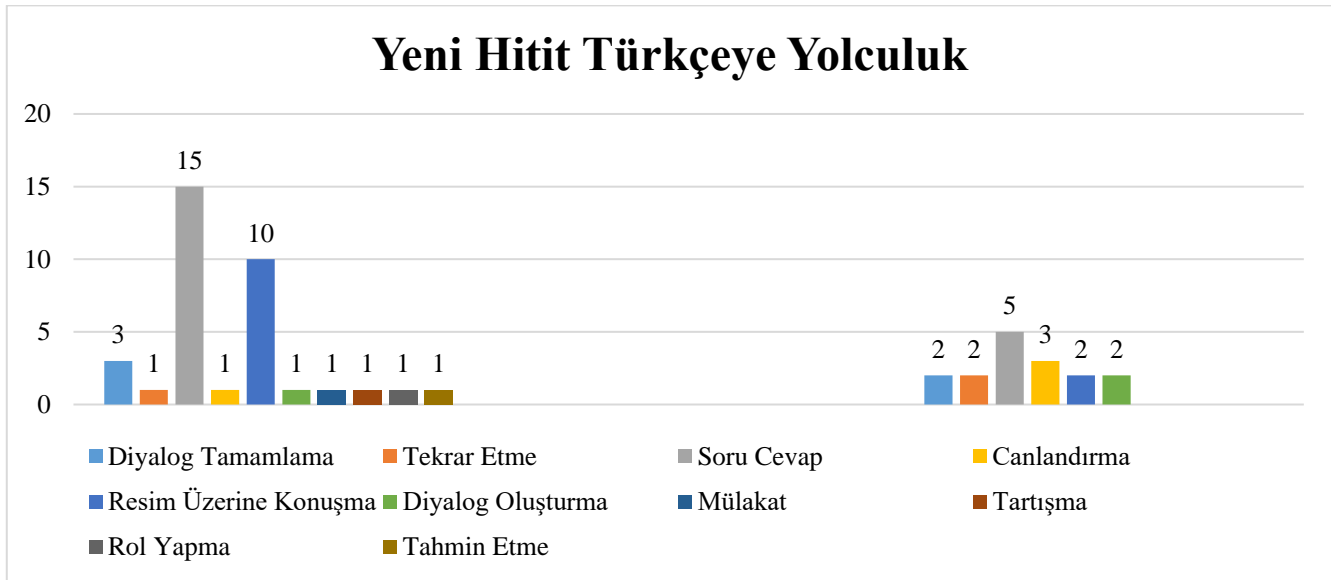
Ünite	Her Bir Bölümdeki Etkinlik Sayısı	Toplam
1. Ünite	4+2+3/1	10
2. Ünite	2+2+ -/1	5
3. Ünite	1+1+ -/1	3
4. Ünite	2+ -+2/1	5
5. Ünite	1+4+2/1	8
6. Ünite	1+1+1/1	4
<b>Toplam Etkinlik</b>		<b>35</b>

Her ünitenin sonunda karşılıklı konuşma etkinliğine yer verilmiştir. Karşılıklı konuşma soruları resim üzerine konuşma, soru-cevap, rol alma etkinlikleri şeklindedir. Öğretmen kitabında her karşılıklı konuşma çalışmasının nasıl olması gerektiği ile ilgili yönerge bulunmaktadır. Örneğin; “A ve B öğrencilerini belirleyin ve öğrencilerden yalnızca kendi sayfasındaki görseli incelemeleri konusunda uyarın ve A rolündeki öğrencilerden kendi sayfalarındaki görseli B rolündeki öğrencilere anlatmalarını, daha sonra da verilen soruları sorarak hangilerine doğru yanıt aldıklarını işaretlemelerini isteyin” (Öğretmen Kitabı, s. 32). Bölümlerde yer alan konuşma etkinliklerinin farklı yer ve sırada olduğu belirlenmiştir. Bölümlerdeki etkinlik sayılarında bir tutarlılık sağlanmadığı görülmüştür. Öğretmen kitabında öğretmeni yönlendirici birtakım sorular bulunmaktadır. Bu sorular ile öğretmene konuya girişin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili yönlendirici ifadeler yer almaktadır. Örneğin; “Bu etkinliğe, öğrencilere fotoğrafla ilgili burası neresi, bu kim, o ne iş yapıyor, fotoğrafta neler var, fotoğrafta kimler var gibi sorular sorarak başlayın. Ardından metni önce tüm öğrencilere sessiz, bir öğrenciye sesli okutun” (Öğretmen Kitabı, s. 37). Dolayısıyla toplam altı ünite ve üç bölümden oluşan A1 ders kitabında, öğretmen kitabındaki yönlendirici ifadeler ile birlikte toplam 18 konuşma etkinliği yer almaktadır.

Türkçeye Yolculuk kitabında etkinlik sayısının daha az olduğu görülse de konuşma etkinliklerinin ünitelerin her bölümünde belli bir sıra ve düzen gözetilerek yer aldığı tespit edilmiştir. Yeni Hitit ders kitabında ise etkinlik sayısının ön planda olduğu ancak etkinliklerin ünite bazlı dağıtımında bağdaşıklık ilkesinin göz ardı edildiği anlaşılmıştır.

## 2.2. Ders Kitaplarında Yer Alan Konuşma Etkinlik Türleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitaplarında yer alan konuşma etkinlik türlerinin dersin ve öğrencinin ihtiyaçlarına göre hazırlanması elbette eğitim akışını olumlu yönde etkileyecektir. Görsel ve işitsel materyallerle zenginleştirilmiş, öğrencide merak uyandıran aynı zamanda çaba göstermesini sağlayan, orijinal içeriğe sahip konuşma etkinlikleri hem öğrencinin hem de öğretmenin motivasyonunu artırmaktadır. Kitaplarda yer alan konuşma etkinliği türleri ve toplam sayısı aşağıdaki tabloda sunulmuştur.



**Şekil 1:** Ders Kitaplarında Yer Alan Konuşma Etkinlik Türleri ve Sayıları

Şekil 1'e bakıldığında, en fazla etkinlik türünün Yeni Hitit kitabında olduğu görülmektedir (f: 35). Her iki kitapta da diyalog tamamlama, tekrar etme, soru-cevap, canlandırma, resim üzerine konuşma ve diyalog oluşturma etkinlikleri ortaktır. Ancak etkinliklerin kullanım sıklığı değişiklik göstermektedir. Diyalog tamamlama etkinliği yüzdeler oran bağlamında (%12,5) Türkçeye Yolculuk kitabında fazlayken frekans bağlamında (f: 3) Yeni Hitit kitabında fazladır. Türkçeye Yolculuk kitabında dört etkinlik türüne

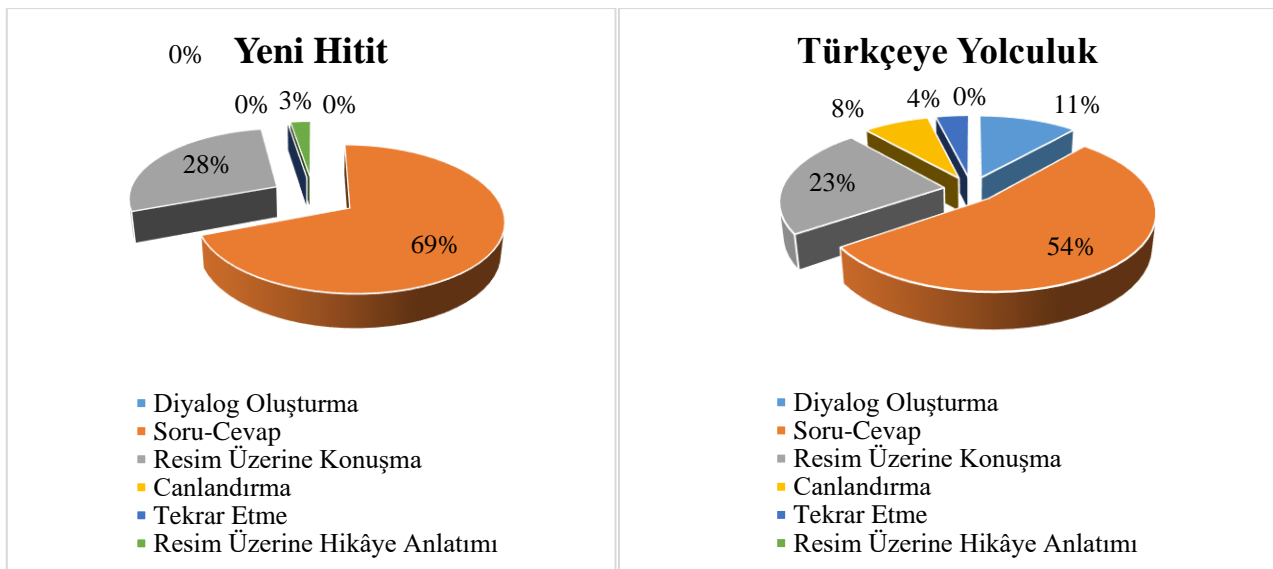
eşit sayıda yer verilmiştir (%12,5). Soru-cevap etkinlik türü kitapta en sık (f:5) kullanılan etkinlik türüdür. Yeni Hitit kitabında resim üzerine konuşma (%28,57) ve soru-cevap (42,86) etkinlik türleri arasında büyük fark olduğu görülmüştür. Yeni Hitit kitabında yüzdeler oran bağlamında tekrar etme, canlandırma hiç kullanılmayan ancak mülakat, tartışma, rol yapma ve tahmin etme etkinliklerine %2,86 oranında yer verilmiştir. Ancak Türkçeye Yolculuk kitabında bu etkinliklere değinilmese bile kitabın canlandırma (%18,75) ve tekrar etme (%12,50) etkinlikleri ile ön plana çıktığı görülmektedir. Türkçeye Yolculuk kitabında 16, Yeni Hitit kitabında ise belirlenen 18 adet konuşma bölümü dışındaki etkinlik türleri de incelenmiştir.

Tüm bu verilerden anlaşılacağı üzere Yeni Hitit kitabında etkinlik çeşitliliği bağlamında canlandırma, tartışma, mülakat gibi iletişimsel görevlere daha fazla yer verildiği; Türkçeye Yolculuk kitabında ise diyalog tamamlama, soru-cevap gibi biçimsel ve yapısal etkinlik türlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

### 2.3. Ders Kitaplarında Yer Alan Konuşma Bölümü Dışındaki Etkinlik Türleri

Ders kitaplarında yer alan konuşma bölümleri haricinde de konuşma etkinlik türlerine yer vermek oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Bu durum öğretmene materyal hazırlama konusunda yardımcı olmanın yanında kitabın nasıl kullanılacağı ile ilgili bir yönlendirme sağlamaktadır. Kitaplarda yer alan konuşma becerisi dışındaki etkinlik türleri genelde her ünitenin başında yer alan “hazırlık” kısmında, okuma, dinleme becerisi öncesinde veya yeni bir dil bilgisi konusuna geçmeden önce yer almaktadır. Türkçeye Yolculuk kitabında her ünite 2 bölüm ve her bölümün başında hazırlık kısmı yer almaktadır. Sekiz ünite bulunan kitapta toplam 16 adet hazırlık sorusu bulunmaktadır. Bu bölümler haricinde ise kitapta 10 adet konuşma bölümü dışında etkinliğe rastlanmıştır.

Yeni Hitit kitabında ise ünite öncesi “hazırlık” adı altında bir bölüm bulunmamaktadır. Ancak öğretmen kitabında yönlendirici ifadeler yer almaktadır. Örneğin; “Metni okutmadan önce öğrencilere eskiden evinizde ne tür eşyalar vardı?, Bu eşyalar nasıldı?, Bu eşyalar şimdi nasıl? sorularını sorun. Onları, yanıtlarında hikâye kipi kullanmaları konusunda yönlendirin (Öğretmen Kitabı, s. 68).” gibi konuşma soruları yer almaktadır. Kitap incelendiğinde kitabın her ünite başlangıcında konuşma etkinlik türlerine yer verildiği görülmüştür. Öğretmen kitabında yer alan yönlendirici bilgiler yardımıyla kitapta toplamda 18 ünite hazırlık sorusu ( 6 ünite, 3 bölümden oluşmaktadır.) ve 21 adet konuşma becerisi dışında yer alan etkinlik türüne yer verilmiştir. Burada bu sayının Türkçeye Yolculuk kitabına oranla daha fazla olmasının sebebinin öğretmen kitabındaki yönlendirici ifadelerden kaynaklandığı söylenebilir. Kitaplarda yer alan konuşma bölümü dışındaki etkinlik türleri aşağıdaki grafiklerde sunulmuştur.



Şekil 2: Ders Kitaplarında Yer Alan Konuşma Bölümü Dışındaki Etkinlik Türleri

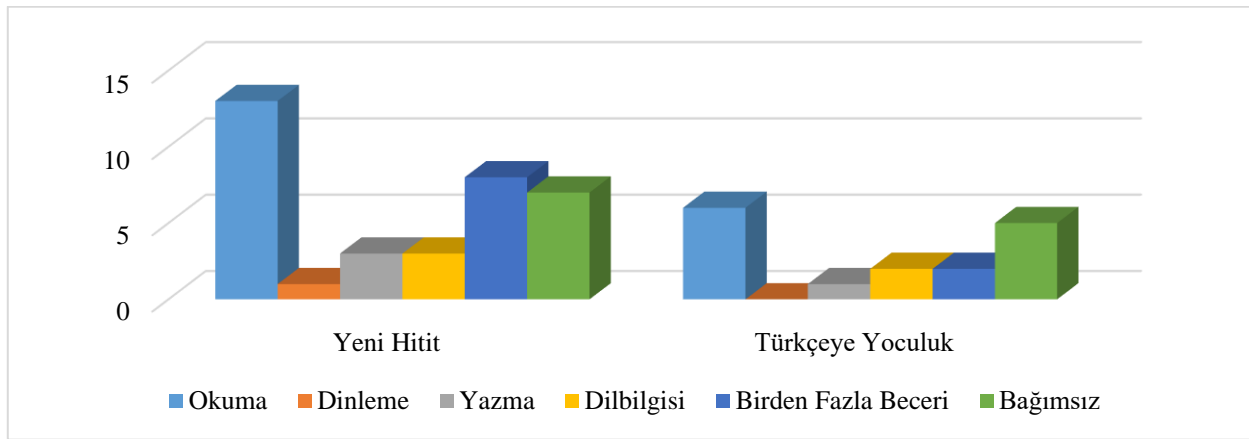


Şekil 2'ye bakıldığında Yeni Hitit kitabında soru-cevap (%69) etkinliklerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Resim üzerine konuşma etkinliği ise %28 oranında kullanılmıştır. Yeni Hitit kitabında diyalog oluşturma, canlandırma ve tekrar etme etkiliklerine hiç yer verilmezken Türkçeye Yolculuk kitabında toplamda %23 oranında bu etkinlik türleri kullanılmıştır. Yeni Hitit kitabı etkinlik türlerinin sıklık (f:39) oranı ile ön plana çıkarken Türkçeye Yolculuk kitabı etkinlik türlerinde kullanılan çeşitlilik bağlamında ön plana çıkmaktadır.

Yeni Hitit öğretmen kılavuz kitabının konuşma becerisi ve konuşma becerisi dışındaki etkinlik türlerine yer verdiği, özellikle ders kitabında bulunan etkinlik türlerinin nasıl planlandığı, tasarlandığı ve öğrenciye nasıl aktarılması gerektiğini açıkladığı tespit edilmiştir. Türkçeye Yolculuk ders kitabında ise etkinliklerin uygulama ve geliştirilmesi kısmının öğretmenlere bırakıldığı anlaşılmıştır.

#### 2.4. Ders Kitaplarındaki Konuşma Bölümündeki Etkinliklerin Diğer Becerilerle İlişkilendirilmesi

Dil becerilerinin öğretimi birbiriyle bütünleşiktir, birbirinden bağımsız düşünülemez. Bu nedenle incelenen ders kitaplarındaki konuşma becerisi etkinliklerinin diğer becerilerle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. İncelenen ders kitaplarında konuşma becerisi için hazırlanan etkinliklerin diğer becerilerle ilişkisine de bakılmıştır. Bazı etkinliklerin diğer becerilerden bağımsız olarak hazırlandığı da görülmüştür. Okuma, dinleme, yazma becerileri ve dil bilgisi ile ilişkilendirilen konuşma becerisi etkinlikleri aşağıdaki gibi grafikte şemalaştırılmıştır:



Şekil 3: Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkinliklerinin Diğer Becerilerle İlişkilendirilmesi

Şekil 3'e bakıldığında Yeni Hitit ders kitabındaki etkinliklerin diğer becerilerle ilişkilendirildiği görülmektedir. Okuma becerisi ile ilişkilendirme yönüyle etkinliklerin sayısı ve yüzdelik oranı göz önünde bulundurulduğunda (f:13, %37) Yeni Hitit ders kitabı ön plana çıkmaktadır. Dinleme becerisi ile ilişkilendirme yönüyle ise Türkçeye Yolculuk kitabında hiç ilişkilendirme yapılmadığı (f:0), Yeni Hitit kitabında yüzdelik oran bağlamında fark olduğu görülmüştür. Ancak bu fark yalnızca bir etkinlikte kendini göstermektedir (f:1, %3). Yeni Hitit kitabında konuşma becerisinin yazma ve dil bilgisi ile ilişkilendirme yüzdelik oran bağlamında (f:3, %8) eşittir. Bu eşitlik Türkçeye Yolculuk kitabında dil bilgisi ve birden fazla beceride (f:2, %13) kendini göstermektedir. Birden fazla beceri alanı ile ilişkilendirmenin en fazla Yeni Hitit kitabında önemsendiği söylenebilir (f:7, %23). Etkinliklerin bağımsız olarak hazırlanması bağlamında sayı olarak (f:8, %20) Yeni Hitit kitabı ön plana çıkarken yüzdelik oran bağlamında (f:5, %31) Türkçeye Yolculuk kitabı öne çıkmaktadır. Ancak Türkçeye Yolculuk kitabındaki konuşma etkinliklerinin dinleme becerisiyle hiç ilişkilendirilmediği görülmektedir.

Kısacası konuşma becerisi etkinliklerinin diğer becerilerle sürekli bir biçimde ilişkilendirildiği; her iki kitapta etkinliklerin baskın olarak okuma becerisi ile bağlantılı olduğu belirlenmiştir.

## 2.5. İletişimsel Etkinlikler Bağlamında Ders Kitaplarında Yer Alan Konuşma Etkinliklerinin Kullanılma Oranı

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde dilin etkin kullanımı ve iletişim kurulması öncelenmektedir. Bu nedenle de konuşma becerisi sözlü üretim ve sözlü etkileşim başlıkları altında ayrı ayrı tanımlıyıcılarla belirlenmiştir (CEFR, 2013). Yabancı dilde sözlü üretim bir kitleye hitap etme, bir arkadaşın karşısında uzun konuşma, hikâye anlatma, bir resmi yorumlama, okunan bir kitabı veya izlenen bir filmi özetleme, bilgi verme vb. şekillerde örneklendirilebilir. Bygate (1987) üretim becerilerini zaman sınırlamasıyla anlamlı konuşma yapabilmek için gerekli olan beceriler olarak tanımlamaktadır. Bu becerileri bu gruptaki konuşma etkinliklerinin bilgi rutinleri olarak adlandırmaktadır. Bilgi rutinleri hikâyeler, mekân ve insanların betimlemeleri, bilginin sunumu, karşılaştırmalar, yönergeler gibi sıklıkla tekrarlanan yapılarıdır. Sözlü etkileşimde ise konuşucular sadece konuşmakla veya algılamakla kalmaz aynı zamanda konuşmacının neler söyleyeceğini tahmin ederek yanıtını hazırlar. (CEFR; 2013: 24). Bygate'e göre (2010: 6) etkileşim becerileri, bilgiyi ve temel motor becerileri kullanabilme becerisidir. Bu beceriler ne söyleyeceğine, nasıl söyleyeceğine karar vermeyi gerektirir. Bunun yanında etkileşim en az iki katılımcının karşılıklı konuşması olduğundan etkileşimde karşılıklı olma koşulu vardır.

Öğrencinin sözlü anlatımını gerçekleştirdiği veya bir ya da birçok konuşma arkadaşıyla hem konuşucu hem de dinleyici rollerini üstlenerek, karşılıklı anlama çabasıyla ortak bir konuşma oluşturduğu düşünüldüğünde kitaplarda yer alan konuşma etkinlik türlerinin iletişimsel etkinlikler bağlamında hazırlanması gerekmektedir. İncelemeye alınan ders kitaplarındaki iletişimsel etkinlik türlerinin dağılım oranı aşağıdaki gibidir:

**Tablo 3:** İletişimsel Etkinlikler Bağlamında Ders Kitaplarında Yer Alan Konuşma Etkinliklerinin Kullanılma Oranı

	Sözlü İletişim		Sözlü Etkileşim			
	Etkinlik Sayısı	%	Etkinlik Sayısı	%		
Yeni Hitit	Sesletim	2	5,71	Genel Olarak Karşılıklı Konuşma	7	20,00
	Deneyimlerini Anlatma	4	11,43	Bilgi Alışverişi	4	11,43
	Bilgi Verme	8	22,86	Sohbet	3	8,57
	Tartışma	1	2,86	Mal veya Hizmet Alma	3	8,57
	Kitleye Seslenme	1	2,86	Görüşme	2	5,71
	Toplam	16	45,71	Toplam	19	54,29
Türkçeye Yolculuk	Sözlü İletişim		Sözlü Etkileşim			
	Etkinlik Sayısı	%	Etkinlik Sayısı	%		
	Sesletim	-	0	Genel Olarak Karşılıklı Konuşma	4	25
	Deneyimlerini Anlatma	2	12,5	Bilgi Alışverişi	2	12,5
	Bilgi Verme	6	37,5	Sohbet	1	6,25
	Tartışma	-	0	Mal veya Hizmet Alma	1	6,25
	Kitleye Seslenme	-	0	Görüşme	-	0
Toplam	8	50	Toplam	8	50	

Tablo 3'e bakıldığında sözlü iletişimin kullanılma sıklığı yüzdeler oran olarak Türkçeye Yolculuk kitabında olsa da etkinlik sayısı açısından Yeni Hitit kitabı ön plana çıkmaktadır. Toplamda on altı sözlü iletişim etkinliği bulunun Yeni Hitit kitabında CEFR'da ele alınan uzun süreli tek yönlü konuşma olarak belirlenen bilgi verme ve deneyimlerini anlatma etkinliklerine toplamda %34,29 oranında yer verilmiştir. Sözlü anlatım, monolog veya bağımsız konuşma olarak adlandırabileceğimiz sözlü iletişim etkinliklerine Yeni Hitit'te %45,71 oranında yer verilirken Türkçeye Yolculuk kitabında %50 oranında değinilmiştir. Ancak etkinlik sayılarındaki fark dikkat çekicidir. Sözlü etkileşim etkinliklerinde ise her iki kitapta da genel olarak karşılıklı konuşma etkinliği dikkat çekmektedir. Yine etkinlik sayısı ile Yeni Hitit, yüzdeler oran bağlamında ise Türkçeye Yolculuk (%50) kitabı ön plandadır. Özellikle Yeni Hitit'te görüşme (%5,71),

mal veya hizmet alma (%8,57) ve sohbet (%8,57) karşılıklı konuşma etkinliğine yer verilmiştir. Türkçeye Yolculuk kitabında sözlü iletişim ve sözlü etkileşim etkinliklerinin kullanım oranları (%50) eşitken Yeni Hitit kitabında sözlü iletişim %45,71, sözlü etkileşim ise %54,29 oranındadır.

Tüm bu veriler ışığında ele alınan kitaplarda karşılıklı konuşma ve bağımsız konuşma/sözlü anlatım etkinliklerine yer verildiği tespit edilmiştir ancak sözlü iletişim ve sözlü etkileşim etkinliklerinin kullanım oranlarının birbirinden farklı olduğu anlaşılmıştır. CEFR (2018) konuşma becerisini sözlü üretim ve sözlü etkileşim olarak ayrı ayrı betimlemiş, içerik oluşturmuş hatta güncellenen içeriğine de doğru konuşma, sözcük bilgisi, sözcük kontrolü, sesletim kontrolü, toplumdilbilimsel kullanım uygunluğu, edimbilimsel kullanım özellikleri gibi birçok başlık dâhil ederek konuşma becerisine ne kadar ayrıntılı yer verdiğini ispatlamıştır. Bu bağlamda CEFR ölçütlerine göre hazırlanan kitapların da sözlü etkileşim ve iletişim etkinliklerine aynı oranda değinmesinin ve öğrencilerin her iki türde geliştirici etkinliklere maruz kalınmasını gerekliliği anlaşılmıştır.

## Sonuç ve Tartışma

Yeni Hitit ve Türkçeye Yolculuk A1 ders kitaplarındaki konuşma bölümünde yer alan etkinlikler incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çalışmada öncelikle ders kitaplarında yer alabilecek konuşma becerisi etkinlik türleri örneklendirilerek açıklanmıştır. Bu etkinlik türlerine koşut olarak kitaplarda yer alan konuşma becerisi etkinlik sayıları, türleri, konuşma bölümü dışında yer alan konuşma etkinlikleri, kitaplarda yer alan konuşma etkinliklerinin diğer becerilerle ilişkisi ve iletişimsel etkinlik bağlamında konuşma etkinliklerinin türleri ele alınmıştır. İlk olarak ders kitaplarında yer alan konuşma etkinliklerinin ünite içindeki dağılımlarına bakılmıştır. Yeni Hitit ders kitabında altı ünite içinde üçer olmak kaydıyla 18 bölümde toplamda 35 etkinlik yer almaktadır. Etkinliklerin ünite içinde homojen bir dağılımı söz konusu değildir. Örneğin birinci ünite toplam 10 konuşma etkinliğine yer verilmişken üçüncü ünite üç etkinlik bulunmaktadır. Ayrıca bölümlerde yer alan konuşma etkinliklerinin farklı yer ve sırada olduğu belirlenmiştir. Türkçeye Yolculuk kitabında ise sekiz ünite içinde ikişer olmak kaydıyla 16 bölümde toplamda 16 konuşma etkinliği bulunmaktadır. Konuşma etkinlikleri belli bir sıra gözetilerek yer almakta ve her bölümde birer konuşma etkinliği bulunmaktadır. Yeni Hitit ders kitabında etkinlik sayısının ön planda olduğu; Türkçeye Yolculuk kitabında ise etkinlik sayısına bakılmaksızın bağdaşıklık ilkesi gözetilerek ünitelerdeki etkinliklerin belli bir düzen, sıraya göre yer aldığı tespit edilmiştir. Bu durumda; ders kitaplarında etkinlik sayısı mı yoksa etkinliğin anlamlı ve konuyla bağlantılı olup olmaması durumu mu önem taşımaktadır?

Çalışmanın ana amacını oluşturan ders kitaplarında yer alan etkinlik türlerinin çeşitliliği bakımından Yeni Hitit kitabı ön plana çıkmaktadır. 35 etkinlikte toplamda on farklı etkinlik türü kullanılmıştır. Burada en fazla resim üzerine konuşma ve soru-cevap etkinlik türlerinin kullanımı dikkat çekmektedir. Türkçeye Yolculuk kitabında ise 16 etkinlikte diyalog oluşturma (f:2), tekrar etme (f:2), soru-cevap (f:5), canlandırma(f:3), resim üzerine konuşma (f:2), diyalog tamamlama (f:2) olmak üzere 6 farklı etkinlik türünün kullanıldığı, bu etkinlik türlerinde de Yeni Hitit kitabında olduğu gibi soru-cevap etkinlik türünün ön plana çıktığı görülmektedir. Yeni Hitit kitabında etkinlik çeşitliliği bağlamında mülakat, rol yapma, canlandırma, tahmin etme (%2,86) gibi iletişimsel görevlere daha fazla yer verildiği; Türkçeye Yolculuk kitabında ise biçimsel ve yapısal etkinlik türlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ancak ders kitaplarında yer alan etkinliklerin rutin soru-cevap etkinliği şeklinde olmaması gerekmektedir. Öğrencinin gerçek hayatta bir restoranda sipariş verme, banka işlemleri, metroda yol tarifi, dersin hocası ile konuşma, beklenmedik birçok soruya maruz kalma ve bu sorulara cevap vermekte zorlanma olasılığı göz ardı edilmemelidir. Dolayısıyla ders kitabında yer alan etkinliklerin hem yapısal hem işlevsel olması hem de iletişimsel görevlere göre düzenlenmesi gerekmektedir. Bu durumda; ders kitaplarında etkinlik çeşitliliği sağlayarak öğrencinin ilgisini canlı tutmak mı yoksa yapı odaklı etkinlikler vurgulanarak gerçek yaşam dilinin deneyimlenebileceği konuşma etkinliklerini uygulamak mı önem taşımaktadır?

Çalışmada sadece konuşma becerisi altında yer alan etkinliklere yer verilmemiş, aynı zamanda konuşma bölümü dışında yer alan konuşma etkinliklerinin sıklık oranına da bakılmıştır. Özellikle her iki kitapta da okuma, dinleme becerisi öncesinde veya yeni dil bilgisi konusuna geçmeden önce konuşma etkinliklerine yer verildiği görülmüştür. Türkçeye Yolculuk kitabında toplamda 26, Yeni Hitit kitabında ise 39 konuşma bölümü dışında etkinliğe rastlanmıştır. Yeni Hitit kitabı etkinlik türlerinin sıklık (f:39) oranı ile ön plana çıkarken Türkçeye Yolculuk kitabı etkinlik türlerinde kullanılan çeşitlilik bağlamında ön plana çıkmaktadır. Yeni Hitit ders kitabının öğretmen kitabının bulunması ise dersin öğretmeni için bir kılavuz niteliğindedir. Özellikle ders kitabında bulunan etkinlik türlerinin nasıl planlandığı, tasarlandığı ve öğrenciye nasıl aktarılması gerektiği adım adım açıklanmaktadır. Türkçeye Yolculuk ders kitabında ise etkinliklerin uygulama ve geliştirilmesi kısmı öğretmenlere bırakılmıştır. Bu durumda; ders kitaplarında beceri bölümünün dışında yer alan etkinlik türlerinin nasıl uygulanacağı konusunda öğretmen kitabına mı yoksa öğretmen deneyimine mi başvurmak önem taşımaktadır?

Ders kitaplarında yer alan her bir beceri birbiriyle bütünleşiktir ve birbirinden bağımsız düşünülemez. Bu nedenle incelenen ders kitaplarında konuşma becerisi için hazırlanan etkinliklerin diğer becerilerle ilişkisine de bakılmıştır. Konuşma becerisi etkinliklerinin diğer becerilerle sürekli bir biçimde ilişkilendirildiği; her iki kitaptaki etkinliklerin baskın olarak okuma becerisi (Yeni Hitit: %37; Türkçeye Yolculuk: f:5) ile bağlantılı olduğu belirlenmiştir. Türkçeye Yolculuk kitabında dinleme becerisi ile ilişkilendirme yönüyle hiç ilişkilendirme yapılmadığı tespit edilmiştir. Yeni Hitit kitabında konuşma becerisinin yazma ve dil bilgisi ile ilişkilendirme yüzdelik oran bağlamında (f:3, %8) eşit olduğu; bu eşitliğin ise Türkçeye Yolculuk kitabında dil bilgisi ve birden fazla beceride (f:2, %13) kendini gösterdiği görülmüştür. Bu durumda; ders kitaplarında çok fazla yeni dil öğeleri öğretmek öğrenciye yüklenmekten kaçınmak mı yoksa her dil öğesini her beceriyle ilişkilendirerek pekiştirmek mi önem kazanmaktadır?

Konuşma becerisinde kullanılan etkinlik çeşitliliği çok önemlidir. Karşılıklı konuşma etkinliklerine yer vererek öğrencinin neyi, ne zaman, nasıl ve kime söyleyeceğine karar vermesine, etkileşimi güçlendirmesine olanak sağlanmış olur. Bağımsız konuşma etkinlikleri ile hitap etme, bilgi verme, anlatma, yorumlama, özetleme gibi sözlü üretim becerileri geliştirilmiş olur. Dolayısıyla ders kitaplarında iletişimsel etkinlikler bağlamında homojen bir etkinlik dağılımı yapılmalıdır. Çünkü kullanılacak etkinlik amaca uygun olmalıdır. Örneğin birinci ve ikinci ünitelerin kazanımlarının değerlendirileceği bir ölçme yönteminde kullanılacak etkinliklerin birinci ve ikinci ünitelerin kazanımlarını orantılı bir şekilde kapsamaması gerekmektedir (Alderson ve diğ., 1995; Fulcher, 2003; Gampper, 2013). Etkinlik sayısı bağlamında Yeni Hitit kitabı ön plana çıkmaktadır. Sözlü iletişim oranı toplamda %45.71, sözlü etkileşim oranı ise %54,29'dur. Türkçeye Yolculuk kitabında ise sözlü iletişim ve sözlü etkileşim etkinliklerinin oranı birbirine eşittir (%50). Türkçeye Yolculuk kitabında sözlü iletişimde “deneyimlerini anlatma” (4. ünite, s. 102; 7. ünite, s.173) ve “bilgi verme” (1. ünite, s.32; 2. ünite, s.42; 3.ünite, s.64; 5. ünite, s.128; 6. ünite s. 137; 7. ünite, s.164) etkinlikleri ön plandayken Yeni Hitit kitabında “tartışma”(3. ünite, s.38) “kitleye seslenme”(6. ünite, s.74) ve “sesletim/tekrar etme”(Alfabe, s.6) etkinliklerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu durumda; CEFR’de ayrıntılı bir şekilde ele alınan sözlü etkileşim ve iletişim odaklı etkinlik türlerine yer vermek öğrencinin konuşma biçimini, sürecini ve üretimini etkilemekte midir?

Kısacası; Nation ve Newton’un (2009) başarılı konuşma sınıfları için; *etkinlik çeşitliliği sağlayarak öğrencinin ilgisini korumak, anlamlı ve konu ile bağlantılı içerik sunmak, çok fazla yeni dil öğeleri öğretmek öğrenciye yüklenmekten kaçınmak ve çokça anlaşılır girdi sağlamak* olarak belirlediği prensiplerin ders kitaplarında da olması gerektiğini söylemek yanlış olmaz.

## Kısaltmalar

CEFR: Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi

## Kaynakça

Alderson, J. C., Clapham, C. & Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: CUP.

- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford, Oxford University Press.
- Bygate, M. (2010). *Speaking*. In R. B. Kaplan (Ed.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (pp. 70-73). New York, Oxford University Press.
- Canale, M. & Swain M. (1980). *Theoretical bases of communicative at second language teaching and testing*. *Applied Linguistics* 1: pp. 1-47.
- Council of Europe (2013). *The common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment* (Avrupa Ortak Başvuru Metni). Ankara, MEB.
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment - companion volume with new descriptors*. France: Council of Europe Publications. Web: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> adresinden 11 Nisan 2021 tarihinde alınmıştır.
- Fidan, D. (2011). Teaching soft G (<Ğ>) in acquisition of literacy processing. Uzun, G. L. & Bozkurt, Ü. (Ed.). *Theoretical and Applied Researches on Turkish Language Teaching*. Verlag Die Blaue Eule: Essen.
- Fulcher, G. (2003). *Testing second language speaking*. London: Pearson Longman Education.
- Gampper, C. (2013). Improving English test qualities. *Thammasat Review*, Special Issue, 73-83.
- Gültekin, İ., Melanlıoğlu, D., Balcı, M. & Türkdil, Y. (2017). *Türkçeye yolculuk A1 ders kitabı*. İstanbul, Kesit Eğitim Yayınları.
- Heaton, J.B. (1975). *Writing English language tests*. Longman Group Limited.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford, Oxford University Press.
- Kurt, C., Aygün, N.E., Lelebici, E. & Altınkaynak Coşkun, Ö. (2012). *Yeni hitit 1 yabancılar İçin Türkçe ders kitabı*. Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Nation, I.S.P. & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York and London, Routledge, Taylor & Francis Group.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston, Heinle and Heinle Publishers.
- Read, C. (2007). *500 activities for primary classes*. Oxford, Macmillan Education.
- Weir, Cyril J. (1993). *Understanding and developing language tests*. Prentice Hall.
- Yavuz Kırık, M. (2008). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin ölçme değerlendirme bağlamında tutum ve yaklaşımları* (yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.





---

# KİTAP İNCELEMELERİ

*BOOK REVIEWS*

---



## Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (KMÜ EFAD)

*Karamanoğlu Mehmetbey University Journal of Literature Faculty*

E-ISSN: 2667 – 4424

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/efad>



**Tür:** Kitap İncelemesi  
**Kabul Tarihi:** 11 Mayıs 2021

**Gönderim Tarihi:** 09 Mayıs 2021  
**Yayımlanma Tarihi:** 13 Mayıs 2021

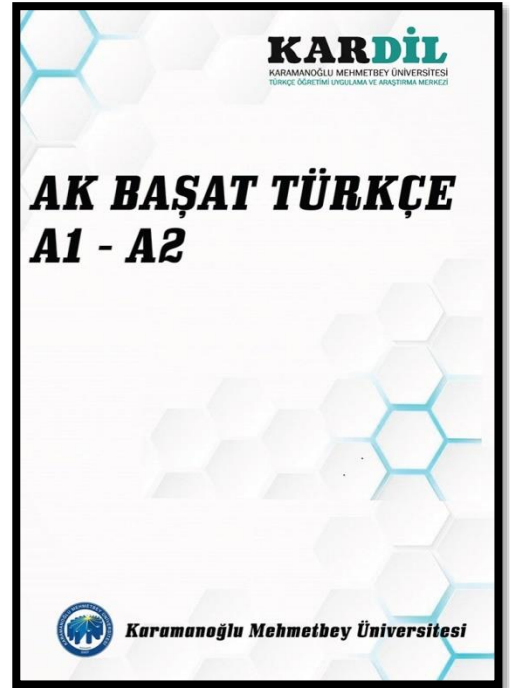
**Atıf Künyesi:** Sayar, A. H. (2021). “Kemal Göz - Hakan Dökmeçi - Adem Güler - Mehmet Şirin Özer, (2020) Ak Başat Türkçe A1 – A2”. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 140-143.

### Kemal GÖZ - Hakan DÖKMECİ - Adem GÜLER - Mehmet Şirin ÖZER, (2020) AK BAŞAT TÜRKÇE A1 – A2

(Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Yayınları, 192 s. ISBN: 978-605-80193-2-4)

**Ahmet Han SAYAR\***

Dil öğrenmek, insanların birbirleriyle iletişim kurabilmesi için gereken en temel husustur. Çağlar boyunca, farklı medeniyetlerden insanlar; eğitim, seyahat, ticaret gibi sebeplerden dolayı dil öğrenmeye ihtiyaç duymuşlardır. Dil öğreniminin başlarında temel amaç karşılıklı iletişimi sağlayabilmek olduğundan, öğrenilmesi gereken esas dil, konuşma dili olmuştur. Bu nedenle insanlar karşılıklı konuşarak ihtiyaç duydukları dili öğrenmişlerdir. Fakat dünyanın hızlı bir şekilde değişip gelişmesiyle birlikte dil öğrenimindeki şekil de değişmiştir. Artık sadece konuşma değil; okuma, dinleme ve yazma da önem kazanmıştır. Bütün bu becerilerin sağlanabilmesi için de yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılacak materyaller hazırlanmaya başlanmıştır. Bu materyallerden en önemlisi hiç şüphesiz ders kitaplarıdır. Ders kitapları, dil öğrenme sürecinin başından sonuna kadar yer almakta, öğrenciye dilin gram er yapısını, kültür özelliklerini aktarmakta ve öğrenci ile öğretmen arasında köprü görevi üstlenmektedirler. Tanıtacağımız *Ak Başat Türkçe A1 – A2* ders kitabı yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazılmış iddialı bir kitaptır. Kitabın yazarları KARDİL (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi) bünyesinde görev yapmakta olan Kemal Göz, Hakan Dökmeçi, Adem Güler ve Mehmet Şirin Özer'dir.



192 sayfalık bir hacme sahip olan kitap, Ekim 2020'de Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Yayınları aracılığıyla yabancılara Türkçe öğretimi alanına kazandırılmıştır. Kitabın kapağını açtığımızda

\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı, Karaman/Türkiye. E-Posta: [ahmethansayarr@gmail.com](mailto:ahmethansayarr@gmail.com), Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2858-6969>.

bizleri ilk olarak eserin adı, yazarlar ve künye bilgileri ile ilgili kısımlar karşılamaktadır (s. 2-3). Bu kısımları “Sunuş” yazısı takip etmiştir (s. 4). Sunuş yazısından sonra da “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde KARDİL Yaklaşımı” isimli bir yazı bulunur (s. 5-6). Kemal Göz tarafından kaleme alınan bu yazıda, kitabın başlığı, içeriği ve sahip olduğu yöntem bakımından bilgiler verilmiştir. Daha sonra kitabın “İçindekiler” bölümü gelmektedir (s. 8-10). İçindekiler bölümünde kitabın içerisindeki bütün konulara, sayfa numaraları ile birlikte yer verilmiştir. Bu durum, hem öğrenmek istediğimiz konunun nerede olduğunu bilmek hem de kitabın içeriğinin nelerden oluştuğunu görmek adına kolaylık sağlamaktadır.

Bu bölümden sonra kitabın birinci ünitesi, “Tanışma, Selamlaşma” konusuyla başlamıştır (s. 12). Konunun altında yedi adet diyalog bulunmaktadır. Bu bölümde diyalogların yanı sıra boşluk doldurma ve eşleştirme etkinlikleri de görülür. İkinci konu ise “Alfabe” konusudur (s. 17-33). On altı sayfayı kapsayan alfabe bölümünde, alfabedeki her harf için ayrı ayrı ses çalışmaları, örnek kelimeler ve kelimelerle ilgili resimler kullanılmıştır. Alfabe konusundan sonra karşımıza diyaloglar ve okuma metinleri çıkmaktadır (s. 34-45). “Kantinde, Pazarda, Manavda, Eczanede, Sinemada” gibi başlıklar taşıyan parçaların tamamı öğrencinin gerçek hayatında karşılaşılabileceği olaylar ve mekânlar çevresinde kaleme alınmıştır. Daha sonra sırasıyla “Aylar”, “Günler”, “Mevsimler” ve “Sayılar” konuları gelir (s. 46-49). Resimlerle zenginleştirilen bu bölümlerde eşleştirme, yazma ve söyleme etkinlikleri kullanılmıştır. Hava durumu, akrabalık isimleri ve mesleklerle ilgili etkinliklere de bu bölümde yer verilmiştir. Üniteye bir başka konu “Saatler” konusudur (s. 53). Konunun sonunda “Otogarda” başlıklı ve içerisinde saatlerin sıklıkla kullanıldığı bir diyalog bulunur. Sonraki konu “Vücudumuz” konusudur (s. 56). Vücudumuzdaki organların resimler ile sunulmasının yanı sıra beş duyu organımıza, işlevlerine yer verilmiş ve “Vücudumuz” başlıklı bir diyalog ile bu konu pekiştirilmeye çalışılmıştır. Kitabın elli sekizinci sayfasına gelindiğinde ise gramer konularının başlamış olduğu görülür. Çoğul eklerinin anlatıldığı bu sayfada, nesnelere tekil ve çoğul hâllerine ilgili resimler ve boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Çoğul eklerinden sonra “Ne? Kim? Neresi?” başlığı görülür (s. 59). Bu başlık altında bu, şu, o, burası, şurası ve orası işaret zamirleriyle birlikte sorular sorulmuş ve resimlerle desteklenmiştir. Sonrasında da boşluk doldurma etkinliği kullanılmıştır. Üniteye bulunan bir diğer konu “Soru Ekleri” konusudur (s. 60). Soru ekleriyle ilgili örnekler, boşluk doldurma etkinlikleri ve “Steve” başlıklı bir diyalog verilmiştir. Soru eklerini “Sıralamalar” konusu takip eder. Konuyla ilgili boşluk doldurma ve soru cevaplama etkinliklerinden sonra sırasıyla, “Koşaç Tümcəsi (haber kipi)” (s. 64) ve “Varoluş Tümcəsi” (s. 67) konuları gelir. Bu konular tablolar aracılığıyla sunulmuş ve konuların ardından da boşluk doldurma etkinlikleri gelmiştir. Üniteye son bölümünde “Hastanede” başlıklı bir diyalog ve “Yavuz”, “Salonumuz”, “Mutfağımız” başlıklı okuma metinleri vardır.

Kitabın ikinci ünitesi “Şimdiki Zaman” konusuyla başlamaktadır (s. 70). Şimdiki zamanla ilgili gerekli adılar, ekler ve örneklerin tamamı bu sayfadaki tabloda bulunur. Konudan sonra boşluk doldurma etkinlikleri ve “Tembel” başlıklı bir okuma metni gelmiştir. Sonrasında ise üç sayfalık bir alanda şimdiki zamanla ilgili eylemler ve içerisinde bu eylemlerin olduğu resimler kullanılmıştır. Bunların ardından da şimdiki zamanla ilgili boşluk doldurma ve cümle kurma etkinlikleri devam etmiştir. Üniteye ikinci konusu “Durum Ekleri” başlıklı konudur (s. 78). Bu başlık altında bulunma, ayrılma ve yönelme durum ekleri ve bu ekler ile ilgili etkinlikler görülür. Ayrıca kitabın bu bölümünde durum ekleriyle birlikte kullanılan fiiller ile ilgili dört sayfalık örnek cümleler bulunur. Bu örneklerin ardından “Bir Günüm” başlıklı okuma metni gelmektedir. Okuma metnini “Ali ve Ömer” başlıklı bir dinleme – anlama etkinliği takip etmiştir. Kitaptaki dinleme - anlama etkinlikleri ikinci üniteye sonra başlar. Etkinlikten sonra “Ulaçlar (-Dİkten sonra, -mEdEn önce)” (s. 84) ve “İlgeçler (-E kadar, -DEn önce, -DEn sonra)” (s. 85) konuları gelmektedir. Konularla ilgili boşluk doldurma ve cümle oluşturma etkinlikleri de bu bölümde karşımıza çıkar. Üniteye sonunda “Mutluluk” başlıklı bir okuma metni verilmiştir.

Üçüncü ünitenin başında “İyelik Eki” konusu vardır (s. 89). İyelik ekleriyle ilgili bir tablo ve örnek kelimeler bulunur. Bunları boşluk doldurma etkinlikleri ve “Bizim Evimiz” başlıklı okuma metni takip eder. Okuma metninin sonunda sıfatların zıt anlamlarının sorulduğu bir etkinlik kullanılmıştır. Bu etkinlikte yer alan sıfatlar okuma metnindeki sıfatlardır. Okuma metninden sonra “Üzüm ve Kayısı Festivali” başlıklı dinleme - anlama etkinliği bulunur. Üniteye son konusu “Ad Tamlaması” başlığı altında sunulan belirtili, belirtisiz ve zincirleme ad tamlamalarıdır (s. 92-97). Her tamlama için ayrı ayrı tablo, örnek kelimeler ve etkinlikler bulunmaktadır. Belirtili ad tamlamasından sonra “Sınıfım” başlıklı dinleme - anlama etkinliği,

belirtisiz ad tamlamasından sonra “Anneannemin Bahçesi” başlıklı okuma metni ve zincirleme ad tamlamasından sonra “Doğum Günü” başlıklı dinleme - anlama etkinliği kullanılmıştır.

Kitabın dördüncü ünitesi “Belirli Geçmiş Zaman” konusu ile başlamaktadır. (s. 99.). Bu başlığın altında içerisinde belirli geçmiş zaman konusuyla ilgili eklerin ve örnek kelimelerin olduğu bir tablo verilmiştir. Tablodan sonra boşluk doldurma etkinlikleri, soru cevaplama etkinlikleri ve “Erciyes Dağı Gezisi” başlıklı okuma metni görülür. Bu metindeki bazı yerler boş bırakılmış ve boşluklara gelebilecek kelimeler metnin sonunda verilerek öğrencinin tamamlaması istenmiştir. Bu okuma metninden sonra “Kardeşlerin Yemek Deneyimi” ve “Ömer’in Bir Günü” başlıklarını taşıyan iki adet okuma metni daha görülmektedir. Bu metinlerden sonra gelen sayfada ise belirli geçmiş zamanla ilgili cümlelere yer verilmiştir. Cümlelerin içerisindeki bazı kelimeler koyu renklidir. Koyu renkli kelimelerin zıt anlamlarının ve bu zıt anlamların da içerisinde bulunacağı örnek cümlelerin istendiği bir etkinlik de bu sayfada bulunmaktadır. Etkinlikten sonra sırasıyla “Ahmet Öğretmen” başlıklı dinleme - anlama etkinliği ve “Okuldaki İlk Günüm” başlıklı okuma metni gelir. Ünitadaki bir diğer konu “Koşaç Tümcesi (hikâye kipi)” konusudur (s. 107). Bu konuyla ilgili tablo ve boşluk doldurma etkinlikleri bulunur. Zıt anlamlı ve eş anlamlı kelimelerin eşleştirileceği bir etkinlik de bu bölümde karşımıza çıkar. Etkinlikleri “Murat Hoca” başlığını taşıyan bir okuma metni ve “Şimdiki Zamanın Hikâyesi” konusu takip eder (s. 110). Konuyla ilgili tablo, örnek kelimeler ve “Çocukluk Arkadaşım” başlıklı dinleme - anlama etkinliği yer alır. Ünitenin son konuları ise sırasıyla “Ulaçlar (-ken,)” (s. 112) ve “Bağlaçlar (ile, -la)” (s. 116) konularıdır. Konularla ilgili tablolar, örnek kelimeler ve boşluk doldurma etkinliklerinin ardından “Kuzum” ve “Hediye” başlıklarını taşıyan birer okuma metni bulunmaktadır.

Beşinci ünite “Emir Kipi” konusuyla başlamaktadır (s.119). Tablo, örnek cümleler ve etkinlikler verildikten sonra “Araştırma Ödevi” başlıklı dinleme - anlama etkinliği ve “Öğrencilik” başlıklı okuma metni gelmiştir. Bu üniteyle birlikte okuma metinlerinin uzunluklarının yavaş yavaş arttığı fark edilir. Okuma metninden sonra ise “İstek Kipi” konusu gelir (s. 123). İstek kipi konusuyla ilgili bir tablo ve karışık hâlde verilen kelimelerden anlamlı cümlelerin oluşturulmasının istendiği bir etkinlik görülür. Daha sonra “Alışveriş” başlıklı dinleme - anlama etkinliği bulunur. Bu ünitadaki diğer konular sırasıyla “Sıfatlaştırma”, “Karşılaştırma” ve “Üstünlük” konularıdır (s. 125-127). Konularla ilgili tablolar, örnek kelimeler ve etkinlikler verildikten sonra ünite son bulmuştur.

Altıncı ünite “Durum (Belirtme) Eki” konusuyla başlamaktadır (s. 128). Konuyla ilgili tablo ve etkinliklerin verilmesinden sonra belirtme durum ekiyle kullanılan fiillerin olduğu bir sayfalık örnek cümlelere de bu bölümde rastlanır. Ünitadaki diğer konular sırasıyla “Şimdiki Zaman (resmî)”, “İlgi Eki (-ki)” ve “Bağlaçlar (de,da)” konularıdır (s.130-132). Konularla ilgili tablolar, boşluk doldurma ve eşleştirme etkinlikleri kullanılmıştır. Ünitenin sonunda doğum günü temalı bir diyalog kullanılarak bu diyalogdaki eklerin bulunduğu kısımlar boş bırakılmış ve öğrenci tarafından tamamlanması istenmiştir.

Kitabın yedinci ünitesi “Gelecek Zaman” konusuyla başlamaktadır (s. 134). Gelecek zaman konusuyla ilgili bir tablo verildikten sonra boşluk doldurma etkinlikleri kullanılmıştır. Etkinliklerin ardından “Doğum Günü” başlıklı diyalog ve “Hayat” başlıklı okuma metni görülür. Okuma metninin içerisinde koyu renkli olacak şekilde bir deyim yazılmış ve metnin sonunda bu deyim anlamı sorulmuştur. Ayrıca bir sayfayı kapsayan bir bölümde karışık kelimeler verilerek bu kelimelerden anlamlı ve kurallı cümleler oluşturulmasının istendiği bir etkinlik de bu bölümde bulunur. Bu etkinliklerden sonra ise “Yaz Tatili” başlığını taşıyan bir okuma metnine yer verilmiş ve metindeki bazı kısımlar boş bırakılmıştır. Boş bırakılan kısımların öğrenci tarafından gelecek zaman ekleriyle doldurulması istenmiştir. Gelecek zaman konusunu “Edatlar” konusu takip eder (s. 139). Edatlar konusunda “gibi” ve “kadar” edatlarının öğretilmesi amaçlanmıştır. Tablo ve örnek kelimelerin sunulmasının ardından boşluk doldurma etkinliğinin kullanıldığı görülür. Boşluk doldurma etkinliğini “Bizim Planımız” başlıklı okuma metni takip eder. Ünitadaki diğer konular “Gelecek Zamanın Hikâyesi” (s. 141) ve “Eşitlik” (s.142) konularıdır. Konularla ilgili tablolar ve etkinliklerin verilmesinden sonra “Dersten Sonra” başlıklı dinleme - anlama etkinliği gelir. Yedinci ünite bu dinleme – anlama etkinliğiyle birlikte son bulur.

Sekizinci ünite “Belirsiz Geçmiş Zaman” konusuyla başlamaktadır (s. 144). Konunun altında belirsiz geçmiş zamanla ilgili tablo ve boşluk doldurma etkinlikleri bulunur. Bunları kısa bir metin takip

eder. Bu metin, belirli geçmiş zaman kipiyle yazılan bir metindir. Öğrencinin metni belirsiz geçmiş zaman kipinde tekrar yazması istenmiştir. Üniteye karşımıza çıkan sonraki konu “Koşak Tümcəsi (rivayet kipi)” konusudur (s.145). Bu konunun ardından da sırasıyla “Şimdiki Zaman (rivayet kipi)” (s. 146) ve “Gelecek Zaman (rivayet kipi) (s. 150) konuları gelmektedir. Şimdiki zamanın rivayet kipi konusundan sonra “Hipnoz” başlıklı okuma metni, gelecek zamanın rivayet kipi konusundan sonra ise “Kültür Elçisi” başlıklı dinleme - anlama etkinliği bulunmaktadır.

Dokuzuncu üniteye gelindiğinde ise bizi “Geniş Zaman” konusu karşılar. Konuyla ilgili tablo ve örnek kelimeler verildikten sonra eklerin anlaşılabilirliğini arttırmak adına bazı ipuçları verilmiştir. Boşluk doldurma etkinlikleri ve “Hafta Sonu Tatili” başlıklı okuma metni bu ipuçlarından sonra gelir. Okuma metnini “Yeterlilik” (s. 157) ve “Geniş Zaman (hikâye kipi)” (s.158) konuları takip etmektedir. Konularla ilgili tablolar, örnek kelimeler ve boşluk doldurma etkinliklerinin ardından iki adet okuma metni görülür. Metinlerin başlıkları “Komşuluk” ve “Cumartesi Pazarı”dır. Ünitenin son konusu “Geniş Zaman (rivayet kipi)” (s.162) konusudur. Konuyla ilgili etkinlikler ve “Hayalim” başlıklı bir adet dinleme - anlama etkinliği bu bölümde yer alır. Dokuzuncu ünite, verilen bu dinleme – anlama etkinliği ile son bulur.

Onuncu ünitenin başında “Adlaştırma” konusu bulunmaktadır (s. 165). Verilen tablo ve örnek kelimeleri, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli etkinlikler takip etmektedir. Bu etkinliklerden sonra da “Göğü Delen Adam” başlıklı okuma metni yer alır. “Adlaştırma (+ İyelik) + Durum” konusu ünitenin ikinci konusudur (s. 169). Bu bölümde “Karakterler” başlığını taşıyan bir dinleme - anlama etkinliği de bulunur. Ünitenin son konusu “Dolaylı Anlatım (emir kipi)” (s. 171) konusudur. Dolaylı anlatım konusunda cümleler verilerek bu cümlelerin dolaylı anlatıma uygun şekilde tekrardan yazılması istenmiştir. Ünitenin son bölümünde “Geç Kalmayın” başlıklı dinleme - anlama etkinliğinin olduğu görülmektedir.

On birinci ünite, ulaçların anlatıldığı bir ünite dir. Ünitenin ilk konusu “Ulaçlar (-İp, -mEdEn)” (s. 173), ikinci konusu “Ulaçlar (-ErEk) (s. 175) ve üçüncü konusu “Ulaçlar (-E..., E)” (s. 179) olacak şekilde sıralanmış ve konularla ilgili çeşitli etkinlikler kullanılmıştır. Ayrıca “Ulu Çınar” ve “Uyku” başlıklı iki adet dinleme - anlama etkinliği ve “Huzurevi” başlıklı bir adet okuma metni de bu ünite içerisinde bulunur.

Kitabın son ünitesi olan on ikinci ünite “Ulaçlar (-mEk için)” (s.181) konusuyla başlamaktadır. Bu konuyu “Ulaçlar (-mEk üzere)” (s. 182) konusu takip etmiştir. Konularla ilgili boşluk doldurma etkinliklerinin verilmesinden sonra “Gözyaşı” başlıklı bir adet okuma metni de bu bölümde karşımıza çıkar. Ünitenin son konusu “Bağlaçlar (çünkü, bu nedenle, bu yüzden)” (s. 185) konusudur. Bağlaçlarla ilgili eşleştirme ve boşluk doldurma etkinliklerine yer verilmiştir. Ünitenin sonunda “Banka” başlığını taşıyan dinleme – anlama etkinliği, “Diş Doktoru” başlığını taşıyan okuma metni verilmiş ve kitap son bulmuştur.

Son olarak kitabın içerisinde bulunan bütün metinler özgün metinlerdir. Bu sayede metinlerin içerisinde, öğrencinin gerçek hayatta karşılaşabileceği olaylara, iletişimlere ve mekânlara bolca yer verilmiştir. Ayrıca bu metinler kolaydan zora doğru olacak şekilde kitabın içerisine yerleştirilmiştir. Yeni bir gramer konusundan önce ve sonra metinler sunulmuş ve gramerle ilgili örnekler bu metinlerde kullanılmıştır. Böylece öğrencinin konuya başlamadan önce hazırlık yapması ve konudan sonra da öğrendiklerini pekiştirmesi hedeflenmiştir. Kitabın genelinde Türk kültürünü yansıtan öğeler kullanılmıştır. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda, *Ak Başat Türkçe A1 – A2* ders kitabının uzun bir gözlem, araştırma ve emek sonucunda kaleme alındığı ve öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlandığı görülmektedir. Kitap, özgünlüğü ve bünyesinde barındırdığı özellikleri bakımından kıymete değer bir kitaptır.





## KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ (KMÜ EFAD) YAYIN VE YAZIM KURALLARI

### 1. EFAD YAYIN KURALLARI

- KMÜ EFAD Dergisi'ne gönderilmesi planlanan yazı ve çalışmalar daha önce hiçbir yerde yayınlanmamış ya da yayınlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır.
- KMÜ Edebiyat Fakültesi Dergisinde (EFAD), sosyal ve beşeri bilimler alanında öncelikli olarak orijinal araştırmalar, özgün derlemeler, genişletilmiş bildiri, orijinal çeviri, kitap kritiği ve editöre mektup türünde Türkçe yazılar yayınlanır.
- KMÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi'ne (EFAD) gönderilen çalışmalar, ilk aşamada editör grubu tarafından dikkatli bir şekilde ve nesnel bir bakış ile incelenmektedir. EFAD'a gönderilen makalelerin yazım kurallarına uygun olmaması halinde editör grubu, gönderilen makaleleri doğrudan reddedebilmektedir. Makaleler, eğer EFAD'ın yayın ve yazım kurallarına uygun bir şekilde hazırlanmış ise "çift körleme" tekniği ile üç hakeme gönderilmektedir. Üç hakemden en az iki hakemin olumlu rapor vermesi üzerine de gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra çalışmalar ilgili sayılarda yayınlanmaktadır.
- "Çift körleme" tekniği uyarınca yazarların isim ve kurum bilgileri orijinal metinden çıkartılarak alanında uzman hakemlere gönderilir. Hakem bilgileri yazarlarla, yazar bilgileri hakemler ile hiçbir koşulda paylaşılmaz.
- Hakem değerlendirme süreci maksimum 30 gün olarak belirlenmiştir. Değerlendirilmek üzere hakeme gönderilen; ancak herhangi bir geri dönüş sağlanmayan makaleler için yeniden bir hakem belirlenir ve çalışma için hakem süreci tekrar başlatılmış olur. Verilen süre içerisinde kendisine gönderilen çalışmayı değerlendirmeyen hakemin "Hakem Kurulu" üyeliği, dergi yönetimince değerlendirmeye alınır.
- KMÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi'ne (EFAD) gönderilen bir kurum ya da kuruluş tarafından desteklenmiş ya da Yüksek Lisans veya Doktora tezlerinden hazırlanmış çalışmaların ilk sayfasının altında dipnot olarak mevcut durum belirtilmelidir.
- KMÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi'ne (EFAD) gelen makaleler hakem süreci sonrasında gerekli düzeltmelerin yapılması gayesiyle yazarlara gönderildiğinde yazar, hakem önerileri dışında kalacak ve orijinal metni değiştirecek boyutta ekleme veya çıkartma yapamaz.
- KMÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi'ne (EFAD) gönderilen ve hakem önerileri doğrultusunda yayınlanması uygun görülen makalelerin son hali gözden geçirilmek üzere yazara tekrar gönderilir. Yazarın kontrolü sonrası, hakem süreci tamamlanan eserler geliş tarihi esas alınarak yayınlanır.
- KMÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi'ne (EFAD) gönderilen makalelerin her türlü hakkı yazar tarafından dergiye devredilmiş sayılır. Bu işlem için yazardan bir imza ve onay belgesi istenmez. Sisteme yüklenen çalışmalar her hakkı ile EFAD'a devredilmiş olur.
- KMÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi'ne (EFAD) gönderilen makalelerin sorumluluğu (bilimsel etik kuralları, intihal vb.) tek taraflı olarak yazar ya da yazarlara aittir. EFAD bu konuda bir yükümlülük altına sokulamaz.
- KMÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi'ne (EFAD) gönderilen makaleler "iThenticate" ya da "Turnitin" isimli intihal tespit programları ile taranmaktadır. İntihal oranının aşıldığı durumlar için Editör grubu gerekli yaptırımlarda bulunma yetkisini elinde bulundurur. Bu gerekçe ile çalışmalar reddedilebilir.
- Yukarıda zikredilen kurallara uymayan eserlerin, hiçbir koşulda değerlendirmeye alınmayacağını unutmayınız.
- KMÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi'nde (EFAD) yayınlamak istediğiniz makalelerinizi efad@kmu.edu.tr adresine de gönderebilirsiniz.

### 2. EFAD YAZIM VE KAYNAKÇA KURALLARI

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi'nde (EFAD) kullanılan, kullanılacak olan kaynakça, künye, metin içi gönderme ve alıntı ile ilgili uyulması gereken kurallar APA American Psychological Association – Amerikan Psikoloji Derneği (APA) sistemi temel alınarak hazırlanmıştır. Daha ayrıntılı bilgi ve yazım kuralları için APA'nın web sitesi (<http://www.apastyle.org>) ziyaret edilebilir.

- Dergiye gönderilecek makaleler Word dosyası içerisinde A4 boyutunda; üstten 2 cm. ve alttan 1.5 cm. soldan ve sağdan 1.5 cm. şekilde hazırlanmalıdır.
- Makaleler Times New Roman yazı tipinde ve tek satır aralığı ile yazılmalıdır. Makale başlığı (Türkçe ve İngilizce) 15 kelimeyi geçmeyecek düzeyde kısa ve konuyu kapsayacak şekilde olmalı, kelimeler büyük harflerle, 12 punto ve bold olarak yazılmalıdır.

- Makalenin “özet” bölümü araştırmanın amacını, yöntemini ve elde edilen bulguları yansıtacak şekilde, en az 200 ve en fazla 350 kelime olarak, Türkçe ve İngilizce hazırlanmalıdır. Makalenin dili Türkçe ise “Öz” yabancı dilde ise “Abstract” başa gelmelidir. Anahtar kelimeler ise en az 3 en çok 5 kelimedenden ibaret olmalıdır.
- Yazar adları makale başlığından sonra bir satır boş bırakılarak 12 punto ve bold olarak ismin/isimlerin baş harfi büyük; soy işimin ise tamamı büyük olacak şekilde yazılmalıdır. Yazar adları sayfanın sağ tarafına hizalanmış bir şekilde yerleştirilmelidir. Akademik unvanlar ve diğer hususlar dipnotta 8 punto büyüklüğünde belirtilmelidir (Örn: Unvan, Üniversite adı, fakülte adı, bölüm adı, e-posta veya (Kurum Adı, Bölüm Adı, e-posta).
- Birinci düzey ana başlıklar 12 punto, kalın ve düz olmalı, her kelimenin ilk harfi büyük harfle yazılmalıdır. Makalelerde problem/çalışmanın konusu, giriş bölümü içinde açıkça belirtilmelidir. Giriş bölümünü sırasıyla yöntem, varsa bulgular, yorum/tartışma ve sonuç bölümleri izlemelidir. Alanlara göre farklı bölümler yer alabilir. Metin içindeki diğer bütün bölümler de 12 punto ve tek satır aralıklı olarak, biçimlendirme bozulmadan yazılmalıdır.
- İkinci düzey alt başlıklar 12 punto ve sözcüklerin ilk harfleri büyük olmak üzere küçük harfle, kalın ve italik olarak yazılmalıdır.
- Üçüncü düzey alt başlıklar sözcüklerin ilk harfleri büyük olmak üzere küçük harfle, italik ve 12 punto olarak yazılmalıdır. Dördüncü düzey alt başlıklar ilk harfleri büyük olmak üzere küçük harfle, italik ve 12 punto olarak yazılmalı ve bir “tab” içeriden başlamalıdır.
- Makale içindeki tablolar, biçimsel olarak kendi içeriğinin gerektirdiği biçimde oluşturulmalı, tablo başlığı numaralandırılmış, tablonun üstünde ve ortalanmış olarak yazılmalıdır.
- Sonuç kısmında alt başlık kullanılmamalı; dilendiği takdirde maddeler halinde sıralama yapılabilir.

## 2.1. Dergiye Yazı Gönderecek Yazarların Özet Olarak Kaynakça Bölümünde Dikkat Etmesi Gereken Genel Kurallar

- Yazar sayısı eğer beşten fazlaysa, ilk beş yazarın adları künyede verilmeli, beşinci yazardan sonra “ve diğerleri” ifadesi kullanılmalıdır.
- Metin içinde ve başlıklarda, “Milattan Önce” kısaltması MÖ, “Milattan Sonra” kısaltması MS şeklinde verilmelidir.
- Bir çalışmanın yayın tarihi bulunamazsa en son telif hakkı verildiği tarihi verilmeli; tarih bilgisi hiç bir şekilde bulunamıyorsa “tarih yok” anlamına gelen “t.y.” kısaltması kullanılmalıdır.
- Kaynakça bölümünde yayına hazırlayan kişinin adından sonra hazırlayan(lar) yerine (Haz.), editör(ler) yerine ise (Ed.) kısaltması kullanılmalıdır.
- Kaynakça bölümünde dergi ve kitap adları tam ismi ile kısaltılmadan *eğik (italik)* olarak yazılmalıdır.
- Kaynakça bölümünde bildiri kitapları aynen “kitap” gibi, bildiri kitabından alınan bir bildiri de “kitap bölümü” gibi belirtilmelidir.
- Kaynakça bölümünde ansiklopedi, sözlük, biyografi v.b gibi kaynakların belli bir bölümden yararlanılan bilgi için “kitap içinde bir bölüm” gibi yazılmalıdır.
- Kaynakça bölümünde ansiklopedi, sözlük, biyografi vb. kaynaklarda maddelerin yazarı belli değilse, madde adı kullanılarak giriş yapılmalıdır.
- Kaynakça bölümünde kullanılacak tezlerde, tezin adından sonra “yüksek lisans tezi”, “doktora tezi” ya da “sanatta yeterlik tezi” ifadeleri mutlaka kullanılmalıdır. Alınan derecenin alındığı üniversite ya da kurumun adı mutlaka belirtilmelidir.
- Kaynakça bölümünde yasa ve yönetmeliklerde künye girişi yasanın adı ile yapılmalıdır. Yasanın adından sonra araç içinde yasanın kabul tarihi (sadece yıl olarak), künye sonunda ise yasanın yayınlandığı derginin tarihi (gün, ay, yıl olarak) belirtilmelidir.
- Kaynakça bölümünde elektronik kaynaklarda temel bilgilerin yanı sıra erişim tarihi ve erişim adresi bilgileri de verilmeli; e-kaynaklarda son güncelleme tarihi yayın tarihi olarak belirlenmelidir.
- Kaynakça bölümünde mektup, e-posta, telefon görüşmesi gibi kişisel görüşmelerin kaynakçaya eklenmesi gerekmez, görüşmelere metin içinde gönderme yapılmalıdır.

## 2.2. Örnekler

### **Tek Yazarlı Dergi Makalesi**

Soyadı, A. (Yayın Yılı). Makale adı. *Dergi Adı, cilt (sayı), sayfa numaraları.*

İrzık, G. (1990). Karl Popper'ın üç dünya kuramı ve bilimsel bilginin nesnelliği. *Felsefe Tartışmaları*, 7, 45-57.

**Metin içi:** (İrzık, 1990: 55)

**Dipnot:** Irzık, 1990: 55

### **İki Yazarlı Dergi Makalesi**

Soyadı, A. & Soyadı, A. (Yayın Yılı). Makale adı. *Dergi Adı, cilt (sayı), sayfa numaraları.*

Wegener, D.T. & Petty, R.E. (1994). Mood management across affective states: The hedonic contingency hypothesis. *Journal of Personality & Social Psychology*, 66, 1034–1048.

**Metin içi:** (Wegener ve Petty, 1994: 1042) **Dipnot:** Wegener ve Petty, 1994: 1042

### **Üç ve üzeri Yazarlı Dergi Makaleleri**

Soyadı, A., Soyadı, A., Soyadı, A., Soyadı, A. & Soyadı, A. (Yayın Yılı). Makale adı. *Dergi Adı, cilt (sayı), sayfa numaraları.*

Kandır, Y.S., Karadeniz, E., Özmen, M. ve Önal, B.Ö. (2008). Türk turizm sektöründe büyüme göstergelerinin turizm işletmelerinin finansal performansına etkisinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (10), 211-237.

**Metin içi:** (Kandır ve diğ., 2008: 220)

**Dipnot:** Kandır ve diğ., 2008: 220

### **Basımda Olan Dergi Makaleleri**

Soyadı, A. & Soyadı, A. (yayın aşamasında). Makale adı. *Dergi Adı.*

Zuckermctn, M. & Kieffer, S.C. (yayın aşamasında). Yüz ifadesinde ırk farklılıkları: Yüzdeki belirginlik üstünlüğe mi işaret eder? *Kişilik ve Sosyal Psikoloji Dergisi.*

**Metin içi:** (Zuckermctn ve Kieffer, y.a.)

**Dipnot:** Zuckermctn ve Kieffer, y.a.

### **Tek Yazarlı Kitaplar**

Yazar, A. (Yayın Yılı). *Kitap adı.* Yayın yeri, Yayınevi.

Muşmal, H. (2009). *Osmanlı Devleti'nin Eski Eser Politikası Konya Vilayeti Örneği (1876-1914)*. Konya, Kömen Yayınları.

**Metin içi:** (Muşmal, 2009: 45)

**Dipnot:** Muşmal, 2009: 45

### **Üç ve üzeri Yazarlı Kitaplar**

Yazar, A., Yazar, B., Yazar, C., Yazar, D., Yazar, E. & Yazar, E. (Yayın Yılı). *Kitap adı.* Yayın yeri, Yayınevi.

Çevik, O., Doğanay, T. & Karaçayır, E. (2017). *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Öğrencilerinin Sosyal ve Ekonomik Profili*. Ankara, Murat Kitabevi.

**Metin içi:** (Çevik ve diğ., 2017: 45)

**Dipnot:** Çevik ve diğ., 2017: 45

### **Editörlü Kitaplar**

Yazar, A. & Yazar, B. (Ed.). (Yayın Yılı). *Kitap adı.* Yayın yeri, Yayınevi.

Gibbs, I.T. & Huang, L.N. (Ed.). (1991). *Children of color: Psychological interventions with minority youth*. San Francisco, Jossey-Bass.

**Metin içi:** (Gibbs & Huang, 1991)

**Dipnot:** Gibbs & Huang, 1991

### **Tüzelkişi (Kurum) Yazarlığı olan Kitaplar**

Tüzelkişi, (Yayın Yılı). *Kitap adı.* Yayın yeri, Yayınevi.

Türk Dil Kurumu, (2017). *Türkçe Sözlük*. Ankara, Türk Dil Kurumu.

**Metin içi:** (Tük Dil Kurumu, 2017: 15-18)

**Dipnot:** Tük Dil Kurumu, 2017: 15-18

**Yazarı Olmayan Kitaplar**

*Kitap adı* (Baskı sayısı) (Yayın Yılı). Yayın yeri, Yayınevi.

*Cambridge Türkçe-İngilizce Sözlüğü* (1. Bs.) (1985), İstanbul, Cambridge.

**Metin içi:** (Cambridge, 2000: 45) **Dipnot:** Cambridge, 2000: 45

**Çeviri Kitaplar**

Yazar, A. (Yayın Yılı). *Kitap adı*, (A. Soyadı, Çev.). Yayın yeri, Yayınevi, (Kaynak yapının yayın yılı).

Danermark, B., Karlosson, J.C., Jakobsen, L. & Ekstrom, M. (2018). *Toplum Açıklamak: Sosyal Bilimlerde Eleştirel Realizm*, (Ü. Tatlıcan, Çev.). İstanbul, Phoenix, (2001).

**Metin içi:** (Danermark ve diğ., 2018: 65) **Dipnot:** Danermark ve diğ., 2018: 65

**Editörlü Kitap İçinde Bölüm ya da Makale**

Soyadı, A. (Yayın Yılı). Yayın adı. A. Editör (Haz./Ed.), *Kitap adı* İçinde (ss. Yayının sayfa numaraları), Yayın yeri, Yayınevi.

Çakır, M. (2016). Seçim Beyannamelerinde Genç Bireylere Yönelik Politika Vaatlerinin Analizi. A.G. Baran & M. Çakır (Ed.), *İnter-Disipliner Yaklaşımla Gençliğin Umudu Toplumun Beklentileri* İçinde (ss. 107-125), Ankara, Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

**Metin içi:** (Çakır, 2016: 108-109) **Dipnot:** Çakır, 2016: 108-109

**Sözlük veya Ansiklopedi**

Soyadı, A. (Yayın Yılı). Sözlük veya Ansiklopedi Adı (Baskı sayısı, Cilt sayısı). Yayın yeri, Yayınevi.

Sadie, S. (Ed.). (1980). *The new Grove dictionary of music and musicians* (6. Bs., C. 1-20). London, Macmillan.

Gürün, O.A. (2001). *Psikoloji sözlüğü* (2. bs., C. 1-3). İstanbul, İnkılâp.

**Ansiklopedide Madde**

Soyadı, A. (Yayın Yılı). Madde adı. *Ansiklopedi Adı* (Baskı sayısı, Cilt sayısı, Sayfa sayısı). Yayın yeri, Yayınevi.

Bergmann, P.G. (1993). Relativity. In *The new encyclopaedia Britannica* (Vol. 26, pp. 501-508). Chicago, Encyclopaedia Britannica.

Öncül, R. (2000). Psikoloji. *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü* (C. 1, ss. 501-503). İstanbul, Milli Eğitim.

**Not:** Eğer yazar yoksa maddeyi başa getiriniz

**Yayımlanmış - Bildiri**

Soyadı, A. (Yayın Yılı). Bildiri Adı. A. Editör (Haz./Ed.), *Kitap adı* içinde (sayfa numaraları), Yayın Yeri, Yayınevi.

Uçak, N. (2005). Sosyal Bilimlerde Bilginin Üretimi, Erişimi ve Kullanımı. O. Horata (Haz.), *Sosyal Bilimlerde Süreli Yayınlar ve Bilgi Teknolojileri Sempozyumu: 2 Nisan 2005 – Ankara: Bildiriler* içinde (ss. 92-103), Ankara, Yeni Avrasya.

**Metin içi:** (Uçak, 2005: 96) **Dipnot:** Uçak, 2005: 96

**Yayımlanmamış - Bildiri**

Konuşmacı, A. (Ay Yılı). *Bildiri adı*. Toplantı Adı, Toplantı Yeri' de sunulan bildiri.

Çepni, S. & Bacanak A. (Haziran 2001). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen branşlarına karşı tutumları ile fen branşlarındaki başarılarının ilişkisi*. X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu'da sunulan bildiri.

**Metin içi:** (Çepni ve Bacanak, 2005) **Dipnot:** Çepni ve Bacanak, 2005



### **Yayımlanmamış Doktora/ Yüksek Lisans/ Sanatta Yeterlilik Tezleri**

Soyadı, A. (Yılı). *Tez Adı*. Yayımlanmamış yüksek lisans/doktora tezi/sanatta yeterlilik, Üniversite Adı, Şehir.

Akkaş, İ. (2020). *2008-2019 yılları arası amphora buluntuları ışığında Parion Antik Kenti Roma ve Erken Bizans/Geç Roma Dönemi ticari ilişkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Özkaya Karaismailoğlu, A. (2006). *Sosyal teoride iktidar tartışmaları; Marx, Nietzsche, Weber, Foucault*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

**Metin içi:** (Akkaş, 2020: 150-151) **Dipnot:** Akkaş, 2020: 150-151

### **Anonim**

Anonim, 1993. Tarım İstatistikleri Özeti. T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Yayın No: 1579, Ankara.

### **Sadece İnternette Yayımlanan Makale**

Yazar, A. (Ay Yıl). Makale adı. *Dergi/Site Adı, Sayı*. Gün Ay Yıl tarihinde <https://link> adresinden erişildi.

Fredrickson, B.L. (Mart 2000). Sağlık ve refahın üst düzeye çıkarılması için pozitif duyguların geliştirilmesi. *Prevention&Treatment*, 3, 20 Kasım 2000 tarihinde <http://journals.apa.org/volume3/pre301a> adresinden erişildi.

### **Bir İnternet Dokümanında Bölüm veya Kısım**

Doküman Adı. (Ay Yıl). *Bölüm/Kısım adı*. Gün Ay Yıl tarihinde <https://link> adresinden erişildi.

Benton Foundation. (7 Temmuz 1998). Barriers to closing the gap. *Losing ground bit by bit: Low-income communities in the information age*. 18 Ağustos 2001 tarihinde <http://www.benton.org/Library/Low-Income/two.html> adresinden erişildi.

### **Yazarsız, Tarihsiz İnternet Sitesi**

*Kaynağın adı*. (t.y.). Gün Ay Yıl tarihinde <https://link> adresinden erişildi.

TMMOB Makine Mühendisleri Odası Kütüphane Katalog Tarama (t.y.). 8 Ağustos 2000 tarihinde <http://kutuphane.mmo.org.tr/tarama.php?hit=1> adresinden erişildi.

**NOT 1:** Dergimize gönderilen makaleler İntihal Engelleme Programından geçirilmektedir.

**NOT 2:** Kaynakça ve Yazım kuralları, Türkiye’de yayımlanan dergilerin yazım kurallarından da faydalanılarak derlenmiştir.

## KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ (EFAD) ETİK KURALLAR VE YAYINLAMA İLKELERİ

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (KMÜ EFAD), bilginin tarafsız ve saygın bir şekilde gelişimini ve dağıtımını benimsemiştir. Yayın sürecinde, yazarlar, okuyucular, araştırmacılar, yayıncılar, hakemler ve editörlerin etik kurallarla ilgili esaslara uymasını bekler. Söz konusu paydaşların [Yükseköğretim Kurumları \(YÖK\)](#) ve [Committee on Publication Ethics \(COPE\)](#) tarafından yayınlanan açık erişim rehberlerine göre aşağıda paylaşılan standart genel ve özel etik kurallara ve sorumluluklara dikkat etmesi gerekmektedir.

### 1. BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİNE AYKIRI GENEL EYLEMLER

**a) İntihal:** Başkalarının fikirlerini, metotlarını, verilerini, uygulamalarını, yazılarını, şekillerini veya eserlerini, bilimsel etik kurallarına uygun biçimde atıf yapmadan, kısmen veya tamamen kendi eseriymiş gibi sunmak,

**b) Sahtecilik:** Araştırmaya dayanmayan veriler üretmek, sunulan veya yayınlanan eseri gerçek olmayan verilere dayandırarak düzenlemek veya değiştirmek, bunları rapor etmek veya yayımlamak, yapılmamış bir araştırmayı yapılmış gibi göstermek,

**c) Çarpıtma:** Araştırma kayıtları ve elde edilen verileri tahrif etmek, araştırmada kullanılmayan yöntem, cihaz ve materyalleri kullanılmış gibi göstermek, araştırma hipotezine uygun olmayan verileri değerlendirmeye almamak, ilgili teori veya varsayımlara uydurmak için veriler veya sonuçlarla oynamak, destek alınan kişi ve kuruluşların çıkarları doğrultusunda araştırma sonuçlarını tahrif etmek veya şekillendirmek,

**d) Mükerrer Yayım:** Bir araştırmanın aynı sonuçlarını içeren birden fazla eseri doçentlik sınavı değerlendirmelerinde ve akademik terfilerde ayrı eserler olarak sunmak,

**e) Dilimleme:** Bir araştırmanın sonuçlarını araştırmanın bütünlüğünü bozacak şekilde, uygun olmayan biçimde parçalara ayırarak ve birbirine atıf yapmadan çok sayıda yayın yaparak belirli sınav değerlendirmelerinde ve akademik teşvik ve terfilerde ayrı eserler olarak sunmak,

**f) Haksız Yazarlık:** Aktif katkısı olmayan kişileri makale yazarlarına eklemek, aktif katkısı olan kişileri yazarlar arasına dâhil etmemek, yazar sıralamasını gerekçesiz ve uygun olmayan bir biçimde değiştirmek, aktif katkısı olanların isimlerini yayım sırasında veya sonraki baskılarda eserden çıkarmak, aktif katkısı olmadığı halde nüfuzunu kullanarak ismini yazarlar arasına dâhil ettirmek,

**g) Diğer Etik İhlali Türleri:** Destek alınarak yürütülen araştırmaların yayınlarında destek veren kişi, kurum veya kuruluşlar ile onların araştırmadaki katkılarını açık bir biçimde belirtmemek, insan ve hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalarda etik kurallara uymamak, yayınlarında hasta haklarına saygı göstermemek, hakem olarak incelemek üzere görevlendirildiği bir eserde yer alan bilgileri yayınlanmadan önce başkalarıyla paylaşmak, bilimsel araştırma için sağlanan veya ayrılan kaynakları, mekânları, imkânları ve cihazları amaç dışı kullanmak, tamamen dayanaksız, yersiz ve kasıtlı etik ihlali suçlamasında bulunmak ([YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi, Madde 8](#)).

### 2. PAYDAŞLARIN SORUMLULUKLARI

#### a) Editörlerin Sorumlulukları

KMÜ EFAD editörü ve editör yardımcıları, Davranış Kuralları ve Dergi Editörleri İçin En İyi Uygulama Kuralları ([COPE Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors](#)) ve [Committee on Publication Ethics \(COPE\)](#) 'nin yayınladığı Dergi Editörleri İçin En İyi Uygulama Kuralları ([COPE Best Practice Guidelines for Journal Editors](#)) ilkelerine dayanarak aşağıdaki etik görev ve sorumlulukları sağlayacaktır. :

- KMÜ EFAD'ta yayımlanan her yayından editörler sorumludur.
- Editörler, makaleleri kabul etmek ya da reddetmek sorumluluk ve yetkisine sahiptir. Bu sorumluluk ve yetkisini yerinde ve zamanında kullanmak zorundadır.
- Editörler, kabul ya da reddettiği makalelerle ilgili çıkar çatışması içerisinde olmamalıdır.
- Editörler, özgün ve alanına katkı sağlayacak makaleleri kabul etmelidir.
- Editörler, dergi politikası, yayım kuralları ve seviyesine uymayan eksik ve hatalı araştırmaları hiçbir etki altında kalmadan reddetmelidir.

- Editörler, yanlış, eksik ve problemlı makalelerin hakem raporu öncesi veya sonrasında geri çekilmesine ya da düzeltildikten sonra yayımlanmasına imkân vermemelidir.
- Editörler, en az iki hakem tarafından değerlendirilen makalelerin çift taraflı kör hakemlik sistemine göre değerlendirilmesini sağlar ve hakemleri gizli tutar.
- Editörler, fikri mülkiyet haklarından ve etik standartlardan ödün vermeden iş süreçlerine devam eder.
- Editörler, "Turnitin ve/veya İthenticate" intihal programı aracılığıyla makalelerin intihal durumu ve yayımlanmamış özgün araştırmalar olup olmadıklarından sorumluluk alır.
- Editörler, tüm okuyucular, araştırmacılar ve uygulayıcıların ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve deneyimleri dikkate alır.
- Editörler, yayımlanan sayıların okuyucuya, araştırmacıya, uygulayıcıya ve bilimsel alana katkıda bulunmasına ve özgün nitelikte olmasına özen gösterir.
- Editörler, danışma komitesi üyelerinin tümünün yayın politikalarına ve yönergelerine uygun olarak süreçleri ilerletmesini sağlar.
- Editörler, danışma kurulu üyelerine yayın politikaları hakkında bilgi verir.
- Editörler, danışma kurulu üyelerinin çalışmalarını bağımsız olarak değerlendirmesini sağlar.
- Editörler, yeni danışma kurulu üyelerine katkıda bulunabilir ve uygun şekilde karar verir.
- Editörler, değerlendirme için danışma kurulu üyelerinin uzmanlığına uygun çalışmaları göndermelidir.
- Editörler, danışma kurulu ile düzenli olarak etkileşime geçer.
- Editörler, yayın politikaları ve dergi gelişimi için yayın kurulu ile düzenli toplantılar düzenler.
- Editörler, (Editör ve Yardımcı Editörler) ile yayıncı arasındaki ilişki editör bağımsızlığı ilkesine dayanmaktadır. Editörler ve yayıncı arasındaki yazılı anlaşmaya göre, editörlerin tüm kararları yayıncıdan ve dergi sahibinden bağımsızdır.

## b) Yazarların Sorumlulukları

- Makaledeki tüm verilerin gerçek ve özgün olduğu beyan edilmelidir.
- Ön değerlendirme veya hakem değerlendirme sonucunda gösterilen intihal durumunu, hataları, şüpheli durumları ve önerilen düzeltmelerin yapılması zorunludur. Yapılmayacak ise, tutarlı bir şekilde gerekçesi bildirilmelidir.
- Makale veya araştırmanın "Kaynakça"sı eksiksiz ve dergimizin yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmalıdır.
- İntihal ve sahte verilerden uzak durulmalıdır.
- Araştırmanın birden fazla dergide yayımlanmasına imkân verilmemelidir.

## c) Hakemlerin Sorumlulukları

Dergimiz yönetimi, hakemlik sürecinin etik yayıncılık kuralları çerçevesinde başarılı bir şekilde yürütülmesini ve iyileştirilmesini taahhüt eder. Araştırmaların paydaşları ve okuyucularının, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi'nde yayımlanan incelemelerde gördükleri intihal, mükerrer yayın, yanlışlık, şüpheli içerik veya durumları [efad@kmu.edu.tr](mailto:efad@kmu.edu.tr) email adresine bildirmelerini memnuniyetle karşılar. Konu hakkında elde edilen veri ve sonuçları ilgili taraflara bildirir ve takibini yapar. Hakemlerin aşağıdaki esaslara uymasını temel alır.

- Değerlendirmeler tarafsızca yapılmalıdır.
- Hakemler ile değerlendirme konusu makalenin paydaşları arasında çıkar çatışması olmamalıdır.
- Makale ile ilgili diğer makale, eser, kaynak, atıf, kural ve benzeri eksiklerin tamamlanmasını işaret edilmelidir.
- Çift taraflı kör hakemlik sistemine binaen değerlendirmesi yapılmış makaleler veya hakemleri açıklanmaz.

## 3. İNTİHAL POLİTİKASI

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (EFAD) Aralık 2018 tarihi itibarıyla yayımlanmak üzere gönderilen çalışmaları intihal programları aracılığıyla (**Turnitin** veya **iThenticate**) kontrol etmeye başlamıştır. Yazar çalışma ile birlikte intihal oranını gösteren belgeyi de göndermelidir. İntihal oranı (kaynakça hariç olmak üzere) %15'in üzerinde olan çalışmalar değerlendirmeye alınmaz ve yazarına iade edilir. Dergide yayımlanmış bir çalışmanın intihal olduğu tespit edilirse Editör Kurulu makaleyi geri çekmek, meseleyi yazarın çalıştığı kurumdaki bölüm başkanına, dekanına ve/veya ilgili kurumlara bildirmek dahil çeşitli işlemler yapma hakkını kendinde saklı tutar.

#### 4. KİŞİSEL VERİLERİN KORUNMASI

Editörler, değerlendirilen çalışmaya dâhil edilen konular veya resimlerle ilgili kişisel verilerin korunmasını sağlar. Dergiye katkı sağlayan kişilere (editörler; yazarlar ve hakemler) talepleri halinde katkılarını gösteren belgeler verilir.

#### 5. ETİK KURUL, İNSAN VE HAYVAN HAKLARI

Editörler, değerlendirilen çalışmalarda insan ve hayvan haklarının korunmasını sağlar. Editörler, çalışmada kullanılan konularda etik kurulun onayı, deneysel araştırmalarla ilgili hiçbir izin olmadığında çalışmayı reddetme sorumluluğuna sahiptir. Etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde ve ayrıca makale ilk/son sayfasında yer verilmelidir. Olgu sunumlarında, bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formunun imzalandığına dair bilgiye makalede yer verilmesi gereklidir.

#### 6. MUHTEMEL SUİİSTİMAL VE SUİİSTİMAL TEDBİRLERİ

Editörler, olası suiistimal ve suiistimal davranışlarına karşı önlem alır. Bu duruma ilişkin şikâyetlerin tespiti ve değerlendirilmesi konusunda titiz ve nesnel bir soruşturma yürütmenin yanı sıra, editörün sorumlulukları konu ile ilgili bulguları yetkili merciler ile paylaşır.

#### 7. AKADEMİK YAYIN BÜTÜNLÜĞÜ SAĞLAMAK

Editörler, eserlerde ortaya çıkan hataları, tutarsızlıkları veya yanılmayı içeren kararların süratle düzeltilmesini sağlar.

#### 8. FİKRİ MÜLKİYET HAKLARININ KORUNMASI

Editörler, yayınlanan tüm makalelerin fikri mülkiyet haklarını korumak ve olası ihlallerde dergi ve yazar haklarını savunmak, yayınlanan tüm makalelerin içeriğinin diğer yayınların fikri mülkiyet haklarını ihlal etmediğinden emin olmak için gerekli önlemleri almakla yükümlüdür.

#### 9. YAPILANDIRMACILIK VE TARTIŞMAYA AÇIKLIK

Editörler, dergide yayınlanan eserlere karşı yapılacak eleştirileri dikkate alır ve bu eleştirilere karşı derginin amaç ve kapsamı doğrultusunda yapıcı bir tutum sergiler. Eleştirilen eser yazarlarının cevap verme hakkı bulunmaktadır. Olumsuz sonuçları içeren çalışmalar reddedilir.

#### 10. ŞİKÂYETLER

Editörler, şikâyetleri dikkatlice gözden geçirerek yazarlara, hakemlere veya okuyuculara aydınlatıcı ve açıklayıcı bir şekilde cevap vermekle yükümlüdür.

#### 11. POLİTİK VE TİCARİ ENDİŞELER

Derginin sahibi, yayıncısı ve başka hiçbir siyasi veya ticari unsur editörlerin bağımsız kararlarını etkileyemez.

#### 12. ÇIKAR ÇATIŞMALARI

Editörler, yazarlara ve hakemlere derginin yayın sürecinin bağımsız ve tarafsız bir şekilde sürdürüleceğini garanti eder ve sağlar.

## KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ (EFAD) YAYIN POLİTİKASI ve YAYIN SÜRECİ

### 1- Dergi Bölüm Politikaları:

#### Araştırma Makalesi

Açık Başvurular  Dizinlenmiş  Hakem Değerlendirmesinden Geçmiş

#### İnceleme Makalesi

Açık Başvurular  Dizinlenmiş  Hakem Değerlendirmesinden Geçmiş

#### Derleme

Açık Başvurular  Dizinlenmiş  Hakem Değerlendirmesinden Geçmiş

#### Çeviri

Açık Başvurular  Dizinlenmiş  Hakem Değerlendirmesinden Geçmiş

#### Konferans Bildirisi

Açık Başvurular  Dizinlenmiş  Hakem Değerlendirmesinden Geçmiş

#### Kitap İncelemesi

Açık Başvurular  Dizinlenmiş  Hakem Değerlendirmesinden Geçmiş

#### Değerlendirme Yazısı

Açık Başvurular  Dizinlenmiş  Hakem Değerlendirmesinden Geçmiş

#### Bilimsel Haber

Açık Başvurular  Dizinlenmiş  Hakem Değerlendirmesinden Geçmiş

#### Söyleşi

Açık Başvurular  Dizinlenmiş  Hakem Değerlendirmesinden Geçmiş

#### Görüş

Açık Başvurular  Dizinlenmiş  Hakem Değerlendirmesinden Geçmiş

#### Editörden

Açık Başvurular  Dizinlenmiş  Hakem Değerlendirmesinden Geçmiş

### 2- Açık Erişim Politikası:

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (KMÜ EFAD), bilginin global değişimini artırarak insanlık için yararlı sonuçlar doğurabilmek amacıyla içeriğinin sürekli ve ücretsiz olarak kullanımı için açık erişim sağlar. Bu bağlamda dergide yayınlanan tüm yazılar <https://dergipark.org.tr/tr/pub/efad/archive> adreslerinden erişime açıktır.

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (KMÜ EFAD) açık erişim politikası benimsemiştir. 12 Eylül 2012 tarihli "[Budapeşte Açık Erişim Girişimi](#)" kabul edilmekte ve desteklenmektedir. KMÜ EFAD tarafından desteklenen açık erişim politikaları hakkında detaylı bilgi edinmek için <http://www.budapestopenaccessinitiative.org/boai-10-translations/turkish-translation> adresini ziyaret etmeniz önerilmektedir. Ayrıca KMÜ EFAD'da basılan her makale [Creative Commons'ın Atıf-GayriTicari-AynıLisanslaPaylaş 4.0 Uluslararası](#) lisansı ile lisanslanmıştır.

Ayrıca dergide yer alan tüm özgün çalışmalar [Creative Commons'ın Atıf-GayriTicari-AynıLisanslaPaylaş 4.0 Uluslararası](#) lisansı ile lisanslanmıştır. Dolayısıyla, bu eseri her boyut ve formatta **paylaşabilir** — kopyalayabilir ve çoğaltabilirsiniz. Materyali **adapte edebilir** — karıştırıp, aktarabilir ve eserin üzerine inşa edebilirsiniz. Lisansör lisans şartlarını takip ettiğiniz sürece özgürlükleri iptal edemez. Bu şartların geçerli olması için atıf yapılması zorunluluğu bulunmaktadır. Atıf — uygun bilgiyi, lisansa linki, and ve değişiklik yapıldıysa değişiklik bilgisini vermelisiniz. **Atıf yaparak** — uygun bilgiyi, lisansa linki, and ve değişiklik yapıldıysa değişiklik bilgisini vermelisiniz. Sizi veya kullanımınızı lisansörün onayladığı bilgisini içermemek kaydıyla, size uygun şekilde bu işlemleri gerçekleştirebilirsiniz. Bu materyal **Gayri Ticaridir** ve ticari amaçlarla kullanamazsınız. Eğer materyali karıştırdınızsa, aktardınızsa ya da materyalin üzerine çalıştırdınızsa, ancak aynı lisans ile dağıtabilirsiniz (**Aynı Lisansla Paylaş**). Lisansın izin verdiği hakları başkaları üzerinde kanunlarla ya da teknolojiyi kullanarak sınırlandıramazsınız. Detaylı bilgiyi [Creative Commons'ın Atıf-Gayri Ticari-Aynı Lisansla Paylaş 4.0 Uluslararası](#) linkine tıklayarak alabilirsiniz. Ayrıca ilgili kanunnameyi [buraya](#) tıklayarak okuyabilirsiniz.

### 3- Ücretlendirme Politikası



Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (KMÜ EFAD) makalelerin gönderim, değerlendirme ve yayınlanma üzere hiç bir aşamasında ücret talep etmez. Yazarlar dergiye gönderdikleri çalışmalar için makale işlem ücreti ödemezler.

#### 4- Makale Değerlendirme Süreci:

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (KMÜ EFAD) e- dergi olarak, **Haziran** ve **Aralık** aylarında olmak üzere yılda 2 kez yayınlanmaktadır. Makalelerin tümü, kendi içindekiler tablosu olan bir sayıda toplu şekilde yayınlanmaktadır.

- [1]. Makaleler, KMÜ EFAD yazım kurallarına uygun olarak yazılır ve sorumlu yazar tarafından dergi sistemine yüklenir.
- [2]. Alınan makale KMÜ EFAD, editör yardımcıları tarafından şekil incelemesi sonrasında editöre ulaştırılır (2-5 gün).
- [3]. Editör tarafından incelenen ve uygun görülen makale konusuna göre ilgili hakemlere iletilir (5-10 gün).
- [4]. Çalışmalar en az 2 hakeme gönderilir. Hakemlerden biri olumsuz raporu verdiği takdirde çalışma, 3. hakeme önerilir.
- [5]. Hakem raporlarına göre yazarlara bilgi verilir (en geç 1 ay içinde).
- [6]. Düzeltme istenilen makalelerin en geç 1 ay içinde raporlara uygun olarak düzeltilip geri gönderilmesi gereklidir.
- [7]. İki hakemden kabul alınması durumunda makale takip eden sayıda yayınlanır.
- [8]. Bir makalenin KMÜ EFAD'a gönderilmesinden itibaren 1 ay- 2 ay arasında yayınlama karar süreci sonuçlanır.



**KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ**  
**EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ**

KARAMANOĞLU MEHMETBEY UNIVERSITY  
JOURNAL OF LITERATURE FACULTY