

ISSN: 2791 - 7045

International Journal of Research in Teaching Turkish (IJRTT)

*Uluslararası Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*



U l u s l a r a r a s ı
Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi

Yıl/Year: 2022
Cilt/Volume: 2
Sayı/Number: 2
Aralık/December



Editör/Editor


Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ

Doç. Dr. Önder ÇANGAL

Editör Yardımcıları/Co-Editors

Doç. Dr. Mehmet Emre ÇELİK

Doç. Dr. Umut BAŞAR

   / utoadergi

www.utoad.net

@TÖAD

U l u s l a r a r a s ı

**Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi**

Editörden

ULUSLARARASI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (UTÖAD)

Mustafa DURMUŞ*

Önder ÇANGAL**

1. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) Yayımlanma Sebebi ve Hedefi:

UTÖAD'ın amacı, son yıllarda müstakil bir disiplin olarak gerek Türkiye gerekse de yurt dışında gittikçe önem kazanan Türkçe öğretimine dair disiplinlerarası bir perspektifle kaleme alınmış akademik çalışmaların ilgililerle buluşabileceği nitelikli bir yayın platformu oluşturarak alana dair evrensel bilgi birikimine katkıda bulunmaktır.

UTÖAD, kapsam bakımından kesin sınırları belirtmemekle birlikte, aşağıdaki konularda yayınlara yer vermektedir:

- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
- İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi
- Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi
- İki Dillilere Türkçe Öğretimi
- Türk Soylulara Türkçe Öğretimi
- Öğretici Eğitimi
- Öğretim Yaklaşımları ve Yöntemleri
- Öğretim Teknikleri
- Dil Öğretiminde Program Geliştirme
- Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme
- Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi
- Harmanlanmış Öğretim
- Dil Öğretimi ve Dilbilim
- Dil Öğretimi ve Edebiyat
- Dil Öğretimi ve Kültür
- Sınıf Yönetimi
- Dil Öğretimi Sınıfında Söylem ve Etkileşim
- Öğrenme Psikolojisi
- Dil Öğretimi Araştırmalarında Yöntem
- Dinleme Becerisi
- Konuşma Becerisi
- Okuma Becerisi
- Yazma Becerisi
- Dil Öğretiminde Dilbilgisi

* Prof. Dr.; Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi imtiyaz sahibi, yazı işleri müdürü ve editörü; Hacettepe Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürü.

** Doç. Dr.; Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi editörü; Gaziantep Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi.

2. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) Amblemi

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin amblemi, dergi isminin baş harfleri olan "UTÖAD" logosundan ve siyah yazı tipi rengi ile üç satır olarak yazılan dergi isminden oluşmaktadır. Keskin hatlara sahip olarak tasarlanan "TÖAD" yazısı dil öğretiminin modern yüzünü, "@" işaretinden hareketle geliştirilen ve "Uluslararası" kelimesinin baş harfi olan "U" işareti ise dil öğretiminde teknoloji kullanımını simgelemektedir.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin amblemi şu şekildedir:



3. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) İmtiyaz Sahibi, Yazı İşleri Müdürü ve Diğer Görevlileri

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) İmtiyaz Sahibi ve Yazı İşleri Müdürü Mustafa DURMUŞ'tur.

Derginin Editörü Mustafa DURMUŞ ve Önder ÇANGAL; Editör Yardımcıları Mehmet Emre ÇELİK ve Umut BAŞAR'dır.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) Bilim ve Yayın Kurulu ile Hakem Heyeti ilgili bilim adamlarının görüşleri ve izinleri alınarak oluşturulmuştur.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), Türkçenin yabancı dil, ikinci dil, ana dili olarak öğretimi ile iki dillilere ve Türk soylulara öğretimi alanlarında özgün kuramsal ve uygulamalı araştırma makalelerine, raporlara, yayın ve bilimsel etkinlik tanıtma-değerlendirme yazılarına yer verecek olan uluslararası hakemli bir akademik dergidir. UTÖAD, yılda iki kez sadece elektronik olarak (<http://utoad.net/>) yayımlanacak, bununla birlikte akademik Türkçe ve özel alan Türkçesi gibi belirli konularda özel sayılar hazırlayacaktır.

Derginin Türkçe öğretimi araştırmalarına katkı sağlaması dileğiyle başta yayın kurulu, bilim kurulu ve hakem heyeti olmak üzere emeği geçen herkese çok teşekkür ederiz.

@TOD

U l u s l a r a r a s ı

**Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi**

Jenerik

ULUSLARARASI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (UTÖAD), TÜRKİYE

Yayıncı, İmtiyaz Sahibi, Yazı İşleri Müdürü ve Editörü

Publisher, License Owner, Editorial Manager and Editor

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ

Doç. Dr. Önder ÇANGAL

Editör Yardımcıları / Co-Editors

Doç. Dr. Mehmet Emre ÇELİK

Doç. Dr. Umut BAŞAR

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Éva JOHANSON (Uppsala Üniversitesi / Uppsala - İsveç)

Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA (İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa / İstanbul - Türkiye)

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU (Gazi Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ (Hacettepe Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Prof. Dr. Nurettin DEMİR (Hacettepe Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Doç. Dr. Galina MISKINIENE (Vilnius Üniversitesi / Vilnius - Litvanya)

Doç. Dr. Güllü KARANFİL (Komrat Devlet Üniversitesi / Komrat - Moldova)

Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Tokat - Türkiye)

Dr. Adnan KADRIĆ (Saraybosna Üniversitesi / Saraybosna - Bosna Hersek)

Dr. Behruz BEKBAİYİ (Allameh Tabataba'i Üniversitesi / Tahran - İran)

Yayın Danışma Kurulu / Board of Editorial Advisor

Prof. Dr. Bayram BAŞ (Yıldız Teknik Üniversitesi / İstanbul - Türkiye)

Prof. Dr. Edina SOLAK (Zenitsa Üniversitesi / Zenitsa - Bosna Hersek)

Prof. Dr. Faruk GÖKÇE (Dicle Üniversitesi / Diyarbakır - Türkiye)

Prof. Dr. Lars JOHANSON (Emekli Öğretim Üyesi - İsveç)

Prof. Dr. Mustafa KURT (Gazi Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Prof. Dr. Süer EKER (Başkent Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Prof. Dr. Zhinxiang SHEN (Zhejiang International Studies Üniversitesi / Hangzhou - Çin)

Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ (İstanbul Üniversitesi / İstanbul - Türkiye)

Doç. Dr. Zübeyde ŞADKAM (El Farabi Kazak Millî Üniversitesi / Almatı - Kazakistan)

Dr. Najibullah AKBARİ (Kabil Üniversitesi / Kabil - Afganistan)

Yabancı Dil Sorumluları / Responsible for Foreign Language

Hatice SUMRUK ATEŞGÜL - Dr. Eser KOCAMAN GÜRATA

Düzeltili Sorumluları / Responsible for Revision

Yunus Emre UYAR - Beyza KOÇ GÜN

Genel Yazışmalar / General Correspondence

İsa KOYUNCU

Sayının Hakemleri / Reviewers of the Issue

Prof. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA (Pamukkale Üniversitesi)

Prof. Dr. Oğuzhan DURMUŞ (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)

Doç. Dr. Arif ÇERÇİ (Gaziantep Üniversitesi)

Doç. Dr. Duygu AK BAŞOĞUL (İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa)

Doç. Dr. Halil Erdem ÇOCUK (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi)

Doç. Dr. Yusuf GÜNAYDIN (Gazi Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Memet ABUKAN (Muş Alparslan Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Tuba DEMİRKOL (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)

Dr. Emine AKYÜZ (Ankara Üniversitesi)

Dr. İskender KORKMAZ (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)

Dr. Serpil YAZICI ŞAHİN (Kocaeli Üniversitesi)

Dr. Tarık DEMİR (Gazi Üniversitesi)



ASOS
indeks



1. Betül GÖKTAŞ - Aybegüm AKSAK GÖNÜL
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİCİLERİNİN
YAZMA BECERİSİNDE GERİ BİLDİRİM ALIŞKANLIKLARI
(Araştırma Makalesi)

Feedback Habits of Turkish as a Foreign Language Instructors in Writing Skills
(Research Article)
124 - 147

2. Serdar ÖZDEMİR
TARİHİ KIPÇAK TÜRKÇESİNDE KULLANILAN
EŞYA VE ALET ADLARININ ART VE EŞ ZAMANLI OLARAK İNCELENMESİ
(Araştırma Makalesi)

The Diachronic and Synchronic Analysis of the Names of the Items
and Tools Used in Historical Kipchak Turkish
(Research Article)
148 - 182

3. Esra Nur TİRYAKİ
İSTANBUL C1 DÜZEYİ YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTABINDAKİ OKUMA
METİNLERİNİN MOTİF, İZLEK VE YERDEŞLİK UNSURLARI BAKIMINDAN İNCELENMESİ
(Araştırma Makalesi)

Examination of Reading Texts in Istanbul C1 Level Turkish for Foreigners
Textbook in terms of Motific, Theme and Isotopy
(Research Article)
183 - 200

4. Gonca KIRBAŞ
TÜRK DİZİ VE FİMLERİNİN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE
KATKISI BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ: BALKANLAR ÖRNEĞİ
(Araştırma Makalesi)

Evaluation of the Contributions of Turkish
TV Series and Films in Teaching Turkish as a Foreign Language: Balkan Sample
(Research Article)
201 - 221

5. Muhammed Eren UYGUR - Zehra Nur BAYINDIR
2019 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ
PROGRAM GELİŞTİRME BASAMAKLARINA GÖRE İNCELENMESİ
(Araştırma Makalesi)

Exploring 2019 Turkish Course Curricula according to Program Development Steps
(Research Article)
222 - 245

6. Hatice Dilek ÇAĞ
YABANCILARA TÜRKÇE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ
(Kitap Tanıtımı)

Teaching Turkish Grammar to Foreigners
(Book Review)
246 - 250

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİCİLERİNİN YAZMA BECERİSİNDE GERİ BİLDİRİM ALIŞKANLIKLARI

Araştırma Makalesi

Betül GÖKTAŞ* / Aybegüm AKSAK GÖNÜL**

Geliş Tarihi: 14.10.2022 | Kabul Tarihi: 28.10.2022 | Yayın Tarihi: 26.12.2022

Özet: Geri bildirim, yazma becerisinin geliştirilmesi için kullanılan ve öğretimi destekleyen oldukça önemli bir yöntemdir. Yabancı dil öğrencileri, dilde yeterince anlaşılır girdiye maruz kaldıktan sonra üretici becerilerde anlamlı çıktılar sunmaktadır. Öğrenci, yazma becerisinde hazırlık, planlama, taslak metin oluşturma, düzeltme ve geliştirme gibi bir dizi bilişsel işlemin ardından konuyla ilgili metnini değerlendiriciye sunmaktadır. Öğretici; sunulan çıktıyı sözlü, yazılı veya çevrim içi ortamda incelemek ve öğrenciye geri bildirimde bulunmaktadır. Dil öğrenimi esnasında geri bildirim alan öğrencilerin yazma becerisinde hedeflenen performansa ulaşmasının kolaylaştığı, öğrenme motivasyonlarının arttığı çeşitli araştırmalarda sunulmuştur. Ayrıca geri bildirim, öğreticiye de öğretim sürecini şekillendirmesi için kılavuzluk etmektedir. Bu çalışmanın amacı; yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin, Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenenlerin yazma becerisindeki üretimlerine geri bildirim verme alışkanlıklarını tespit etmektir. Çalışmanın evrenini yabancı dil öğrencileri, örneklemini başta Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezleri (TÖMER), Yunus Emre Enstitüsü ve Maarif Vakfı olmak üzere çeşitli kurumlarda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yirmi üç soruluk bir görüş formu hazırlanmıştır. Sormaca; öğrencilerin demografik durumlarını, yazma becerisine yönelik geri bildirim verme alışkanlıklarını, yöntemlerini ve geri bildirime yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla dört başlıkta gruplandırılmıştır. Ankete katılan 167 öğreticinin yanıtlarından elde edilen verilerin frekans dağılımları ve yüzdelik değerleri hesaplanmıştır. Öğreticilerin yanıtlarından yola çıkarak öğrencilerin geri bildirimde kullandıkları yöntemler ve araçlar tespit edilmiş; geri bildirim motivasyona ve yazma becerisinin gelişimine etkisine yönelik görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrenciler, büyük oranda geri bildirim yöntemini kullanmakta ve geri bildirim öğretimi sürecini desteklediğini düşünmektedir. Ancak geri bildirimlerde ölçek kullanımı, akran geri bildirimi, çevrim içi platformların geri bildirim sürecine dâhil edilmesi gibi konularda öğrencilerin desteklenmesi gerektiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Geri bildirim, yazma becerisi, yabancı dil olarak Türkçe, öğretici, öğrenci.


FEEDBACK HABITS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTORS IN WRITING SKILLS

Research Article


Received: 14.10.2022 | Accepted: 28.10.2022 | Published: 26.12.2022

Abstract: Feedback is a very important method that helps develop writing skills and supports teaching. Foreign language learners present meaningful outputs in productive language skills after being exposed to sufficient comprehensible input in the language. The learner presents the text to the evaluator after a series of cognitive processes in writing skills such as preparing, planning, drafting, correction, and developing. The instructor examines the presented output in an oral, written, or online environment and gives feedback to the learner. It has been presented in various studies that it is easier for learners who receive feedback during language learning to achieve the targeted performance in writing skills and their

* Öğr. Gör.; Bartın Üniversitesi, TÖMER; betulgoktas89@gmail.com

 0000-0003-1827-1098

** Öğr. Gör.; Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, TÖMER; aybegum.a@gmail.com

 0000-0002-5367-6608

learning motivation increases. In addition, the feedback guides the instructor to shape the teaching process. This study aims to determine the feedback habits of Turkish as a foreign language instructors on the writings of Turkish as a foreign/second language learners. The universe of the study consists of foreign language instructors, the sample consists of Turkish as a foreign language instructors in various institutions, especially Turkish Education Application and Research Centers (TÖMER), Yunus Emre Institute, and Maarif Foundation. An opinion form with twenty-three questions was prepared as a data collection tool. Frequency distributions and percentage values of the data obtained from the answers of 167 instructors participating in the study were calculated. Based on the instructors' responses, the methods and tools used by the instructors in the feedback were determined; views about the effect of feedback on motivation and the development of writing skills were examined. According to the findings, the instructors mostly use the feedback method and think that the feedback supports the teaching process. However, it has been observed that the use of a rubric, peer feedback, and the inclusion of online platforms in the feedback process should be supported.

Keywords: Feedback, writing skills, Turkish as a foreign language, instructor, learner.

Giriş

Yazma; bir amaç doğrultusunda sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, analiz yapma, değerlendirme gibi bir dizi zihinsel işlemi barındıran bir anlatma becerisidir. Bu süreçte öğrenci; hedef dildeki yetersizlik düşüncesi, ana dilinden aktardığı olumsuzluklar, alfabe farklılığı, dil yapısındaki farklılıklar gibi birçok nedenle yazmaya karşı kaygı geliştirebilmekte ve direnç göstermektedir. Yabancı dil öğrencilerinin dört temel dil becerisinde eşit şekilde gelişim gösterebilmesini sağlamak amacıyla öğretmenler tarafından çeşitli yöntem ve tekniklerle dil öğretimi gerçekleştirilmektedir. Yazma becerisinin geliştirilmesi için gerek ders esnasında yakın kopyalama, not alma, dikte, yaratıcı yazma gibi çeşitli eylemler gerçekleştirilmekte gerekse ders sonrasında yazma görevleri verilmektedir. Verilen görevlerin değerlendirilmesi amacıyla yapılan geri bildirimler; öğrencinin hedef dildeki hatalarını, eksikliklerini veya yeterliklerini görmesi açısından oldukça önemlidir. Üretici becerilerde, alıcı becerilerde olduğu gibi öğrencinin pasif konumda olması mümkün değildir. Öğretici-öğrenci veya öğrenci-öğrenci etkileşimi olmak zorundadır. Geri bildirim, bu iletişim akışını ve öğrencinin/öğreticinin öğretim sürecinde mevcut durum ile hedeflenen durum arasındaki farkı görmesini sağlayan bir yöntemdir. Geri bildirim sayesinde öğrenci durumunda ilerleme kaydedilmesi, öğrencinin eksikliklerinin giderilmesi ve hedef duruma yaklaşılması için öğretmenler tarafından eylemler gerçekleştirilecek; stratejiler geliştirilecektir. Öğrenciler eksikliklerini görecektir ve hedefe ulaşmak için nelere ihtiyacı olduğunun farkına varacaktır. Durmuş'a (2019) göre öğrenci yanlışlarına odaklanmak üç yönden önemlidir. Birincisi, öğreticiye sistematik bir analiz yapması hâlinde öğrencinin hedefine ne kadar ilerlediğini ve sonuç olarak öğrenmesi için geriye ne kaldığını söyler. İkincisi, araştırmacıya dilin nasıl öğrenildiğini veya edinildiğini, öğrencinin dili keşfetme sürecinde hangi stratejileri kullandığını belirtir. Üçüncüsü öğrencinin öğrendiği dilin doğası hakkındaki varsayımlarını test etmesinin bir yoludur.

Geri bildirim, çoğu zaman tavsiye verme veya değerlendirme ile karıştırılmaktadır. Geri bildirimlerde tavsiyede bulunmak yerine hedefe yönelik sorular yönelmek veya kısa değerlendirmeler yerine değerlendirmelerin açıklamalarını belirtmek daha verimli

görülür (MEB, 2020, s. 8). Brooks, açık bir şekilde dil öğrencilerinin hatasız ifadeler üretmelerine yardımcı olabilecek bir öğretim işlemi önermiştir. Dil öğretiminde hatadan kaçınmanın temel yöntemi, doğru modeli yeterli sayıda gözlemlemek ve uygulamaktır. Bunun üstesinden gelmenin ana yolu da yanlış cevap ile doğru modelin bir kez daha sunumu arasındaki geçiş zamanını kısaltmaktır (akt. Durmuş, 2019, s.127). Geri bildirim, öz değerlendirmeye de katkı sağlar. Ancak etkili bir geri bildirim taşıması gereken bazı özellikler vardır. Lizzio ve Wilson'a göre bu özellikler şu şekildedir (akt. Kutluca Canbulat, 2020, s.23):

1. Öğrenci performansı ile hedef performans arasındaki farkı net ve doğru şekilde açıklaması gerekir.
2. Öğrenci motivasyonunu yüksek tutmak için öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri tespit edilirken olumlu özelliklerin vurgulanması ve olumsuz yargılar yerine yapıcı ifadelerle, olması gerekene yer verilmesi gerekir.
3. Geri bildirimlerin öğrencilerin anlayabileceği açıklıkta olması gereklidir.
4. Geri bildirim öğrenci performansına ilişkin adil bir yaklaşım içerisinde sunulmalı, öğrenci adaletsizlikten endişe etmemelidir.

Ana dilinde ve yabancı dilde bireyin yazılı anlatımındaki hatalarını tespit etmesi güçtür. Bu nedenle yazma becerisinde bir başkası tarafından geri bildirim verilmesi önem taşımaktadır. Kutluca Canbulat'a (2020) göre dil öğretim sürecinde öğrencilere yazılarında neleri doğru yapıp neleri yapamadıklarının, yapamadıkları veya eksik oldukları hususların tam olarak nelerden kaynaklandığının ve bunu tamamlayabilmek için nelere ihtiyaç duyulduğunun net ve öğrencinin olumsuz tepkilerine yol açmayacak bir dille iletilmesi, daha iyi yazmaları yönünde motivasyonlarının artırılması için önemli bir araç olarak görülebilmektedir. Yazma becerisinde geri bildirim uygulamaları gözlemlendiğinde genellikle yazım ve noktalama hatalarının düzeltildiği ve "Çok iyi, biraz daha geliştirmelisin." gibi açık olmayan ve yol göstermeyen geri bildirimler verildiği görülmektedir.

Etkili bir geri bildirimde öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri ele alınırken aynı zamanda iyileştirmek için neler yapabileceği noktasında da yol göstermek gerektiği de söylenebilir. Ayrıca yazım ve noktalama dışında üslup, bağdaşıklık, tutarlık, metin türüne uygunluk, düşünceyi geliştirme yolları gibi pek çok unsur da geri bildirimlerde değerlendirilmelidir.

1. Geri Bildirim Süreci

Öğrenme sürecinde öğrencilerin geri bildirim aldığı kaynaklar şu şekilde sınıflandırılabilir: Öğrencinin kendisi (öz geri bildirim), kullanılan teknoloji (bilgisayar, video, internet vb.), diğer insanlar (öğretmen, arkadaşları vb.) (Johnson & Johnson, 1993, s.197-227).

Metni değerlendiren kişi açısından geri bildirimler; öğretmen geri bildirimi, akran geri bildirimi ve öz değerlendirme olarak üçe ayrılmaktadır. İletişim biçimi açısından ise

yazılı ve sözlü geri bildirim olarak ikiye ayrılmaktadır. Diğer geri bildirim türleri ise şöyledir: Övgü ve yergi bildiren geri bildirimler, değerlendirenin tutumuna göre yapıcı, yansız ve yıkıcı geri bildirimler; özgül ve genel geri bildirimler; biçime ve içeriğe yönelik geri bildirimler; açık ve muğlak geri bildirimler; metin içi ve metin dışı geri bildirimler (Coşkun ve Tamer, 2015, s. 337).

Öz düzeltme, genellikle ders esnasında veya anlık yanılgıların farkına varılarak yapılabilen düzeltme türü olarak adlandırılabilir. Öğrenci genellikle konuşma veya yazma esnasında yanlışlığının farkına vararak kısa süre içerisinde düzeltme işlemini gerçekleştirir. Öğrencinin öz düzeltme yapabilmesi için dilde belli bir yetkinliğe ulaşmış olması önemlidir. Akran değerlendirmesi için de dilde yetkinlik oldukça gereklidir.

Akran değerlendirmesi; öğrencilerin yazılı anlatımlarının, sınıf arkadaşları veya kendileri ile aynı seviyede olanlar tarafından değerlendirildiği geri bildirim türüdür. Araştırmalar akran geri bildiriminin, yazmanın zenginleştirilmesi için yeni bakış açısı geliştirmesi ve iyi bir yazmada olması gerekenler hususlarında katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, akranlarının da benzer yanılgılar yaptığını fark eden öğrencinin yazma kaygısı azalmakta ve eleştiri yapabilme yetileri artmaktadır (Coşkun ve Tamer, 2015, s. 341). Öğretmen ve akran geri bildirimini karşılaştıran bir çalışma, öğretmenlerin oldukça genel, öğrencilerin ise daha özgül (spesifik) dönütler sağladıklarını göstermektedir (Caulk, 1994, ss.147-165). Ayrıca bu geri bildirim türü zamandan tasarruf edilmesini de sağlar. Akran geri bildiriminin olumsuz yönleri de söz konusudur. Objektif değerlendirmenin zor olması, yanlış değerlendirme yapılabilmesi, akranlar arası iletişim sorunları yaşanabilmesi süreçte karşılaşılabilecek durumlardır.

Öğreticinin bir uzman olarak vereceği geri bildirim ise akran geri bildirimine göre daha kapsamlı ve yol gösterici olacaktır. Beach ve Friederich'e (2006) göre öğretmen geri bildirimi, öğrenciler tarafından diğer geri bildirim türlerine göre daha etkili ve güvenilir bulunmaktadır. Öğrencinin çabasının anlamlı ve gerekli olduğunu algılayabilmesi için öğreticinin geri bildirimde bulunması önem taşımaktadır. Öğrencinin hataları noktasında farkındalığa sahip olması, bu hataları düzeltme çabasına girmesi ve yazma becerisinin geliştirebilmesi için öğretici dönütleri bir kılavuz görevi görmektedir. Hyland & Hyland'a (2006) göre öğretici tarafından verilen geri bildirimler, öğrencilerin yazmak için yüreklenmelerine ve gelişim göstermelerine katkı sağlar. Bu sebeple çalışmada, değerlendiren kişi açısından öğretici değerlendirmesine yönelik bulgular ele alınmıştır. Öğreticiler geri bildirim vermek için birkaç farklı yola başvurabilirler. Öğreticiler yazılı veya sözlü geri bildirim vermeyi tercih ederler. Yakın dönemde gelişen teknolojinin öğretim sürecine de etki etmesiyle çevrim içi geri bildirim verme, geri bildirim türleri arasında yerini almıştır. Yeh ve Lo (2009), yazma etkinliğinde hata düzeltmeyi ve düzeltici geri bildirimi desteklemek için çevrim içi açıklama hizmetlerini kullanmanın etkili olduğunu ortaya koymuştur (akt. Lan, Hang ve HSU, 2011). Zamandan tasarruf sağlanması, öğreticiler açısından uygulamasının kolay

olması ve farklı etkinliklere imkân sağlaması açısından çevrim içi geri bildirim tercih edilebilmektedir.

2. Araştırmanın Amacı

Yazma becerisi, süreç odaklı ve bireysel çaba gerektiren bir beceri olması nedeniyle öğrencilerin bu beceride kaygı düzeyleri ve hata yapma eğilimleri daha yüksektir. Öğreticiler, çeşitli yazma yöntem ve stratejilerden yararlanarak becerinin gelişmesi için etkinlikler yaptırmakta veya ödevler vermektedir. Ancak yerine getirilen görevler işlevsel ve geliştirici geri bildirimler verilmediği sürece hem beceriye hem de dile karşı olumsuz bir tutum geliştirilmesini sağlayabilir. Öğretici geri bildirimleri, akran geri bildirimleriyle desteklendiği zaman daha faydalı olsa da özellikle öğreticinin otorite kabul edildiği kültürlerden gelen öğrenciler için oldukça önemlidir ve bir rehber niteliği taşımaktadır. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisi etkinliklerinde sundukları çıktılara (output) yönelik öğreticilerin geri bildirim verme alışkanlıklarını tespit etmek araştırmanın temel amacıdır. Geri bildirim öğreticiler tarafından faydalı görülüp görülmediğini, hangi yöntem ve tekniklerle geri bildirim verildiğini, verilen geri bildirimlerin işlevsel geri bildirimler olup olmadığını, öğreticilerin diğer geri bildirim türlerinden yararlanıp yararlanmadığını belirlemek çalışmanın alt amaçlarıdır. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya katılan öğreticilerin demografik durumlarını, yazma becerisinde geri bildirim davranışlarını ve geri bildirime yönelik görüşlerini tespit etmek için yirmi üç soruluk bir görüş formu hazırlanmıştır. Elde edilen verilerin, öğreticilerin yazma becerisine geri bildirim alışkanlığı ve şekli hakkında örneklem oluşturması beklenmektedir. Araştırma sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin geri bildirim verme durumlarındaki eksikliklerin belirlenmesi ve giderilmesi için çalışmanın yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

3. Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi; geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir. (Karasar, 2017, s.109) Araştırma yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin yazma becerisinde geri bildirim alışkanlıklarının belirlenmesine yönelik bir durum çalışmasıdır. Öğreticilerin geri bildirim verip vermediği, geri bildirim veriyorsa nasıl/hangi yolla geri bildirim verdiği, geri bildirim faydası hakkındaki görüşlerini tespit etmek için kapalı sorularla nicel veriler elde edilmiş ve literatür taraması yapılarak araştırma bulguları desteklenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER), Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı gibi çeşitli kurumlarda Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten 167 alan uzmanı oluşturmaktadır. Katılımcıların öğrenim durumlarına ilişkin veriler aşağıdaki gibidir:

Tablo 1*Katılımcıların Mezun Olduğu Bölüm*

Öğrenim Durumu	N	%
Arapça çeviribilim	1	0,60
Arapça öğretmenliği	2	1,20
Çağdaş Türk lehçeleri ve edebiyatları	20	11,98
Dilbilim	1	0,60
Fransızca öğretmenliği	1	0,60
İlahiyat	1	0,60
İngiliz dili ve edebiyatı	1	0,60
İngilizce öğretmenliği	5	2,99
Sınıf öğretmenliği	1	0,60
Sosyoloji	1	0,60
Türk dili ve edebiyatı	68	40,72
Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği	16	9,58
Türkçe öğretmenliği	47	28,14
Türkoloji	1	0,60
Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi	1	0,60
Toplam	167	100

Tablo 1'e göre çalışmaya katılan 167 kişinin % 40,72'si Türk dili ve edebiyatı, %28,14'ü Türkçe öğretmenliği, %11,98'i Çağdaş Türk lehçeleri ve edebiyatları, %9,58'i Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği, %2,99'u İngilizce öğretmenliği, %1,2'si Arapça öğretmenliği, %0,60'ı Arapça çeviribilim, %0,60'ı dilbilim, %0,60'ı Fransızca öğretmenliği, %0,60'ı ilahiyat, %0,60'ı İngiliz dili ve edebiyatı, %0,60'ı sınıf öğretmenliği, %0,60'ı sosyoloji, %0,60'ı Türkoloji, %0,60'ı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi mezunu olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların deneyim durumu ise şu şekildedir:

Tablo 2*Katılımcıların Deneyim Durumu*

	N	%
Bir yıldan az	24	14,37
1-3 yıl	51	30,54
3-5 yıl	31	18,56
5-7 yıl	17	10,18
7 yıldan fazla	44	26,35
Toplam	167	100

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin %30,54'ü 1-3 yıldır, %26,35'i 7 yıldan fazla süredir, %18,56'sı 3-5 yıldır, %14,37'si bir yıldan az süredir, %10,18'i ise 5-7 yıldır Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışmaktadır. Araştırmaya katılanların çalıştığı kuruma ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 3*Katılımcıların Çalıştığı Yer*

	N	%
Yunus Emre Enstitüsü	61	36,53
Maarif Vakfı	2	1,20
TÖMER	62	37,13
Özel Kurslar	13	7,78
Millî Eğitim Bakanlığı	11	6,59
Üniversite	9	5,39
Halk Eğitim Merkezi	3	1,80
Yurt dışındaki okullar	2	1,20
Özel ders	1	0,60
Şu an çalışmıyorum	1	0,60
Kara Harp Okulu	2	1,20
	167	100

Katılımcıların %37,13'ü çeşitli üniversitelerin Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezinde, %36,53'ü Yunus Emre Enstitüsünde, %7,78'i Özel Kurslarda, %6,59'u Millî Eğitim Bakanlığında, %5,39'u Üniversitede, %1,80'i Halk Eğitim Merkezinde, %1,20'si Maarif Vakfında, %1,20'si Kara Harp Okulunda, %1,20'si yurt dışındaki okullarda çalışmaktadır. Öğreticilerden %0,60'ı özel ders vermekte, %0,60'ı ise şu anda çalışmamaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin yazma becerisinde geri bildirim alışkanlıklarını tespit etmek amacıyla kapalı uçlu soruların bulunduğu yapılandırılmış görüş formu kullanılmıştır. Form, çalışma grubunun eğitim ve deneyim durumunu belirlemek için hazırlanmış sorular ile katılımcıların geri bildirim alışkanlıklarını tespit etmek amacıyla hazırlanmış sorular olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Hazırlanan formun geçerliğini sağlamak amacıyla sormacada yer alan sorulardan gerekli görülenlere ayrıntılı betimlemeler yapılmış; sormaca, alan uzmanlarının değerlendirilmesine sunulmuş; uzmanların görüşleri doğrultusunda sorularda düzenlemeler yapılmıştır.

Verilerin toplanması amacıyla hazırlanan sormaca, çevrim içi ortamda düzenlenmiş ve sormacanın cevaplanmasında gönüllülük esası gözetilmiştir. Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı, Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde çalışan öğretmenlere çevrim içi platformlar aracılığıyla ulaşılmıştır. Elde edilen verilerin güvenilirliği için öğretici cevaplarındaki tutarlılığa bakılmış ve anket sonuçları için alan uzmanlarından teyit alınmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Yapılandırılmış sorulardan oluşan sormacayla elde edilen veriler, frekans hesabı ile incelenmiş ve sayısal analize tabi tutulmuştur. Verilerin işlenmesinde içerik analizi

yöntemlerinden tümdengelimci analiz yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre tümdengelimci analiz yönteminde araştırmayı yönlendiren, ham da olsa kavramsal bir yönerge bulunmakla birlikte bu çerçevede araştırma sorularına rehberlik eder. Bu yapı, aynı zamanda nitel verinin analizinde de araştırmacıya ayrıntılı bir yapı ve önemli bir kolaylık sağlar.

4. Bulgular

4.1. Öğreticilerin Geri Bildirim Verme Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

Geri bildirim dil öğretimi sürecindeki öneminden yola çıkarak yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerine yazma becerisinde geri bildirim alışkanlıklarını tespit etmek amacıyla aşağıdaki sorular sorulmuştur. Öğreticilerden gelen cevaplar şu şekildedir:

Tablo 4

Öğreticilerin Geri Bildirim Alışkanlıkları

		N	%
Yazma becerisinde öğrencilerinize geri bildirimde bulunuyor musunuz?	Evet	161	96,41
	Kısmen	0	0,00
	Hayır	6	3,59
	Toplam	167	100

Tablo 4 incelendiğinde 167 öğreticinin %96,41'inin öğrencilerine geri bildirimde bulunduğu, %3,59'unun herhangi bir geri bildirim yapmadığı görülmektedir. Bunun akabinde öğrencilere geri bildirim verirken hangi yöntemi tercih ettikleri sorulmuştur.

4.2. Öğreticilerin Geri Bildirim Verme Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Yabancı dil öğretiminde çeşitli dil öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılmaktadır. Öğreticinin hedef kitleye hangi yöntemle öğretim yapacağını hedef kitlenin hazır bulunuşluğu, motivasyonu, dil öğrenme amacı, sosyokültürel durumu ve elde edilen öğrenim çıktılarının yanı sıra öğreticinin alan bilgisi ve yeterliği şekillendirmektedir. Öğreticilerin geri bildirim yöntemleri de bu etkenler doğrultusunda değişebilmektedir. Bundan yola çıkarak sormacada öğreticilerin geri bildirimlerde hangi yöntemleri kullandığına ilişkin sorulara yer verilmiştir. Geri bildirim yöntemine ilişkin sorulara verilen yanıtlar şu şekildedir:

Tablo 5

Geri Bildirim Yöntemine İlişkin Veriler

		N	%
Öğrencilerinizin yazılı anlatımlarına hangi yolla geri bildirim veriyorsunuz?	Yazılı geri bildirim	49	29,34
	Sözlü geri bildirim	7	4,19
	Çevrim içi geri bildirim	4	2,40
	Hepsi	103	61,68
	Hiçbiri	0	0,00
	Hem yazılı hem sözlü	3	1,80
	Hem yazılı hem çevrim içi	1	0,60

167 100

Hyland & Hyland'a (2006) göre yazılı geri bildirim, öğreticinin öğrencinin taslak metnini değerlendirmeye ve geliştirmeye yönelik yazdığı her şey olabilir. Ancak öğretici geri bildirimini her zaman yazılı olmayabilir. Öğreticiler, öğretim süreçlerinde farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmaktadır. Bu durum, öğreticinin hedef kitleye ders sunumundan tutun da ölçme değerlendirme süreçlerine kadar birçok noktada kendini göstermektedir. Öğreticilerin yazılı performanslara hangi yolla geri bildirim vermeyi tercih ettiği sorulduğunda yazılı, sözlü ve çevrim içi ortamda geri bildirimde bulunan öğretmenlerin oranının oldukça yüksek (%61,68) olduğu görülmektedir. Öğreticilerin geri bildirim tercihleri arasında yazılı geri bildirim (%29,34) ikinci sırada, sözlü geri bildirim (%4,19) üçüncü sırada yer almaktadır. Çevrim içi geri bildirimler, öğreticinin teknolojik imkânlar aracılığıyla yaptığı bildirimdir. Bu geri bildirimler yazılı veya sözlü olabilir. Çevrim içi geri bildirimde verilen yanıtlar değerlendirildiğinde bu geri bildirim türünün (%2,40) dördüncü sırada olduğu görülmektedir. Hem yazılı hem sözlü geri bildirim (%1,80) beşinci sırada, yazılı ve çevrim içi geri bildirim (%0,60) altıncı sırada yer almaktadır. 4. sorudaki %3,59'luk oranın aksine öğretmenlerin hepsi yukarıdaki yöntemlerden en az birini kullanarak geri bildirim vermektedir.

Tablo 6
Geri Bildirimlerde Hataların Çizilmesine Yönelik Veriler

		N	%
Yazılı geri bildirimlerinizde öğrenci hatalarını çizer misiniz?	Evet	140	83,83
	Kısmen	21	12,57
	Hayır	6	3,59
	Toplam	167	100

Öğreticilerin geri bildirimde bulunurken öğrencilerin hatalarını göstermesi veya hatanın yerini saptaması bir geri bildirim türüdür. Ancak bu geri bildirim türü, öğrenciyeye hatasını düzeltme imkânı sunmayabilir. Sadece düzeltilmesi gereken kısımları işaret eder. Öğreticinin öğrenci hatalarına dikkat çekmek amacıyla hataları işaretleyip işaretlemedikleri sorulmuştur. Öğreticilerin %83,83'ü bu soruya evet, %12,57'si kısmen, %3,59'u hayır şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 7
Geri Bildirimde Hataların Düzeltilmesine Yönelik Veriler

		N	%
Yazılı geri bildirimlerinizde öğrenci hatalarının doğrusunu yazar mısınız?	Evet	152	91,02
	Kısmen	10	5,99
	Hayır	4	2,40
	Fikrim yok	1	0,60
	Toplam	167	100

Doğrudan geri bildirim; doğru şeklin veya yapının, hatanın yapıldığı yerin üzerinde veya yakınında sunulmasıdır (Bitchener, 2008, s.105). Bu geri bildirim türü, öğrenciyeye

hatalarını düzeltme konusunda rehberlik etmesi bakımından oldukça avantajlı görülmektedir. Guenette'ye (2007) göre öğretmenler; ikinci dil ediniminin yavaş, kademeli ve genellikle zahmetli olduğu gerçeğini, düzeltici geri bildirim bu süreçte katkıda bulunan birçok faktörden sadece biri olduğu gerçeğini gözden kaçırmamalıdır. Bu nedenle öğretmenlere geri bildirimlerinde hataların doğrusunu yazma tekniğini kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. Elde edilen veriler sonucu; öğretmenlerin %91,02'sinin öğrenci hatalarının doğrusunu yazmayı tercih ettikleri, %5,99'unun kısmen düzeltme yaptığı, %2,40'ının bu tekniği kullanmadığı, %0,60'ının ise bu konuda bir fikri olmadığı görülmüştür.

Tablo 8

Geri Bildirimde Öğrencilere Not Yazma Alışkanlığı

		N	%
Yazılı geri bildirimlerinizde öğrencilere hitaben not yazar mısınız?	Evet	102	61,08
	Kısmen	48	28,74
	Hayır	15	8,98
	Fikrim yok	2	1,20
	Toplam	167	100

Elde edilen verilere göre öğretmenlerin %61,08'i öğrencilerin yazma kâğıtlarına onları güdülemek veya yönlendirmek amacıyla notlar yazmaktadır. Öğreticilerin %28,74'lük oranı kısmen not yazmakta, %8,98'i ise not yazmayı tercih etmemektedir. Sormacayı dolduran öğretmenlerin %1,20'si bu konuda bir görüş belirtmemiştir. Akabinde öğrencilere geri bildirimlerinde ne tür notlar yazdığına ilişkin sorular sorulmuştur.

Tablo 9

Geri Bildirimde Tavsiye Cümleleri Kullanılmasına İlişkin Veriler

		N	%
Geri bildirimlerinizde tavsiye cümleleri kullanır mısınız? ("Daha fazla örnek vermelisin. Daha uzun cümleler kurmalısın." vb.)	Evet	114	68,26
	Kısmen	42	25,15
	Hayır	11	6,59
	Toplam	167	100

Geri bildirimde bulunmak; tavsiye vermek, övmek, yermek veya not vermek değildir. Tavsiye cümleleri öğrenciyi yönlendirmeyi amaçlasa da öğrencilerin öğreticiye bağımlı hâle gelmesini sağlamakta ve özerkliğe ulaşmasını engelleyebilmektedir. Katılımcılara geri bildirimde tavsiye cümleleri kullanıp kullanmadıkları yönünde sorulan soruya "Evet" cevabını verenler (%68,26) ilk sırada, "Kısmen" cevabını verenler (%25,15) ikinci sırada, "Hayır" cevabını verenler (%6,59) ise son sırada yer almaktadır. Verilen cevaplara göre öğretmenler, büyük oranda tavsiye cümleleri kurmaktadır.

Tablo 10
Geri Bildirimlerde Değerlendirme Cümleleri Kullanılmasına İlişkin Veriler

		N	%
Geri bildirimlerinizde değerlendirme cümleleri kullanır mısınız? ("Bu iyi bir kompozisyon değil. Çok iyi yazmışsın." vb.)	Evet	93	55,69
	Kısmen	50	29,94
	Hayır	24	14,37
	Toplam	167	100

Davranışın hedeflenen düzeyde olduğunu ifade eden bildirimler olumlu, olmadığını ifade eden bildirimler ise olumsuz geri bildirimlerdir. Ancak öğrenciye geri bildirimde bulunurken eleştirinin yerici değil, yapıcı olduğuna dikkat edilmesi gerekmektedir. Sormacaya verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin %55,69'unun geri bildirim esnasında değerlendirme cümleleri yazmayı tercih ettiği, %29,94'ünün kısmen değerlendirme cümlelerini geri bildirimlerinde kullandığı, %14,37'sinin ise değerlendirme cümleleri yazmadığı görülmektedir.

Tablo 11
Ders İçi Yazma Etkinliklerinde Puanlama Alışkanlıkları

		N	%
Ders içi yazma etkinliklerinde puanlama yapar mısınız?	Evet	35	20,96
	Kısmen	53	31,74
	Hayır	78	46,71
	Fikrim yok	1	0,60
	Toplam	167	100

Geri bildirim; öğrencinin performansını geliştirmek, hatalarını düzeltmek, başarıyı artırmak için verilmektedir. Not vermek, eğitim öğretim sisteminin bir parçası olsa da geri bildirim olarak değerlendirilmemelidir. Öğreticilerin %20,96'sı ders içi yazma etkinliklerinde her zaman, %31,74'ü ise kısmen puanlama yaptığını bildirmiştir. Öğreticilerin %46,71'i ders içi yazma etkinliklerinde puanlama yapmadıklarını ifade etmiş, %0,60'ı ise bu konuda fikir belirtmemiştir.

Tablo 12
Öğreticilerin Ölçek Kullanma Alışkanlıkları

		N	%
Yazma etkinliklerini puanlarken ölçek kullanır mısınız?	Evet	60	35,93
	Kısmen	53	31,74
	Hayır	53	31,74
	Fikrim yok	1	0,60
	Toplam	167	100

Dereceli puanlama anahtarları (rubrikler), öğrenci performansının çeşitli ölçütlerle değerlendirilmesi noktasında öğretmenlere kılavuzluk eder. Katılımcıların %35,93'ü yazma etkinliklerini değerlendirirken dereceli puanlama anahtarlarından yararlanmaktadır. %31,74 oranında katılımcı, geri bildirimlerde bulunurken kısmen

ölçeklere başvurmakta; %31,74'ü ise rubriklerden yararlanmamaktadır. Katılımcıların %0,60'ı yöneltilen soru hakkında bir fikri olmadığını ifade etmiştir.

Tablo 13

Öğreticilerin Kullandığı Çevrim İçi Araçlar

	N	%
WhatsApp	129	44,18
Hepsi	5	1,71
Gmail	48	16,44
Google Classroom	36	12,33
Adobe DC	1	0,34
Telegram	4	1,37
Google Dokümanlar	2	0,68
Instagram	5	1,71
Microsoft Teams	11	3,77
Ödevlendirmeyi verdiğim uygulamadan	1	0,34
Facebook	2	0,68
Messenger	2	0,68
Kendi kurduğumuz web sitesi	1	0,34
Zoom	15	5,14
Google Drive	5	1,71
Hep Türkçe	1	0,34
LearningApps	1	0,34
Padlet	7	2,40
E posta	8	2,74
Google Meet	2	0,68
Bloglar	1	0,34
Wattpad	1	0,34
Moodle	1	0,34
Google Teams	1	0,34
Facetime	1	0,34
Viber	1	0,34
Toplam	292	100

Günümüzde gelişen uzaktan öğretim sistemleri ve uygulamalar çevrim içi geri bildirimde bulunabilmek için pek çok imkân sağlamaktadır. Uzaktan öğretimde dersler çevrim içi olduğundan öğreticinin yüz yüze geri bildirimde bulunma imkânı yoktur. Bu nedenle dersler ve ödevlerde olduğu gibi geri bildirimlerde de teknolojik imkânlardan yararlanır. Bunun yanı sıra bugün hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminde, öğretim yüz yüze gerçekleşse dahi teknolojik imkânlardan üst düzeyde yararlanılması söz konusudur. Çeşitli uygulamalar sayesinde yazma etkinlikleri gerçekleştirilebilir ve yazmalara öğretici tarafından yazılı veya sözlü geri bildirimde bulunulabilir. Örneğin Web 2.0 araçları yazma becerisinde oldukça etkili şekilde kullanılabilir ve geri bildirimde bulunulabilecek uygulamalardır. Ayrıca e-posta, whatsapp, telegram vb. sosyal medya uygulamaları da yazma etkinlikleri ve geri bildirimde bulunma için kolaylık sağlayan uygulamalardır.

Öğreticilere “Çevrim içi geri bildirimlerde hangi araçları kullanıyorsunuz? (WhatsApp, Gmail, Google Classroom vb.)” şeklinde açık uçlu bir soru sorulmuştur. Elde edilen verilere göre katılımcılar büyük oranda WhatsApp (%44,18), Gmail (%16,44), Google Classroom (%12,33), Zoom (%5,14) ve Microsoft Teams (%3,77) uygulamalarını tercih etmektedir.

Tablo 14

Öğreticilerin Akran Değerlendirmesi Alışkanlığı

		N	%
Akran değerlendirme yöntemi kullanıyor musunuz?	Evet	32	19,16
	Kısmen	69	41,32
	Hayır	65	38,92
	Fikrim yok	1	0,60
Toplam		167	100

Öğrenciler, akranlarının görüşlerine ve fikirlerine çok önem verirler. Öte yandan akran geri bildirim, öğrencilerin iş birlikli öğrenmesini de destekler. Araştırmalara göre akran değerlendirme, öğretim sürecini bazı durumlarda olumlu bazı durumlarda ise olumsuz şekilde etkilemektedir. Bu değerlendirme türünün öğretmenler tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ortamında kullanılıp kullanılmadığı sorulmuştur. Elde edilen verilere göre katılımcıların %19,16’sı akran değerlendirmesini her zaman, %41,32’si kısmen kullanmaktadır. %38,92’si ise bu değerlendirme yöntemine hiç başvurmamaktadır. Öğreticilerden %0,60’ı bu konuda fikri olmadığını belirtmiştir.

Tablo 15

Akran Değerlendirmesinin Öğretime Etkisine Yönelik Öğretici Görüşleri

		N	%
Akran değerlendirmesinin öğretimi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?	Olumlu	86	51,50
	Olumsuz	27	16,17
	Fikrim yok	54	32,34
Toplam		167	100

Akran değerlendirme; öğrencilere farklı bakış açıları kazandırmakta, benzer hataları akranlarında gören öğrencinin kaygı düzeyini azaltmaktadır. Öte yandan akran geri bildirim dilde yetkin olmayan akranların yanlış değerlendirme yapması sonucu, hataların pekişmesine yol açabilmektedir. Öğreticilere akran değerlendirmesinin öğretimi nasıl etkilediği sorulmuştur. Katılımcıların %51,50’si bu değerlendirme yönteminin, öğretim sürecini olumlu etkilediğini düşünmektedir. %16,17 oranında öğretici, olumsuz görüş bildirmiştir; %32,34 oranında katılımcı ise bu konuda bir fikri olmadığını ifade etmiştir.

Tablo 16
Ger i Bildirimler Sonucu Tekrar Çalışmalarına İlişkin Veriler

		N	%
Ger i bildirimleriniz sonucu eksik/hatalı kullanımların olduğu konulara yönelik tekrar çalışması yapıyor musunuz?	Evet	124	74
	Kısmen	38	22,60
	Hayır	5	3,40
	Toplam	167	100

Öğretici, alıcı (okuma-dinleme) becerilerde öğrenciye anlaşılabilir girdiyi (input) sunmakta; üretici becerilerde (konuşma-yazma) ise öğrencinin ortaya koyduğu çıktıları (output) gözlemlemektedir. Özellikle yazma becerisi, öğreticinin öğretim sürecinde karşılaşılan hataları veya eksik kullanımları görebilmesi için somut çıktılar ortaya koymaktadır. Öğretici; bu çıktılar sonucu, tekrar etkinlikleri ile öğretim sürecini desteklemelidir. Bundan yola çıkarak öğretmenlere geri bildirimler sonucu eksik/hatalı kullanımlara karşı tekrar alıştırmaları yapıp yapmadıkları sorulmuştur. Verilen cevaplardan yola çıkarak öğretmenlerin büyük kısmının (%74) tekrar çalışması yaptığı görülmüştür. Katılımcıların %22,60'ı kısmen konuları tekrar etmekte, %3,40'ı ise tekrar çalışması yapmamaktadır.

4.3. Ger i Bildirimin Öğrenici Motivasyonuna ve Yazma Becerisinin Gelişimine Etkisine İlişkin Öğretici Görüşleri

Tablo 17
Ger i Bildirimin Motivasyona Etkisine İlişkin Veriler

		N	%
Ger i bildirimlerin öğrenci motivasyonunu etkilediğini düşünüyor musunuz?	Evet	160	95,81
	Kısmen	7	4,19
	Hayır	0	0,00
	Toplam	167	100

Öğreticilerden %95,81'i de geri bildirim öğrencilerin motivasyonunu etkilediğini düşünmektedir. Öğreticilerin %4,19'u geri bildirim öğrenci motivasyonuna kısmen etkisi olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların hiçbiri geri bildirim ile motivasyon arasında bir ilişki olmadığını düşünmemektedir.

Tablo 18
Ger i Bildirimin Motivasyona Etkisine Yönelik Öğretici Görüşleri

		N	%
Ger i bildirimlerin öğrenci motivasyonunu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?	Olumlu	158	94,61
	Olumsuz	1	0,60
	Fikrim yok	8	4,79
	Toplam	167	100

17. soruya verilen cevaplar değerlendirildiğinde öğretmenlerin tamamına göre geri bildirim motivasyona bir etkisi bulunmaktadır. Araştırmalar, geri bildirimlerin

öğrencilerin özgüvenlerini ve motivasyonlarını artırdığını göstermektedir. Bundan yola çıkarak öğretmenlere göre geri bildirim motivasyona nasıl etkisi olduğu yönünde bir soru sorulmuştur. Öğreticiler; büyük oranda (%94,61) geri bildirim motivasyonu olumlu, çok küçük bir oranda (%0,60) ise olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Öğreticilerin bir kısmı (%4,79) bu konuda bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Tablo 19

Geri Bildirimlerin Yazma Becerisini Geliştirmeye Etkisine İlişkin Veriler

		N	%
Geri bildirimlerin, öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?	Evet	157	94,01
	Kısmen	10	5,99
	Hayır	0	0,00
	Toplam	167	100

Geri bildirimler, yazma yeteneklerinin keşfedilmesi ve etkili bir yazma becerisi kazanılması için önemli bir araçtır. Yazma becerisinin geri bildirimlerle desteklenmesinin, becerinin gelişimine etkisi olup olmadığı yönünde sorulan soruya öğretmenlerin 157'si (%94,01) evet; 10'u (%5,99) kısmen yanıtını vermiştir. Öğreticilerin hiçbiri, geri bildirimlerin yazma becerisini geliştirmeye katkısı olmadığını düşünmemektedir.

Tablo 20

Geri Bildirimin Yazma Becerisine Etkisine Yönelik Öğretici Görüşleri

		N	%
Geri bildirimlerin öğrencilerin yazma becerisi gelişimini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?	Olumlu	164	98,20
	Olumsuz	0	0,00
	Fikrim yok	3	1,80
	Toplam	167	100

Kranert'e (2013) göre geri bildirim kalitesi, maksimum öğrenme başarısı için temel bir ön koşuldur çünkü büyük destek ve yüksek taleplerin birleşimidir. Geri bildirim, etkili öğrenmeyi sağlar. Ayrıca öğretici tarafından doğrudan ve kolayca karşılanabilecek bir ölçüttür.

Geri bildirimler, öz yönetimli öğrenmeyi destekler ve öğrencinin hataları hakkında düşünmesini ve hatalarını düzeltmeye yönelik stratejiler geliştirmesini sağlar. 20. soruyu pekiştirmek amacıyla sorulan "Geri bildirimlerin öğrencilerin yazma becerisi gelişimini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?" sorusuna öğretmenlerin neredeyse tamamı (%98,20) olumlu yanıtını vermiş; küçük bir kısmı (%1,80) ise fikri olmadığını belirtmiştir. Öğreticilerin hiçbiri bu soruya olumsuz görüş bildirmemiştir.

Tablo 21

Geri Bildirimlerin Öğrenen Özerkliğine Etkisi

		N	%
Geri bildirimlerin öğrenen özerkliğini desteklediğini düşünüyor	Evet	134	80,24

musunuz?	Kısmen	27	16,17
	Hayır	2	1,20
	Fikrim yok	4	2,40
	Toplam	167	100

Öğrencinin öğrenme sürecini yönlendirmesi ve öğrenme sürecinin sorumluluğunu alabilmesi olarak tanımlanan öğrenen özerkliği, öğrencinin dil öğrenme sürecini destekleyen önemli bir adımdır. Geri bildirimler, öğrencinin hatasını görmesini ve hatalı kullanımları düzeltmesini sağlamaktadır. Öğrenci, kendisine verilen geri bildirimler sonucu hatalarının dolayısıyla öğrenme sürecinin sorumluluğunu almaktadır. Bundan yola çıkarak öğretmenlere geri bildirimlerin öğrenen özerkliğini destekleyip desteklemediği sorulmuştur. Öğreticilerin %80,24'ü geri bildirimlerin öğrenen özerkliğini desteklediğini, %16,17'si kısmen desteklediğini, %1,20'si desteklemediğini düşünmektedir. Katılımcıların %2,40'ı ise bu konuda bir görüş belirtmemiştir.

Tablo 22

Geri Bildirimlerin Öğrenci Performansına Etkisi

		N	%
Geri bildirimlerin hedeflenen performans ve mevcut performans arasındaki farkı azaltma fırsatı sunduğunu düşünüyor musunuz?	Evet	139	83,23
	Kısmen	25	14,97
	Hayır	2	1,20
	Fikrim yok	1	0,60
	Toplam	167	100

Yabancı dil öğretiminde her düzeyde öğrenciden beklenen bir performans vardır. Bu nedenle program tasarımcılar, bu hedefi gerçekleştirmeye yönelik bir çerçeve çizmekte; materyal hazırlayıcılar ise bu çerçeve doğrultusunda öğretimi destekleyici ana ve yardımcı materyaller oluşturmaktadır. Öğreticilere geri bildirimlerin hedeflenen performans ile mevcut performans arasındaki farkı azaltıp azaltmadığı sorulmuştur. Öğreticilerin %83,23'ü geri bildirimlerin bu farkı azaltma fırsatı sunduğunu dile getirmiştir. %14,97'si “kısmen”, %1,20'si ise “hayır” cevabını vermiştir. Katılımcılardan biri (%0,60) bu konuda fikri olmadığını bildirmiştir.

Tablo 23

Geri Bildirimlerin Öğretici-Öğrenci İletişimine Etkisi

		N	%
Geri bildirimlerin öğrenci ile öğretici arasındaki iletişimi güçlendirdiğini düşünüyor musunuz?	Evet	154	92,22
	Kısmen	12	7,19
	Hayır	1	0,60
	Toplam	167	100

Geri bildirim türü, öğretici-öğrenci ilişkisinin olumlu veya olumsuz ilerlemesinde belirleyici bir etkidir. Öğretici yapıcı ve yönlendirici geri bildirimlerde bulunuyorsa öğretici-öğrenci arasındaki iletişim güçlenecektir. Yeriçi veya genel geri bildirimlerde bulunuyorsa iletişim olumsuz bir şekilde ilerleyecektir. Katılımcıların ankete verdiği

yanıtlara göre geri bildirimler öğretici-öğrenci ilişkisini olumlu yönde etkilemektedir. Öğreticilerin %92,22'si geri bildirimlerin öğretici-öğrenci iletişimine olumlu katkı sunduğunu; %7,19'u ise iletişimi kısmen etkilediğini belirtmiştir. Öğrencilerin %0,60'ı geri bildirimlerin iletişime katkısı olmadığını ifade etmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bir yabancı dil öğreticisinin önemli görevlerinden biri; öğrencilerin hedef dilde kendilerini geliştirebilmeleri, başarılarını artırmaları, hedef performansa erişmeleri ve öğrenmelerini yönetmeleri için geri bildirim vermektir. Etkili bir geri bildirim, öğrencileri performans hakkında bilgilendirmeli; öğrencinin öz değerlendirme becerisine katkı sunmalı; öğrenci-öğretici, öğrenci-öğrenci arası ilişkileri güçlendirmeli; hedeflenen performans ile mevcut performans arasındaki farkları anlaşılır bir şekilde sunmalı; öğrencinin özgüvenini ve motivasyonunu artırmalı; öğrenen özerkliğini ve öğrencinin hedef dilde sosyal bir aktör olmasını desteklemelidir.

Yazma becerisi bir dizi bilişsel işlemi içeren ve güç gelişen bir beceri olduğundan geri bildirim, özellikle yazma becerisi için bir tercihten çok gerekliliktir. Bu nedenle sorulacak soru “Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için geri bildirim vermenin en iyi yolu nedir?” olmalıdır. Birçok araştırmaya göre sözlü veya yazılı fark etmeksizin yüzeysel ve genel bir şekilde verilen geri bildirimler, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için yeterli görülmemektedir. Detaylı ve yönlendirici geri bildirimler sayesinde öğrenciler, yazılı anlatım becerileri hakkında farkındalık sahibi olurken aynı zamanda kendilerini nasıl geliştirecekleri konusunda da bilgi sahibi olmaktadır.

Her öğrenciye tek tek geri bildirimde bulunmak elbette ideal olandır fakat birçok öğrenci tarafından yapılan benzer hatalara yönelik öğreticilerin genel bilgilendirme ve yönlendirmelerde bulunması kolaylık sağlayabilmektedir. Ancak geri bildirim verme, öğreticiler için zahmetli ve vakit alan bir eylem olduğundan bazı öğreticiler tarafından tercih edilmemektedir. Oysa geri bildirimde bulunmak, öğreticilere hedef kitlenin performansına ilişkin bilgiler vermekte; uzun vadede öğreticilerin işini kolaylaştırmakta ve öğretimin etkililiğini artırmaktadır. Çalışma, öğreticilerin geri bildirim verme alışkanlıklarını ve hangi yollarla geri bildirim verdiklerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan 167 öğretici katılmıştır. Gönüllülük esaslı doldurulan formdan elde edilen verilere göre katılımcılar, büyük oranda (%37,13) çeşitli üniversitelerin Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde (TÖMER) veya Yunus Emre Enstitüsünde (%36,53) çalışmakta; katılımcıların bir kısmı (%26,34) ise Maarif Vakfı, Halk Eğitim Merkezleri, Millî Savunma Üniversitesi Kara Harp Okulu, Millî Eğitim Bakanlığı gibi çeşitli kurumlarda çalışmakta veya özel dersler vermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre 167 öğreticinin %96,41'inin öğrencilerine geri bildirimde bulunduğu, %3,59'unun herhangi bir geri bildirim yapmadığı görülmektedir. Geri bildirim, sadece yazılı veya sadece sözlü olarak verilmemektedir. Gelişen teknolojik

İnkânlar sayesinde, geri bildirim verme de sözlü veya kâğıt tabanlı olmaktan öteye geçerek dijital bir boyut kazanmıştır. Bu nedenle öğreticilere geri bildirimlerinde hangi yolu tercih ettikleri sorulmuştur. Elde edilen verilere göre öğreticilerin %61,68'i hem yazılı hem sözlü hem de çevrim içi platformlar aracılığıyla geri bildirimde bulunmayı yeğlemektedir. Öğreticilerin geri bildirim tercihleri arasında yazılı geri bildirim (%29,34) ikinci sırada, sözlü geri bildirim (%4,19) üçüncü sırada yer almaktadır. Çevrim içi geri bildirim verilen yanıtlar değerlendirildiğinde bu geri bildirim türünün (%2,40) dördüncü sırada olduğu görülmektedir. Hem yazılı hem sözlü geri bildirim (%1,80) beşinci sırada, yazılı ve çevrim içi geri bildirim (%0,60) altıncı sırada yer almaktadır. 4. sorudaki %3,59'luk oranın aksine öğreticilerin hepsi yukarıdaki yöntemlerden en az birini kullanarak geri bildirim vermektedir. Bu oranlar, öğreticilerin geri bildirim vermenin dil öğretimindeki önemini farkında oldukları sonucunu ortaya koymaktadır. Hem yazılı hem sözlü hem de çevrim içi geri bildirim verme oranının oldukça yüksek olması ise öğreticilerin yüzeysel bir geri bildirim vermeden öte bilinçli ve yapılandırılmış bir geri bildirim verme alışkanlığına sahip olduklarını gösterdiği söylenebilir.

Günümüzde gelişen teknoloji ve uygulamalar sayesinde eğitim-öğretim sürecine pek çok imkân dâhil olmuştur. Özellikle kalabalık gruplarla ve yoğun iş temposunda çalışan öğreticiler, her öğrenciye birebir geri bildirimlerde bulunma imkânı bulamamaktadır. Bu durumlarda öğreticiler, çevrim içi platformların imkânlarından yararlanarak etkinlikler oluşturmalı; anlık geri bildirim veren dijital içeriklerle öğrencilerin dil öğretimini desteklemelidir. Öğreticilere etkinliklerinde ve geri bildirimlerinde hangi araçları tercih ettikleri sorulmuştur. Elde edilen verilere göre katılımcılar büyük oranda WhatsApp (%44,18), Gmail (%16,44), Google Classroom (%12,33), Zoom (%5,14) ve Microsoft Teams (%3,77) uygulamalarını tercih etmektedir. Diğer uygulamaların (Kahoot, Quiziz, Quizlet, LearningApps, Padlet, Edpuzzle vb.) kullanıldığına dair verilen cevap sayısı yok denecek kadar azdır. Öğreticilerin teknolojik yeterliklerini artırmak amacıyla öğreticiler için teknoloji ve dil öğretimi çalışmaları düzenlenmeli; öğreticilere dijital içerikler geliştirebilecekleri uzun süreli eğitimler verilmelidir.

Geri bildirimler; verildiği yere, biçim ve içeriğe, niteliğine, verilme şekline, veren kişiye göre değişiklikler göstermektedir. Farklı yöntemlerle verilen geri bildirimlerin, her şeyin ötesinde öğrenmeyi yönlendiren bir işlev taşıması gerekmektedir. Öğrencilerin yazılı performanslarında hataları işaret etmek amacıyla hataların altını çizmek, hataları daire içine almak gibi teknikler kullanılabilir. Öğreticilere yazma hatalarının çizilip çizilmediği sorulmuş ve öğreticilerin %83,83'ünün bu tekniği kullandığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %12,57'si kısmen hataları çizmekte; %3,59'u hataları çizmemeyi tercih etmektedir. Tablo 7 incelendiğinde ise görülmektedir ki öğreticilerin %91,02'si öğrenci hatalarının doğrusunu yazmayı tercih etmekte, öğretimi ve öz düzeltmeyi destekleyen bir tutum sergilemektedir. Hataları tespit etmenin ötesine geçip doğruyu göstermek, öğrencilerin benzer hataları tekrar etmesinin önüne geçerek gelişim göstermelerine de katkı sağlamaktadır.

Geri bildirim yöntemlerinden biri de öğrencilerin yazma performanslarına notlar yazmaktır. Ancak bu notlar, öğrenen özerkliğini engelleyecek; öğrenciyi bağımlı kişilik hâline getirecek tavsiye cümleleri veya öğrencinin öz güvenini ve motivasyonunu kırarak yergi cümleleri olmamalıdır. Öğreticilerin büyük bir kısmı (%68,26) bu durumun aksine tavsiye cümleleri kullanmaktadır. Değerlendirme cümleleri yazmayı tercih eden öğretmenlerin oranı ise %55,69'dur. Araştırmacıların neredeyse yarısı ya kısmen bu yolu tercih etmekte ya da hiç değerlendirme cümlesi kullanmamaktadır. Tavsiye ve eleştiri cümleleri, geri bildirim amacını taşıyan öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarırken gelişim için yol gösterici olma amacına hizmet etmemekte; aksine yersiz bir özgüven veya yazma kaygısını artırma gibi olumsuz etkileri de söz konusu olabilmektedir.

Performanslara not vermek, geri bildirim yöntemi olarak kabul edilmese de öğretmenlerin beşte biri ders içi öğrenci yazmalarına not vermektedir. Ancak not verirken öğretmenlere kılavuzluk eden, güvenilirliği yüksek dereceli puanlama anahtarlarından (rubriklerden) yararlanan öğretmen oranı sadece %35,93'tür. Dereceli puanlama anahtarları sadece öğretmenlere rehberlik etmekle kalmaz; öğrenciye de öğrenim sürecinin gelişimi noktasında veriler sunar, öğrencinin geliştirmesi gereken yönlerini ortaya koyar ve öğrenmeyi destekler. Bu nedenle öğretmenlerin değerlendirmelerinde yararlanabileceği dereceli puanlama anahtarı geliştirilmesi, kullanımına yönelik öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi ve kullanımın teşvik edilmesi önemlidir. Ayrıca değerlendirme kriterlerinin öğrencilerle paylaşılması, öğrencilerin yazma becerisindeki gelişiminde de etkili olacaktır.

Geri bildirimler, öğretici-öğrenci ilişkisini güçlendirmesinin yanı sıra öğrenci-öğrenci ilişkilerine de olumlu katkı sunmaktadır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin akran geri bildirimini yararlı bulma oranı %51,50 iken uygulama oranı %19,16'dır. Bu oranın düşük olmasının sebebi olarak akran değerlendirmesi ile ilgili sorunlar (öğrencilerin neyi arayacaklarını bilememeleri ve yanlış/yanlış yönlendirici geri bildirimler vermeleriyle ilgili sorunlar) olarak görülebilir. Bu sorunlar, akran değerlendirme atölyelerinin dikkatli yapılandırılması ve denetlenmesiyle en aza indirilebilir. Öğreticilerin çoğu, "Bir arkadaşınız ile yazmaları değiştirin ve bulduğunuz hataları düzeltin." demeyi etkisiz bulmaktadır. Bu görev basitçe çok açık uçludur ve kaçınılmaz olarak bazı öğrencilerin yanlış olmayan şeyleri yanlış işaretlemesine ve gerçekten var olan problemleri gözden kaçırmalarına yol açabilmektedir. Sonra öğrenciler kendilerine ait yazmaları geri aldıklarında, anlamadıkları veya katılmadıkları geri bildirimler karşısında motivasyon düşüklüğüne uğrayabilirler. Bu engellerin önüne geçmek amacıyla öncelikle öğretmenlere sonrasında ise öğrencilere akran geri bildirimi ve teknikleri hakkında doğru bilgiler verilmeli; iş birlikli çalışmaları destekleyen etkinlikler düzenlenmelidir. Akran geri bildirimi, öğretici geri bildirimi ile desteklendiğinde öğretim daha doğru ve kalıcı şekilde ilerleyecektir.

Öğreticilere, geri bildirim-motivasyon ilişkisi sorulmuş ve öğretmenlerin neredeyse tamamı (%95,81) geri bildirim öğrencilerin motivasyonunu etkilediğini belirtmiştir.

Öğreticiler, %94,61 oranında geri bildirim ile motivasyon arasında doğrusal bir ilişki olduğunu düşünmektedir. Aynı şekilde katılımcılar %94,01 oranında geri bildirimlerin yazma becerisinin gelişimini desteklediğini, %98,20 oranında ise bu gelişimi olumlu şekilde etkilediğini belirtmiştir. Bu verilerden hareketle öğretmenlerin, öğrenci yazmalarına her zaman geri bildirimde bulunmalarının; bu geri bildirimlerin ise genel değil, performansa özgü geri bildirimler olmasının yararlı olacağı söylenebilir.

Geri bildirim; sadece öğrenmeye değil, öğretim sürecinin planlanmasına ve düzenlenmesine de rehberlik eder. Öğretici, hedef kitlenin performansı hakkında fikir sahibi olurken bu problematiğin kaynağının ne olduğunu (dil tipolojisi, ses bilgisi, şekil bilgisi, alfabe farklılığı, cümle dizimi, olumsuz aktarımlar, yetersizlikler, kültürel farklılıklar) tespit etme imkânı bulmakta; öğretim stratejisini buna göre şekillendirmektedir. Bu nedenle öğretmenlere, geri bildirimleri sonrası eksik/hatalı kullanımları düzeltmek amacıyla tekrar alıştırmaları yapıp yapmadıkları sorulmuş; öğretmenlerin %74'ünün tekrar alıştırmaları yaptığı tespit edilmiştir. Öğreticilerin sadece %3,40'ı konuları tekrar etmemekte; %22,60'ı ise kısmen tekrar çalışmaları yapmaktadır. Tekrar alıştırmaları yapılması, özellikle öğrenciler tarafından yaygın olarak yapılan hataların düzeltilmesi ve eksiklerin giderilmesi açısından önemlidir.

Araştırmalara göre geri bildirimler, etkili ve doğru şekilde verildiğinde öğrencilerin öğrenmeye olan yaklaşımlarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğreticilerin %80,24'ü geri bildirimlerin öğrenen özerkliğini desteklediğini düşünmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %83,23'ü geri bildirimlerin hedeflenen performans ile mevcut performans arasındaki farkı azalttığı konusunda hemfikirdir. Katılımcıların %92,22'si geri bildirimlerin öğretici-öğrenci iletişimini güçlendirdiğini düşünmektedir.

Sormacadan elde edilen bulgulara göre yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin geri bildirim öğretim sürecine katkısının farkında oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak geri bildirim verme yöntemleriyle ilgili öğretmenlerin kapsamlı bir şekilde bilgilendirilmesi amacıyla çeşitli hizmet içi eğitimler düzenlenmeli veya hâlihazırda düzenlenen eğitim programlarına geri bildirim vermeyle ilgili içerikler eklenmelidir. Ayrıca alan uzmanları tarafından verilen teknolojik ve çevrim içi araçlarla ilgili eğitimlerde geri bildirim verilebilecek platformlarla ilgili açıklayıcı bilgiler sunulması, öğretim sürecinde geri bildirim pratik bir şekilde yapılmasını sağlayacak; öğretim sürecinde anlık geri bildirim imkânı sunarken öğreticinin zamandan tasarruf etmesini de sağlayacaktır.

Kaynakça

- Beach, R. and Friederich, T. (2006). Response to writing. C. A. MacArthur, S. Graham, J.Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research*. in (p. 222-234.). The Guilford Press.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback, *Journal of Second Language Writing*, 17(2008), 102–118.
- Caulk, N. (1994). Comparing teacher and student responses to written work. *TESOL Quarterly*, 28(1), 181–187.
- Coşkun, E. ve Tamer, M. (2015). Yazma eğitiminde geri bildirim türleri ve kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 337-372.
- Durmuş, M. (2019). *Dil öğretiminde öğretici yeterlikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*. Grafiker Yayınları.
- Guenette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct. *Journal of Second Language Writing*, 16(2007), 40–53.
- Hyland, K. and Hyland, F. (Eds.) (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge University Press.
- Johnson, D. and Johnson, R. T. (1993). *Cooperative learning and feedback in technology based instruction*. John V. Dempsey ve Gregory C. Sales (Eds.), *Interactive Instruction and Feedback*. in (p.133-157.) New Jersey: Englewood Cliffs:
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayınevi.
- Kranert, M. (2013). *Korrigieren, Prüfen und testen im fach deutsch als fremdsprache ein kurzer leitfaden*, Fu Berlin, Berlin.
- Kutluca Canbulat, A. N. (2020). Yazma geribildirim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 8(1), s. 20-36.
- Lan, Y.F., Hang, C. L. and Hsu, H. (2011). Effects of Guided Writing Strategies on students writing. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 10(4), 148-164.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Öğretmenler için geri bildirim el kitabı*. Web: https://sehitfatihkostikio.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/69/01/722609/dosyalar/2_020_12/17165800_07114459_06194154_Geri_Bildirim_-_OYretmenler_Ycin_El_KitabY.pdf adresinden 12 Ekim 2022 tarihinde alınmıştır.
- Welch, N. (1997). *Getting restless: Rethinking revision in writing instruction*. Portsmouth.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı)*. Seçkin Yayıncılık.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %60
2. yazar katkı oranı: %40

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, Tarih: 07.07.2022, Sayı: 2200065163.

Extended Abstract

Because writing is a process-oriented skill that requires individual effort, learners have higher anxiety levels and a tendency to make mistakes. Instructors use various writing methods and strategies for the development of the skill. However, these can lead to a negative attitude unless functional and developing feedback is given. Instructor's feedback is very important and serves as a guide, especially for learners from different cultures. The main purpose of the research is to determine the feedback habits of the instructors regarding the outputs presented by the learners who learn Turkish as a foreign/second language in writing skills activities. The sub-objectives of the study are to determine whether the instructors consider feedback useful and functional, what methods and techniques are used, and whether the instructors benefit from other types of feedback. Following this purpose, an opinion form with twenty-three questions was prepared to determine the demographics, feedback behaviors in writing skills, and opinions of the instructors participating in the research. It is expected that the obtained data will constitute a sample of the feedback habit and form of the instructors to the writing skill.

The universe of the study consists of foreign language instructors, and the sample consists of those who teach Turkish as a foreign language in various institutions, especially Turkish Education Application and Research Centers (TÖMER) and Yunus Emre Institute, and Maarif Foundation. While preparing the questions, attention was paid to separating the questions from each other in a meaningful way, and participation in the study was on a voluntary basis. Frequency distributions and percentage values of

the data obtained from the answers of 167 instructors participating in the survey were calculated. Based on the responses, the feedback methods and tools used by the instructors; the views of the feedback on the difference between the targeted and the current performance, the instructor-learner relationship, learner autonomy, and motivation were examined; the effect of feedback on the development of writing skills were evaluated.

Firstly, it is seen that 96.41% of the participants give feedback to their learners, and 3.59% do not give any feedback. Thanks to the technological possibilities, giving feedback has gone beyond being verbal or paper-based. For this reason, the instructors were asked which way they prefer in their feedback. According to the data obtained, 61.68% of the instructors prefer to give feedback through written, oral, and online platforms. Written feedback (29.34%) is in second place and verbal feedback (4.19%) is in third place. These rates reveal that the instructors are aware of the importance of giving feedback in language teaching.

Feedback varies according to the place where it is given, its form and content, its quality, the way it is given, and the person giving it. Feedback should have a function that directs learning. Based on this, the instructors were asked whether writing errors are drawn or not. 83.83% of the instructors use this technique. According to Table 7, 91.02% of the instructors prefer to write the correct information of mistakes and display an attitude that supports teaching and self-correction.

One of the feedback methods is to write notes which should not be recommendations that will prevent learner autonomy and make the learner have a dependent personality. However, most of the instructors (68.26%) use advice; only 55.69% prefer evaluation sentences. Almost half of the instructors either partially prefer this way or do not use any evaluation sentence at all.

Although grading performances is not accepted as a feedback method, one-fifth of the instructors give grades for writing. However, only 35.93% of the instructors benefit from the highly reliable rubrics guiding and providing the data on the development of the learning process, revealing the aspects that the learner needs to develop, and supporting learning. Therefore, evaluation criteria should be shared with the learners for their development.

The instructors were asked about the feedback-motivation relationship 95.81% stated that feedback affects motivation. The instructors think that there is a linear relationship between feedback and motivation at a rate of 94.61%. Likewise, 94.01% of the participants stated that the feedback supports the development of writing skills, and 98.20% stated that they positively affect this development. Based on these data, it could be said that it would be beneficial for instructors to always provide performance-specific feedback to learner writings.

Feedback guides not only learning but also planning and organizing the teaching process. For this reason, the instructors were asked whether they did revision to correct incomplete/incorrect uses after their feedback, and it was determined that 74% of the instructors do revises. Revisions are especially important in terms of correcting common mistakes and eliminating deficiencies.

According to research, when feedback is given effectively and correctly, it positively affects learners' approaches to learning. 80.24% of the instructors think that feedback supports learner autonomy. 83.23% of the instructors agree that feedback reduces the gap between targeted and current performance. 92.22% of the participants think that the feedback strengthens instructor-learner communication.

Feedback also makes a positive contribution to the learner-learner relationship. While the rate of instructors finding peer feedback useful is 51.50%, the rate of practice is 19.16%. The reason for the low rate can be the problems with peer arrangements (problems with students not knowing what to look for and/or giving false or misleading feedback). These problems can be minimized by structured peer feedback workshops.

The instructors working with crowded groups and a busy schedule cannot find the opportunity to give one-to-one feedback to each learner. In such cases, instructors should create activities using online platforms and support learners' language teaching with digital content that gives instant feedback. Teachers were asked which tools they prefer in their activities and feedback. According to the data obtained, the participants mostly prefer WhatsApp (44.18%), Gmail (16.44%), Google Classroom (12.33%), Zoom (5.14%), and Microsoft Teams (3.77%). Use of other applications (Kahoot, Quiziz, Quizlet, LearningApps, Padlet, Edpuzzle, etc.) is very few. To increase the technological competencies of instructions; technology and language teaching workshops and long-term training should be organized where they can develop digital content.

TARİHÎ KIPÇAK TÜRKÇESİNDE KULLANILAN EŞYA VE ALET ADLARININ ART VE EŞ ZAMANLI OLARAK İNCELENMESİ

Araştırma Makalesi

Serdar ÖZDEMİR*

Geliş Tarihi:04.10.2022 | Kabul Tarihi: 12.11.2022 | Yayın Tarihi: 26.12.2022

Özet: “Tarihî Kıpçak Türkçesinde Kullanılan Eşya ve Alet Adlarının Art ve Eş Zamanlı Olarak İncelemesi” adlı çalışmamızda, günlük hayatta kullandığımız eşya ve alet adlarının yüzlerce yıllık zaman dilimi içerisinde geçirdiği değişim ve gelişimler Kıpçak Türkçesi Sözlüğü esas alınarak art ve eş zamanlı bir incelemeye tabi tutulmuştur. Makalemizde öncelikli olarak tarihî ve günümüz Kıpçak Türkçesi ve dönem eserleri hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmış ardından tarihî Kıpçak Türkçesinde tespit edilen eşya ve alet adlarını karşılayan kelimeler yirmi madde hâlinde (bazı maddeler kendi içerisinde de alt başlıklara ayrılmıştır) sınıflandırılmıştır. Her madde başında öncelikli olarak kelimenin tarihî Kıpçak Türkçesindeki kullanımı tespit edilmiş ardından da Andreas Tietze’nin “Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugatı”, Sir Gerard Clauson’un “An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish”, Hasan Eren’in “Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü” ve Marcel Erdal’ın Old Turkic Word Formation A Functional Approach to the Lexicon gibi eserler baz alınarak sözcüğün etimolojik gelişimi tahlil edilmiştir. Ayrıca tespiti yapılan her bir sözcüğün tarihsel süreç içerisinde geçirdiği değişim ve gelişimler Türk dilinin Köktürk, Uygur, Karahanlı, Harezmi, Çağatay, Eski Anadolu ve Osmanlı sahalari esas alınarak incelenmiştir. Son aşamada ise kelimelerin Kazakça, Kırgızca, Karayca, Karakalpakça, Karaçay-Malkarca, Kumukça, Tatarca ve Başkurtça gibi günümüz Kıpçak grubu Türk lehçeleri ile Türkiye Türkçesindeki kullanımlarına yer verilmiş, sözcüklerin Türkiye Türkçesindeki kullanımlarında Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanan Türkçe Sözlük ile Tarama ve Derleme Sözlükleri esas alınmıştır. Yapmış olduğumuz bu çalışmanın bazı eşya ve alet adlarının tarihî Kıpçak Türkçesindeki kullanımlarının tespiti ve mevcut kelimelerin günümüz Kıpçak grubu Türk lehçeleri ile Oğuz grubu içerisinde yer alan Türkiye Türkçesindeki mevcudiyetlerine yer vermesi açısından önem arz edeceği kanaatindeyiz.

Anahtar Kelimeler: Tarihî Kıpçak Türkçesi, günümüz Kıpçak grubu Türk lehçeleri, eşya ve alet adları, etimoloji, kültür tarihi.


THE DIACHRONIC AND SYNCHRONIC ANALYSIS OF THE NAMES OF THE ITEMS AND TOOLS USED IN HISTORICAL KIPCHAK TURKISH

Research Article

Received: 04.10.2022 | Accepted: 12.11.2022 | Published: 26.12.2022

Abstract: In our study titled "The Diachronic and Synchronic Analysis of the Names of the Items and Tools Used in Historical Kipchak Turkish", the changes and developments of the names of items and tools that we use in our daily life over a period of hundreds of years have been subjected to a diachronic and simultaneous analysis based on the Kipchak Turkish Dictionary. Firstly, a brief information has been given about historical and contemporary Kipchak Turkish and the works of periods, and then the words that correspond to the names of items and tools identified in historical Kipchak Turkish have been classified in twenty articles (Some articles have also been divided into subheadings). At the beginning of each article, primarily, the usage of the word in the historical Kipchak Turkish has been identified, subsequently, the etimological development of the word has been analyzed based on the works Andreas Tietze's "Historical and Etymological Turkey Turkish Dictionary", Sir Gerard Clauson's "An

* Öğr. Gör.; Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili Bölüm Başkanlığı; serdar.ozdemir@bilecik.edu.tr

 0000-0002-1113-2223

Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish”, Hasan Eren's “Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü (The Etimological Dictionary of Turkish Language)” and Marcel Erdal's "Old Turkic Word Formation A Functional Approach to the Lexicon". Furthermore, the changes and developments of each identified word in the historical process have been examined on the basis of the Göktürk (First Turkic Khaganate), Uighur, Karakhanid, Khorezm, Chagati, Old Anatolian and Ottoman fields of the Turkish language. Lastly, the usages of the words in the modern Kipchak group Turkish dialects such as Kazakh, Kyrgyz, Karay, Karakalpak, Karachay-Balkar, Kumuk, Tatar and Bashkir and Turkey Turkish are given. The usage of the words in Turkish is based on the “Turkish Dictionary”, “Comprehensive Dictionary of Turkish Dialects” and “Tarama Sözlüğü” published by the Turkish Language Association. We believe that this study ~~will be~~ is important in terms of determining the usage of some of the names of items and tools in the historical Kipchak Turkish, and the presence of existing words in modern Kipchak group Turkish dialects and Turkish, which is included in the Oghuz group.

Keywords: Historical Kipchack Turkish, Modern Kipchack Group Turkish Dialects, Names of the items and tools, Etymology, Cultural History.

Giriş

1. Tarihî Kıpçak Türkçesine Kısa Bir Bakış

Avrupalıların Kuman, Rusların Polovets adını verdiği Kıpçak Türklerinin dili olan Kıpçak Türkçesi Orta Türkçe döneminde Türkçenin oluşan üç kolundan bir tanesidir. 11. yüzyıla değin Köktürk, Uygur ve Karahanlı Türkçeleri olmak üzere tek bir kol hâlinde ilerleyen Türkçenin yapısında bu yüzyıldan sonra yaşanan göçler ve bunun neticesinde ortaya çıkan kaynaşma ve ayrışmalar neticesinde bir takım fonetik ve morfolojik değişimler yaşanmıştır.

Oğuz ve Kıpçakların Harezmi bölgesini Türkleştirmesi sonucunda, o bölgede eski Türk edebî yazı dili geleneğine bağlı, fakat bazı Oğuz ve Kıpçakça unsurları da içine alan yeni bir yazı dili gelişmiştir. Harezmi'nin kuzeyindeki Altınordu sahasında ise Kıpçakça eserler yazılmıştır. XI. yüzyıldan itibaren batıya yönelen Oğuz boyları da kendi lehçeleri ile metinler yazarak Anadolu Türkçesini oluşturmuşlardır (Gülsevin vd., 2004, s. 48).

Kıpçak Türkçesinin ana vatanı esasen Kıpçak Türklerinin de ana vatanı olarak kabul edilen Deşt-i Kıpçak bölgesidir. Fakat Kıpçak Türklerinin bu ana vatana ne zaman yerleştikleri belirsizdir. Bu konuda A. Caferoğlu (1984, s. 156), “Kıpçakların hangi tarihten itibaren Kıpçak bozkırlarında yerleştikleri hakkında şimdilik kesin bir şey söylenemez. Yalnız Rusların Lavrentiy adlı vakayinâmeleri, Kıpçak Türk uyruğu ile, ilk göçebelerin baskın tarihi olarak, 1054 yılını göstermektedir.” der. Bu tarihten itibaren Kıpçak bozkırların önemli bir aktörü hâline gelen Kıpçak Türkleri kurmuş oldukları Kıpçak Hanlığı ile tarih sahnesinde yer almaya başlamıştır. Bu dönemde hâkimiyet alanı içerisinde önemli roller üstlenen, Gürcüler ile mücadeleye girişen Kıpçak Türklerinin özellikle Rus Knezlikleri ile yaptıkları savaşlar Rusların doğal bir destanı olan İgor Destanının ortaya çıkmasını sağlamıştır. İrtiş'ten Macaristan'a kadar uzanan geniş bozkırlarda Kıpçak Türklerinin hâkimiyeti XIII. yüzyıldaki Moğol yayılcılığına kadar sürer. Cengiz Han'ın torunu, Cuci Han'ın oğlu olan Batu Han önderliğindeki Moğol ordusu Kıpçak Türklerini adeta silip süpürür ve Batu Han, 1241 yılında Altın Orda Hanlığını kurar. Kıpçak Türklerinin Deşt-i Kıpçak bozkırlarındaki

hâkimiyet dönemlerine ait bilinen ilk ve tek eser Codex Cumanicus yani Kuman Kodeksidir. Eserin, Kıpçak bölgesinde ticaretle uğraşan Hristiyanlara yardımcı olmak ve Kıpçak Türkleri arasında Hristiyanlığı yaymak amacıyla kaleme alındığı bilinmektedir. Cuman Kodeksinin kaleme alınışı hakkında T. Tekin ve M. Ölmez Türk Dilleri (Giriş) adlı eserde (2014, s. 44), “Kuman diyalekti ile yazılmış tek yapıt Kıpçak hanı Özbek’in izniyle Aşağı Volga bölgesinde kendilerine tahsis edilen bir manastırda yaşayan 17 Fransiskan misyonerinin 1303 – 1362 (?) yılları arasında yazdıkları Latin harfli Codex Cumanicus adlı yapıttır.” bilgisini paylaşır. Dönemin Kıpçak Türkçesi hakkında bilgiler de veren eser Alman ve İtalyan bölümü olmak üzere iki kısımdan oluşur. Eserin ilk 55 yaprağı İtalyan bölümüne aittir. Bu bölümde Latince bir girişin ardından üç sütun hâlinde Latince, Farsça ve Kumanca kelime listeleri verilir. Aynı zamanda eserin yazım tarihi net olmamakla birlikte İtalyan bölümünün ilk satırlarında 1303 tarihi geçer. Eser, 1362 yılında ünlü şair Petraca tarafından Venedik Katedrali Kütüphanesine bağışlanmıştır. Bu tarihlerden yola çıkılarak Codex Cumanicus adlı eserin 1303 – 1362 tarih aralığında yazıldığı tahmin edilmektedir. İkinci bölüm ise Alman bölümüdür. “Bu bölüm 27 yaprak olup asıl eserde 56 – 82. yaprakları içine alır. Bölüm, Almanca – Kumanca sözlükle başlar. Kuman grameri hakkında bilgiler verilir. Bu bölümde ayrıca 47 adet Kuman bilmececi verilmektedir” (Akar, 2017 s. 229). Özellikle eserin Alman bölümünde verilen sözlük o dönem Kıpçak Türkçesinin söz varlığını göstermesi açısından oldukça önem arz etmektedir. Bu bölümde aynı zamanda Hristiyanlığa ait dini metinler ve ilahiler de yer almaktadır.

Kıpçak yurdundaki Moğol istilası nedeniyle bölgeden uzaklaşan bazı Kıpçak Türkleri, Karadeniz ve Balkanlar üzerinden Mısır’a gelip burada Eyyubîler Sultanlığında saray muhafızı olarak görev yapmaya başlamışlardır. Fakat bir süre sonra savaş konusundaki üstün meziyetleri buradaki Türkleri ordu içerisinde komuta kademesine getirmiş ve bunun neticesinde de üst kademelerde bulunan bu donanımlı komutanlar 1250 yılında Eyyubî Hanedanlığını yıkarak yerine ed-devletü’t Türkiyye yani Memlûk Sultanlığını kurmuşlardır. Mısır, Suriye ve Irak bölgelerinde kurulan Memlûk Sultanlığı Yavuz Sultan Selim’in 1518 yılında Mısır’ı almasına kadar varlığını sürdürmüştür. Memlûk Sultanlığı döneminde idareci sınıfında bulunan kişilerin Türk olması hasebiyle gerek sarayda gerekse de devlet ricalinde Arapçaya karşı Türkçenin gücü artmaya başlamıştır. Bu süreçte Türkçenin önem ve gücünün artması doğrultusunda Arapça konuşan halkın Türkçe öğrenimini kolaylaştıran lügat ve gramer kitapları kaleme alınmış bunu din ve askerlik ile ilgili kitaplar takip etmiştir. Yazılan bu eserler Kıpçak bozkırlarından sonra Kıpçak Türkçesinin farklı bir coğrafyada vücut bulmasını sağlamıştır. Fakat Karadeniz ve Balkanlar üzerinden Mısır’a yapılan Türk göçlerinde sadece Kıpçak Türklerinin değil, farklı boylara özellikle de Oğuzlar-Türkmen boylarına mensup kişilerin de bulunması bu eserlerin büyük çoğunluğunda Kıpçak-Oğuz lehçelerine ait söz varlığı ve gramer özelliklerinin bir arada bulunmasını sağlamıştır. Bu konuda Z. Korkmaz (2013, s. 75), Kıpçakça ile Oğuz-Türkmen lehçelerinin karışık kaynaşması neticesinde Memlûklar döneminde “karışık dilli eserler” sorunu ortaya çıktığını, ancak bu karışık kaynaşmanın daha sonraki bir dönemde Kıpçakçayı geri planda bırakarak yavaş yavaş

Oğuz Türkçesinde ağırlık veren bir Oğuzcalaşmaya dönüştüğünü ifade eder. Memlûk coğrafyasında Kıpçakçanın yerini Oğuz-Türkmen lehçesine bırakmasında şüphesiz en önemli paylardan birisi Erzurumlu Darîr'e aittir.

Mısır ve Suriye bölgelerinde Oğuzcaya ağırlık veren koşulların varlığı yanında Darîr'in 2120 beyitlik Kitâbu kısısı-i Yûsuf mesnevisi, 6 büyük ciltlik Siretü'n-nebî Tercümesi, 3 ciltlik Fütühü's-Şam Tercümesi, Yüz Hadis, Yüz Hikâye gibi eserleriyle hem sarayda hem de halk arasında kazandığı itibar, eserlerinin dilindeki doğal, akıcı ve nükteli özellikler, Memlûklar ülkesinde Oğuzcanın gelişip kökleşmesini kolaylaştırmıştır (Korkmaz, 2013, s. 76).

Memlûk Kıpçakçası özellikle XV. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yerini tamamıyla Anadolu Oğuzcasına bırakmış, Yavuz Sultan Selim'in 1518 yılında Mısır'ı fethetmesiyle beraber Oğuz Türkçesinin imparatorluk sahasındaki devamı niteliğinde olan Osmanlıca bölgede hâkim bir yazı dili hâline gelmiştir. Memlûk Sultanlığı döneminde Memlûk Kıpçakçası ile kaleme alınan bazı eserler ise şöyledir:

Sözlük ve Gramerler: Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l Etrâk, Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî, El-Kavânînu'l-Külliyeye li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye, Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye, Ed-Dürretü'l Mudiyye fi'l Lügati't Türkiyye, Bülğatü'l-Müştâk fi Lügati't-Türk ve'l-Kıfçak.

Edebiyat, Din, Askerlik, Baytarlık Alanlarındaki Metinler: İrşâdü'l-Mülûk ve's-Selâtin, Münyetü'l-Guzât, Kitâbü'l Hayl, Gülîstan Tercümesi, Baytaratü'l-Vâzih, Kitâb-ı Mukaddime-i Ebu'l-Leysi's-Semerkandî, Kitâbu fi'l-Fıkh bi-Lisâni't-Türkî.

Kıpçak Türkçesinin kullanıldığı bir başka saha ise Kırım bölgesidir. XI. yüzyılın ortalarında Selçukluların Ani'yi fethedip Ermeni Bagratlı Devletini yıkmaları sonucu burada yaşayan Ermenilerin büyük bir bölümü Kırım'a gelip yerleşmiştir. Zaman içerisinde bölgede sayıları çoğalan Ermeniler, Kıpçak Türkleri ile ticarî ve kültürel ilişkiler geliştirmişler ve bunun neticesi olarak da Ermeni nüfus arasında Kıpçak Türkçesi yayılarak özellikle resmî yazışmalarda ve kiliselerde kullanılmaya başlanmıştır. G. Güner *Kıpçak Türkçesi Grameri* adlı eserinde Ermeni harfli Kıpçak Türkçesi metinlerini altı başlıkta sınıflandırmaktadır. Bu metinler:

1. Tarihî Vakayinameler: Kamanets Vakayinamesi, Polonya ve Venedik (Venetsya) Vakayinameleri
2. Kanun Kitapları ve Mahkeme Sicil Defterleriyle Tutanakları
3. Dil Bilgisiyle İlgili Eserler ve Sözlükler
4. Dinî Metinler
5. Edebî Metinler
6. Doğa Bilimlerine Ait Metinler'dir (Güner, 2020, s. 29-31).

2. Günümüz Kıpçak Türkçesine Kısa Bir Bakış:

Altın Orda Hanlığının 1502 yılında yıkılışı¹ ve bu yıkımın oluşturduğu atmosferde 1552’de Kazan, 1556 yılında ise Astrahan Hanlıklarının Ruslar tarafından işgal edilmesi neticesinde bölgede bir Rus yayılmacılığı ve hâkimiyeti başlamıştır.

Daha X. asır başında İslamiyeti kabul eden Bulgar devleti ve onu takiben, Moğol yayılmasıyla hâkim olan Altın Ordu devleti ile çağının ötesinde bir medeniyet yaşayan İdil-Ural ve Hazar-Bozkır bölgesi, artık XVI. asırdan itibaren, siyasî yayılmasını, Ortodoks Kilisesini arkasına alarak, ruhanî ve medenî bahanelerle süsleyen Rus devletinin toprağı olma yoluna girmiştir. Yeni başlayan bu tarih de öncelikle Kıpçak Türkçesinin bitişi ve bu kavim adının, sadece dil tarihine ait bir terim olarak kalması sonucunu getirmiştir (Öner, 1998, s. XXI – XXII).

Bölgede yaşanan bu gelişmeler elbette ki Kıpçak Türkçesini de etkiler. O döneme kadar Türkçenin diğer lehçeleri ile bağıni koparmamış olan Kıpçak Türkçesinde bu tarihî süreçten sonra Çağatay Türkçesinin etkisi derinden hissedilmiş, özellikle yazı dilinde Çağatayca unsurların oranı oldukça artmış ve Kıpçak Türkçesi İdil-Ural ve Hazar-Bozkır bölgesinde yavaş yavaş Çağataycalaşmaya başlamıştır. “Bu sebeple bugünkü Kıpçak lehçelerinin tarihi geleneğı içinde, eski Kıpçak Türkçesi kadar, Çağatay Türkçesinin payını da düşünmek gerekir” (Öner, 1998, s. XXII).

Çarlık Rusyası döneminde ve özellikle de 1917 Bolşevik İhtilalinden sonra kurulan Sovyetler Birliğinin ilk dönemlerinde pek çok Türk lehçesi ayrı birer yazı dili hâline gelmiş ve bu durumun bir neticesi olarak da Eski Kıpçak Türkçesinin devamı niteliğinde olup günümüz Kıpçak grubu Türk lehçelerini oluşturan Kazak, Kırgız, Karakalpak, Nogay, Tatar, Başkurt, Karaim (Kary), Kumuk, Karaçay-Balkar ve Kırım-Tatar Türkçelerine birbirinden bağımsız Kril alfabeleri verilmiştir.

İnceleme Bölümü

Tarihî Kıpçak Türkçesinde Kullanılan Eşya ve Alet Adlarının Art ve Eş Zamanlı Olarak İncelemesi:

“Tarihî Kıpçak Türkçesinde Kullanılan Eşya ve Alet Adlarının Art ve Eş Zamanlı Olarak İncelemesi” adlı makalemizde bu konuda daha önce yapılmış olan çalışmaların da tesiriyle² Türklerin günlük yaşamında önemli bir yer tutan, sözlüklerde geçen eşya ve alet adları Eski Kıpçak Türkçesi ve günümüz Kıpçak grubu Türk lehçeleri ile Oğuz grubu Türk lehçeleri içerisinde yer alan Türkiye Türkçesi esas olarak art ve eş zamanlı bir incelemeye tabi tutulmuş, kelimenin kültür tarihi içerisindeki yeri ve geçirdiğı anlamsal değişimler yorumlanmaya çalışılmıştır. Çalışmamızda ayrıca mevcut kelimelerin oluşumu ve tarihsel süreç içerisindeki şekillenmeleri de etimolojik açıdan

¹ Altın Orda Hanlığının yıkılışı ile Altın Orda topraklarında daha önce kurulan Kırım, Kazan ve Nogay Hanlıklarının dışında Astrahan ve Sibir Hanlıkları da ortaya çıkmıştır.

² Kıpçak Türkçesi döneminde geçen alet isimleriyle ilgili yapılmış çalışmalar; “Akartürk Karahan’ın Et-Tuhfetü’z-zekiyye fi’l-lugati’t-turkiyye’de Alet İsimleri” adlı çalışması ve Talip Yıldırım ile Musa Çiftçi’nin “Divanı Lügati’t Türk’te Yer Alan Alet-Eşya Adları” adlı makalesidir.

takip edilmiştir. Bir dile ait söz varlığının aynı zamanda o dili konuşan toplumun gelenek ve göreneklerini, yaşam biçimini, dünya görüşünü yansıtmasından hareketle yapmış olduğumuz bu çalışmada, önce göçer daha sonra da yerleşik bir yaşamı benimsemiş Türk toplumunun rutin hayatında daimî olarak kullanılan ve dönem eserlerinde çokça geçen bazı eşya ve alet adları tespit edilerek incelenmiş ve bu incelemede sözcüklerin leksik anlamları esas alınmıştır. Makalemizde ayrıca değerlendirilen her bir sözcüğün Eski Türkçe döneminden günümüze değin geçirdiği fonetik ve morfolojik değişimler de gösterilmiştir. Çalışmamızın ilk aşamasında, her madde başında öncelikli olarak kelimenin tarihî Kıpçak Türkçesindeki kullanımı belirlenmiş ardından da Andreas Tietze'nin "Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugatı", Sir Gerard Clauson'un "An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish", Hasan Eren'in "Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü" ve Marcel Erdal'ın Old Turkic Word Formation A Functional Approach to the Lexicon gibi eserleri baz alınarak sözcüğün etimolojik gelişimi incelenmiştir. Aynı zamanda tarihî Kıpçak Türkçesi metinlerinde tespiti yapılan kelimelerimizin tarihî Türk lehçelerindeki kullanımlarına da bakılmıştır. Özellikle Köktürk, Uygur, Karahanlı Türkçeleri gibi tarihî Türk lehçeleri metinlerinde geçmeyip tarihî Kıpçak Türkçesinde yer alan kelimeler dikkate değerdir. Son aşamada ise kelimelerin Kazakça, Kırgızca, Karayca, Karakalpakça, Karaçay-Malkarca, Kumukça, Tatarca ve Başkurtça gibi günümüz Kıpçak grubu Türk lehçeleri ile Türkiye Türkçesindeki kullanımlarına yer verilmiş, sözcüklerin Türkiye Türkçesindeki kullanımlarında Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanan Türkçe Sözlük ile Tarama ve Derleme Sözlükleri esas alınmıştır. Makalemizde yöntem olarak ise kullanım sıklığı baz alınarak dönem eserlerinden seçilen sözcüklerden benzer anlamlara sahip olanlar aynı madde altında gruplandırılmış, diğer kelimeler ise bağımsız olarak incelenmiştir. Çalışmamızda incelemesi yapılan eşya ve alet adları ise şunlardır;

1. açkuç "anahtar" < aç - + - kuç (Berta, 1996, s. 555)

Tarihî Kıpçak: TZ açkıç 'kilit, anahtar' (Atalay, 1945, s. 135), CC açkuç "anahtar" (Aytaç, 1992, s. 1), İM açkuç "anahtar" (Toparlı, 1992, s. 497), TA açkuç "kilit" (Toparlı, 2003, s. 85)

Tietze'nin etimolojik sözlüğünde (2002, s. 93) kelime "açku/açkı I 'anahtar' TS 11 < aç- + -gı/-ki eki [Ar. miftāh gibi açku kelimesi de 'açanı' ifade eder, hâlbuki birçok dilde bu alet 'kapatıcı' olarak telakki edilir. (ms. Lat. Claudere 'kapatmak' →clavis 'anahtar')]" şeklinde verilmiştir. Ayrıca Tietze (2002, s. 178), "anahtar" kelimesi için de ifadenin anihtar/anahtar < Yun. anihtari [G. Meyer 1893 s. 45] kelimesinden alıntılandığını söyler.

Berta'nın Memlük-Kıpçak Türkçesi dönemine ait çalışmasında (1996, s. 19, s. 551) kelime "açkuç 'anahtar' 11, 23, 100, 28 CCI; açkuç 'kulf; kilit' Hou. 6,5 (12,6) [Houstma'nın sözlüğünde açkuç kelimesi 'anahtar' anlamının tersine 'kilit' anlamıyla kullanılmaktadır.]" şeklinde açıklanmaktadır.

Clauson'un etimolojik sözlüğünde (1972, s. 18) açkuç ve açku kelimeleri doğrudan geçmez. İfadeler bu sözlükte kelimenin kökü olan aç- 'açmak' şeklinde verilmektedir.

Eren'in etimolojik sözlüğünde (1999, s. 12) ise kelime 'anahtar' maddesi içerisinde değerlendirilmiştir. Eren'e göre Türkiye Türkçesinde kullanılan anahtar 'açar, açkı' sözcüğü Rumcadan ödünçlemedir. Anadolu ağızlarında anahtar yerine açacak, açar, açkı, açkış kelimeleri de kullanılır. Kelime, Azerbaycan Türkçesinde açar biçiminde, çağdaş Türk lehçelerinde ise açkış şeklinde geçmektedir.

Tarihî: KökTü. - , Uyg. - , Kar. açgu 'anahtar' (TİEM) (Üşenmez, 2012, s. 32), Harezmi. kilid 'anahtar' (Ata, 1998, s. 242), Çağ.-, EATü. açkı ~ açku 'anahtar' (Kanar, 2011, s. 13), Osmanlı. açkı 'anahtar' (Redhouse, 1983, s. 11)

Modern: TTü. anahtar ~ açkı "anahtar, her türlü açma aracı" (Akalın, 2011, s. 21), TTü. Ağ. açkış ~ açkış ~ "anahtar". (DS, 1963, s. 54) açkır ~ açku "anahtar" (TS, 1996, s. 11), Kazakça aşkış 'anahtar' (Koç vd., 2003, s. 58) ve kilt 'anahtar' (Koç vd., 2003, s. 263), Kırgızca açkış 'maymuncuk, anahtar' (Yudahin, 1988, s. 6), Kumukça açğış 'anahtar' (Pekacar, 2011, s. 22), Tatarca açkış 'anahtar' (Enmetyanov vd., 2014, s. 32), Karaçay-Malkar açkış 'anahtar' (Tavul, 2000, s. 68), Karakalpakça aşkış ve aşar 'burgu' (Uygur, 2019, s. 33), Başkurtça aşkış 'anahtar' (Özşahin, 2017, s. 42)

Tarihi dönem metinlerinde açkış~ açar~ açkı gibi değişik şekillerde kullanılan bu sözcük Modern Türk Dilinin Kıpçak sahasında da buna benzer bir kullanımı sürdürürken Türkiye Türkçesi sahasında Rumcadan alıntılanan anahtar sözcüğü kullanılmaktadır. Anadolu ağızlarında ise kelime, açkış ~ açar ~ açkı şeklinde ve 'anahtar' anlamıyla varlığını sürdürmeye devam etmektedir.

2. Bardak anlamındaki kelimeler

a. ayak "kadeh" < ayak 'fincan, kadeh' (Clauson, 1972, s. 270); (Tietze, 2002, s. 233)

Tarihî Kıpçak: GT ayak "kadeh" (Karamanlıoğlu, 1989, s. 45), DM ayak 'kadeh' (Toparlı, 2003, s. 72)

Clauson'un etimolojik sözlüğüne (1972, s. 270) göre ayak kelimesi 'kadeh, bardak' anlamıyla Orhun Türkçesi metinlerinde kullanılmamıştır. Eski Uygur Türkçesi İrk Bitig 42'de kelime "idiş ayak" ikilemesinde geçer (Tekin, 2013, s. 23). Metinde, ayak "fincan, kadeh" ve idiş "kap, tabak ve çanak" anlamındadır. Kelime; Hakaniye Türkçesi: ayak "tahta tas, tahta kâse", Divan-ı Lügati't Türk: ayak "kap kacak" [Oğuzlar bu sözcüğü bilmezler, onlar bu gibi şeylere çanak der.], Tefsir: ayak "kadeh, bardak", İbni Muhanna: ayak "kadeh, bardak", Çağatayca: (XV. yy ve sonrası) ayag/ayak 'kadeh', ayak ~ adak "kadeh, bardak", Osmanlı: (XIV – XVI. yüzyıl) ayag/ayak "kadeh, bardak" şeklinde geçmektedir.

Tietze sözlüğünde (2002, s. 233) kelimeyi, Ayak II 'içki içilen kab' < ET. ayak [a.m Clauson 1972, Doerfer 1965 II, no.629.] şeklinde vererek diğer etimolojik sözlüklere de bir gönderme yapar.

Karaağaç'ın sözlüğüne (2008, s. 54) göre ise ayak (I) Çay fincanı veya buna benzer kupsuz bardak, kâse; kadeh anlamıyla Farsçada ayak 'maşraba, bardak, kupa', Ermencede ayak ve ayag 'bir tür yuvarlak kadeh', Arapçada ayak 'büyük kadeh' şeklinde Türkçeden bu dillere geçmiştir.

Kıpçak Türkçesi eserlerinden Gülistan Tercümesinde ayak kelimesi "kadeh" kullanımının yanında GT-91/7'de "kelisür çün bize ol devr ayaki" (Karamanlıoğlu, 1989, s. 45) ve 159/2'de "yürür emri bilen bu devr ayaki" şeklinde 'felek, kader' anlamlarıyla mecazlaşma yoluna gitmiştir. Aynı metinde "bardak, kâse, kadeh" anlamındaki Arapça "kadah" sözü de kullanılmıştır (Karamanlıoğlu, 1989, s. 79).

Tarihî: KökTü. -, Uyg. idiş ayak 'bardak' (Tekin, 2013, s. 23), ayak 'kadeh' (Caferoğlu, 1993, s. 18), Kar. ayak 'kadeh, çanak, kase' (Üşenmez, 2012, s. 89), adak 'kadeh' (Ata, 1997, s. 5), ayak ~ ayag 'kadeh, çanak, kase' (Ata, 1997, s. 60), Harezm. ayak 'kadeh' (Sağol, 1995, s. 18), ayak 'kadeh' (Borokov, 2002, s. 63), adak~ ayak 'kadeh' (Ata, 1998, s. 5), Çağ. ayag ~ ayak 'kadeh' (Kaçalın, 2011, s. 159), ayag 'tas' (Kaçalın, 2009, s. 18), EATü. bardak 'bardak' (Topaloğlu, 1978, s. 63), ayag ~ ayah ~ ayak 'bardak, kadeh' (Kanar, 2011, s. 72), Osmanlı. eyağ 'içme kabı, bardak' (Redhouse, 1983, s. 355), kadeh 'bardak, büyük kupa, kadeh' (Redhouse, 1983, s. 576)

Modern: TTü. bardak 'camdan yapılan kap, toprak testi' (Akalin, 2011, s. 254), TTü. Ağ. ayak "1. Tas, maşraba 2. Kadeh 3. Bardak, çay bardağı (DS, 1963, s. 398), ayağ ~ ayak 'kadeh' (TS, 1996, s. 289), Kazakça ayak 'ağaçtan yapılan bardak' (Yüce vd., 1984, s. 25), Kazakça ayaq '(ahşaptan yapılmış) kap kacak' (Koç vd., 2003, s. 92), Kazakça ryumka 'kadeh' (Koç vd., 2003, s. 455) ve bokal 'kadeh' (Koç vd., 2003, s. 91), Kırgızca ayak 'fincan, çanak' (Yudahin, 1988, s. 62), çöyçök 'küçük çanak' (Yudahin, 1988, s. 284), Kumukça ayaq '1. Kadeh 2. Bardak 3. Fincan' (Pekacar, 2011, s. 51), Tatarca bokal, ryumka 'kadeh' (Enmetyanov vd., 2014: s. 172), Karaçay-Malkar ayak 'kase, tas' (Tavul, 2000, s. 98), Karakalpakça ryumka 'kadeh' (Uyğur, 2019, s. 481), Başkurtça ayaq 'ağaç tabak' (Özşahin, 2017 s. 49), Başkurtça rümka 'kadeh' (Özşahin, 2017, s. 488)

Kelime çağdaş Türk lehçelerinde; Başkurtça rümka, bokal, Kazakça ryumka, bokal, Kırgızca çöyçök, Tatarca ryumka, bokal şeklinde kullanılır (KTLS I, 1991, s. 422-423).

b. bardak "büyük testi, fiçı, bardak" < bart + -ak (Tietze, 2002, s. 280); (Eren, 1999, s. 40); (Clauson, 1972, s. 358)

Tarihî Kıpçak: bardak 'testi' (Atalay, 1945, s. 148), bardak 'testi' (Aytaç, 1992, s. 25), KK bardak 'bardak' (Toparlı vd., 1999, s. 103), Kİ bardak 'testi' (Caferoğlu, 1931, s. 15), DM bardak 'büyük testi, fiçı' (Toparlı, 2003, s. 74), TA bardak 'bardak' (Toparlı vd., 2000, s. 92), KFT bardak 'bardak' (Ağar, 1989, s. 949)

Eren sözlüğünde (1999, s. 40) bardak kelimesini, "1. Su ve benzeri şeyleri içmek için kullanılan, genellikle camdan yapılan kap 2. Toprak testi - bardak < OT bart 'su içmek için kullanılan bardak' + (a)k küçültme eki" şeklinde vermiştir.

Clauson'un sözlüğünde (1972, s. 358) ise bardak kelimesi doğrudan geçmez. Clauson sözlüğünde bart kelimesine yer verir ve sözcüğü, Hak. bart 'herhangi bir sıvı ya da şarabı ölçme' ve Oğuzca bart 'içme suyu için bardak' şeklinde Divan'da yer alan bilgilere dayanarak açıklar.

Tietze sözlüğünde (2002, s. 280) bardak kelimesini "içmeye yarayan küçük kap (topraktan veya camdan)" şeklinde tanımlayıp sözcüğün "< ET. bart 'testi, kab' + -ak küçültme eki" şeklinde oluştuğu bilgisini paylaşır.

Divan-ı Lügati't Türk'te bart kelimesi "şarap için ölçme aracı ve herhangi bir sıvıyı ölçme" şeklinde tanımlanır. Divan'da, Oğuz diyalektinde bu kelimenin "su içmek için kullanılan araç" anlamına da geldiği ifade edilmiştir (Dankoff/Kelly, Part-I, 1982, s. 269).

Karaağaç sözlüğünde (2008, s. 79) bardak kelimesini "1. Su ve benzeri şeyleri içmek için kullanılan, genellikle camdan yapılan kap 2. Bir bardağın alacağı miktar 3. Toprak testi" şeklinde açıklayıp sözcüğün Arapça bardak 'cam veya toprak bardak', Rusça bardak 'bardak, büyük kadeh' ve Ermenice bardak 'su kabı' şeklinde Türkçeden bu dillere ödünçlendiğini söyler.

Tarihî: KökTü. - , Uyg. - , Kar. bart (I) 'şarap ve şaraba benzer akıcı nesnelerin ölçüsü, bart (II) 'su içilen bardak' (Üşenmez, 2010, s. 42), bardak ~ bartak 'bardak' (RKT, MKT, TIEM, BKT) (Üşenmez, 2012, s. 106), bardak 'bardak' (Ata, 2004, s. 251), Harezmi. bardak 'testi, bardak' (Yüce, 1993, s. 98), kadeh 'bardak, kadeh, kase' (Ata, 1998, s. 194), Çağ. - , EATü. bardak 'bardak' (Karabacak, 1995, s. 69), bardak '1. Toprak testi 2. Bardak' (Kanar, 2011, s. 92), bartak 'testi' (Kanar, 2011, s. 93), kıf 'bardak, kadeh' (Kanar, 2011, s. 446), kabah 'içki kadehi, şarap kadehi' (Kanar, 2011, s. 403), Osmanlı. bardak 'bardak, kadeh, kupa' (Redhouse, 1983, s. 131), bardak 'içecek kabı, şarab kabı, tas, kadah, sagar, cam, pincan, fincan' (Tulum, 2011, s. 366)

Modern: TTü. bardak 'camdan yapılan kap, toprak testi' (Akalın, 2011, s. 254), TTü. Ağ. badak, bādak, bağırdak, bardağ, bardak 'bardak, testi, tas' (DS II, 1965, s. 461), Bardak ~ bartak 'testi' (TS, 1996, s. 400), Kazakça stakan 'bardak', şını '1. Cam 2. Porselen' ve şını ayaq 'çay takımı' (Koç vd., 2003, s. 654), Kırgızca stakan 'bardak' (Yudahin, 2011, s. 666), Kumukça stakan '1. Bardak 2. Kovan' (Pekacar, 2011, s. 302), Karayca kadeh 'kadeh' (Çulha, 2006, s. 71), Başkurtça stakan (< Rus.) '1. Bardak 2. Kovan' (Özşahin, 2017, s. 539), Tatarca stakan, tustagan 'bardak' (Ehmetyanov vd., 2014, s. 51), Karakalpakça stakan 'bardak' (Uygur, 2019, s. 514)

3. Bıçak "bıçak" < bıç- + -ak (Eren, 1999, s. 50); (Tietze, 2002, s. 331)

Tarihî Kıpçak: bıçak 'bıçak' (Atalay, 1945, s. 151), CC bıçak 'bıçak, hançer, kama' (Aytaç, 1992, s. 31), bıçak 'bıçak' (Toparlı vd., 1999, s. 104), MG bıçak 'bıçak' (Uğurlu, 1987, s. 148), İM bıçak 'bıçak' (Toparlı, 1992, s. 509), Kİ bıçak 'bıçak' (Caferoğlu, 1931, s. 20), DM bıçak 'bıçak' (Toparlı, 2003, s. 76), DM bıçak 'bıçak' (Toparlı, 2003, s. 74), KFT bıçak 'bıçak' (Ağar, 1989, s. 952)

Clauson sözlüğünde (1972, s. 293) bıçak kelimesini “bıçak ve benzeri” olarak tanımlar. Kelime Uygurcada (VIII. yüzyıl ve sonrası) bıçak (U IV: 32,7) ve yiti bicekin “keskin bıçak” (U III: 64, 9) şeklinde kullanılmıştır. İfade sivil Uygur dökümanlarında, bıçak uçında “bıçağın uç kısmında” atasözü içerisinde geçer. Sözcük, Hakaniye: bıçak “bıçak” (Kaş I: 384), Kutadgu Bilig: bedük bir bıçekig “ büyük bıçak”, Tefsir: bıçak, İbni Muhanna: bıçak, Çağatayca: (XV. yüzyıl ve sonrası) bıçek “iğne” , Harezmi: bıçak “bıçak” (Nehcül feradis 214,7), Kıpçak: bıçak ~ bışak “bıçak”, Osmanlı: bıçak “bıçak” şeklinde kullanılmıştır.

Eren sözlüğünde (1999, s. 50) bıçak kelimesini ‘kesme aracı’ şeklinde tanımlayıp sözcüğün oluşumunu “Türkçe bıç- (> bıç-) kökünden geldiği açıktır: bıç- + -(a)k. Buna göre ifadenin, bı- “bıçak” kökünden –çak ekiyle yapıldığı yönündeki sav da yanlıştır.” şeklinde açıklar.

Tietze ise sözlüğünde (2002, s. 331) kelimeyi “Bıçak ‘kesme aleti’ < bıç- ‘kesmek’+ -ak” şeklinde verir.

Karaağaç (2008, s. 108) bıçak kelimesini “1. Sap ve çelik bölümden oluşan kesici araç 2. Çeşitli kesme işlerinde kullanılan keskin ağızlı araç” şeklinde tanımlayıp sözcüğün Farsçaya bıçāk, pıçak ‘bıçak, çakı’ ve Arapçaya bûçāk ‘ekmek kesmeye mahsus büyük bıçak’ şeklinde geçtiğini ifade eder.

Tarihî³: KökTü. - , Uyg. bıçak ‘bıçak’ (Caferoğlu, 1993, s. 27), bıçgu ‘bıçak’ (Caferoğlu, 1993, s. 27), Kar. bıçak ‘bıçak’ (Üşenmez, 2010, s. 50), bıçak ‘bıçak’, bıçgu ‘bıçkı, bıçak’ (Üşenmez, 2012, s. 127), bıçek ‘bıçak’ (Ata, 1997, s. 99), Harezmi. bıçak ‘bıçak’ (Borokov, 2002, s. 79), bıçak ME-‘bıçak’ (Yüce, 1993, s. 102), bıçak ‘bıçak’ (Ata, 1998, s. 60), Çağ. bıçak ‘bıçak’ ~ Moğ. Kituga ‘bıçak’ (Poppe, 2011, s. 48?), EATü. bıçak ‘bıçak’ (Karabacak, 1995, s. 81), bıçak ‘bıçak’ (Topaloğlu, 1978, s. 79), bıçah ~ bıçag ~ bıçak ~ bıçgu ‘bıçak’ (Kanar, 2011, s. 117), Osmanlı. bıçak ‘bıçak’ (Redhouse, 1983, s. 170)

Modern: TTü. bıçak ‘kesici araç, kesin ağızlı araç’ (Akalin, 2011, s. 326), TTü. Ağ. Bıçak (IV) ‘çakı’ (DS II, 1965, s. 654), buçak 1. Çakı 2. Bıçak (DS II, 1965, s. 777), Bıçah ‘bıçak’ (TS, 1996, s. 537), Kazakça pışak ‘bıçak’ (Koç vd., 2003, s. 447), Kırgızca bıçak ‘bıçak’ (Yudahin, 1988, s. 115), Kumukça bıçaq ‘bıçak’ (Pekacar, 2011, s. 72), Tatarca pıçak ~ pekë ‘bıçak’ (Enmetyanov vd., 2014, s. 58), Karaçay-Balkar bıçak ‘bıçak’ (Tavul, 2000, s. 120), Karakalpakça pışaq ‘bıçak’ (Uygur, 2019, s. 465), Başkurtça bışaq ‘bıçak, kesici alet, keski’ (Özşahin, 2017, s. 85).

³ Eski Uygur Türkçesi metinlerinden itibaren izleyebildiğimiz bu sözcük o dönem metinlerinde genellikle bıçak ya da bı bıçak şeklinde ikileme içerisinde kullanılmıştır. Ögel’e göre Türklerde bıçağın çok geniş bir kullanım alanı vardı. Kullanıldıkları yere göre de bıçağın çeşitleri değişiyordu. Küçük bıçaklardan başlayıp pala ve kılıçlara kadar genişleyen bıçaklar bulunmaktaydı (Ögel, 1985, s. 79). Bıçağın kültür tarihimizdeki diğer önemli bir yeri ise Türklerin sofrada bellerinde bir kın içinde ve kemerlerine asılı taşıdıkları bıçağı çıkarmaları ve eti bununla kesip yemeleriydi (Ögel, 1985, s. 83).

4. Makas anlamındaki sözcükler

a. kıftu “makas” ~ **kıptı** “makas” < Çin. kıftu ‘makas’ (Doerfer I, s. 318)

Tarihî Kıpçak: kıptı ‘makas’ (CC 85, 21; Aytaç, 1992, s. 103), kıptı ‘makas’ (KK 72a/3; Toparlı, 1999, s. 80, 114)

Clauson sözlüğünde (1972, s. 582) sözcük hakkında “kıftu ‘makas’ sözcüğünün Doerfer I 318’de ödünçleme olduğu belirtilmektedir, ama Doerfer’in iddia ettiği gibi kelimenin Çince den ödünçleme olduğu konusunda makul bir veri bulunmamaktadır. Sözcük ‘kıptı’ biçiminde yaşamaz, fakat Kuzeydoğu ve Kuzeybatı Türk dillerinde bu kelimeye benzer bir şekilde kullanım mevcuttur: “Yak: kıptıy (Pek 1403)” bilgisini paylaşır.

Divan-ı Lüğati’t Türk’te bu kelime kıftu ‘makas’; şeklinde geçmekte olup sözcüğün yanına Çiğil Diyalakti notu düşülmüştür (Dankoff/Kelly, Part-II, 1982, s. 316). Aynı şekilde eserde, kelimenin kıftu + la ‘makasla kesmek’ anlamındaki fiil şekli de verilmektedir (Dankoff/Kelly, Part-II, 1982, s. 328).

Tarihî: KökTü. - , Uyg. - , Kar. kıftu ‘makas’ (Dankoff/Kelly, Part-II, 1982, s. 316), kıftu ‘makas’ (Üşenmez, 2010, s. 156), Harezm. - , Çağ. - , Çiğil kıftu ‘makas’, Kom. kıptı ‘makas’ (Clauson, 1972, s. 582) EATü. - , Osmanlı. -

Modern: TTü. - , TTü. Ağ. kıptı (I) makas, makas ucu (DS, 1975, s. 2814), Kazakça - , Kırgızca - , Tatarca - , Karaçay-Malkar kıptı ‘makas’ (Tavul, 2000, s. 259), Karayca kıptı ~ kıptılar ‘makas’ (Çulha, 2006, s. 77), Karakalpakça - , Başkurtça -

b. kayıçı “makas” < Moğ. qayıçı ‘makas’ (Doerfer I, s. 318); (Clauson, 1972, s. 582)

Tarihî Kıpçak⁴: -

Clauson sözlüğünde (1972, s. 582) kelime için “Türk dillerinin çoğunda makas kelimesi için ‘kayıçı’ (Moğolcadan ödünçleme) kelimesi kullanılır. Bu kelime çeşitli dillerde kullanımını sürdürmektedir.” bilgisini verir.

Tarihî: KökTü. - , Uyg. - , Kar. - , Harezm. - , Çağ. kayçı (Moğolca) ‘makas’ (Kaçalın, 2009, s. 177), kayçı ‘makas’ (Ünlü, 2013, s. 598), EATü. - , Osmanlı. -

Modern: TTü. - , TTü. Ağ. - , Kazakça qayşı ‘makas’ (Koç vd., 2003, s. 276), Kırgızca kayçı ‘makas’ (Yudahin, 1988, s. 419), Kumukça qayçı ‘makas’ (Pekacar, 2011, s. 255), Tatarca kayçı ‘makas’ (Enmetyanov vd., 2014, s. 206), Karakalpakça qayşı ‘Bir şeyi kesmeye, kıymaya yarayan bıçak vb. metalden alet’ (Uygur, 2019, s. 333), Başkurtça qaysı ‘makas, sındı’ (Özşahin, 2017, s. 342)

c. bıçkuç “makas” < bıç- + -guç (Berta, 1996, s. 555); (Clauson, 1972, s. 294)

Tarihî Kıpçak: DM bıçkıkçı ‘makas’ (Toparlı, 2003, s. 76), TA bıçkuç ‘makas’ (Toparlı vd., 2000, s. 94)

⁴ Taraması yapılan tarihî Kıpçak Türkçesi dönem eserlerinde bu kelimeye rastlanılmamıştır.

Clauson sözlüğünde (1972, s. 294) bıçğu kelimesi için “Bıçğu ‘testere, bıçkı ya da diğer kesme aletleri’ < bıç- Kuzeydoğu Türk Dillerinde yaşamaktadır. Alt. pışkı, Tuv. bıskı ‘yayık sopası’ gibi. Kelime, Kuzeybatı ve Güneybatı dillerinde ise bıçkı ‘testere’ şekliyle yaşar. Uyg. (VIII. yy ve sonrası) bi bıçğu, Hak. bıçgu ‘kesme aracı, yığaç bıçğu ‘ağaç baltası’, Tef. bıçku ‘ kılıç’, Çağ. bıçğı ‘testere’, Har. bıçgü ‘testere’, Kom. bıçkı ‘testere’ ve buçkı ‘makas’, Kıp. bıçku ~ bıskı ~ bıçku vb. Ayrıca bıçguç ‘makas’ < bıçkelimesi ise Hak. bıçguç ‘makas’, Div. bıçguç ‘makas’, Kıp. bıçkuç ~ bıçkıç, Tkm. sındu şeklinde kullanılır.” bilgisini paylaşır.

Berta eserinde (1996, s. 555), –gu ve –guç eklerinin paralel olduğunu ve her iki ekin de fiillerden isim yaptığını belirtir. Berta’ya göre, –guç eki araç ve alet adları yapar. Bıçköküne bu ekler getirilerek kelime türetilir: Hou-Bıçguç ‘makas’, Tuh-bıçku ‘testere’.

Divan-ı Lügati’t Türk’te ise bıçguç kelimesi “makas” anlamında kullanılmıştır (Dankoff/Kelly, 1982, s. 340).

Tarihî Kıpçak Türkçesi dönem eserlerinde bu kelime; bıçkı ~ bıçku ‘bıçkı’ (Atalay, 1945, s. 151), CC bıçkı ~ buçkı ‘bıçkı, testere’ (Aytaç, 1992, s. 31), bıçkı ‘bıçkı’ (Toparlı vd., 1999, s. 104), şeklinde görülür. Bu dönem eserlerinde kelime ekseriyetle, bıç- köküne fiilden isim yapan farklı ekler getirilmek suretiyle oluşturulmuştur.

Tarihî: KökTü. - , Uyg. bıçgu ‘makas, bıçkı’ (Caferoğlu, 1993, s. 27), Kar. bıçguç ‘makas’ (Üşenmez, 2010, s. 50), Harezm. bıçku ‘kılıç’ ~ bıçgu ‘bıçak, makas’ (Borokov, 2002, s. 79), bıçkü ‘bıçkı’ (Ata, 1998, s. 61), Çağ. - , EATü. bıçgu ‘bıçak, testere’ (Kanar, 2011, s. 117), Osmanlı. bıçkı ‘testere’ (Redhouse, 1983, s. 171), makas ‘makas, mikraz’ (Tulum, 2011, s. 1188), mikraz ‘makas’ (Tulum, 2011, s. 1252)

Modern: TTü. bıçkı ‘1. büyük testere, 2. Motorlu testere 3. Saraç bıçağı’ (Akalin, 2011, s. 327), TTü. Ağ. bıçkı, bıckı, bığcı, bıhcı, bıhçı, bıhı, bıkcı, bıçkı, bışğı, bışkı, bıçki, bıçki, bışkı, bışki “1. Testere 2. Deri ve kösele kesme yarayan makas 3. Dişli bıçak” anlamlarıyla görülmektedir (DS II, 1965, s. 657). Kazakça ara ‘testere’ (Koç vd., 2021, s. 69), Kırgızca araa ‘testere’ (Yudahin, 2011, s. 39), Kumukça bıçğı ‘testere, bıçkı’ (Pekaçar, 2011, s. 72), Tatarca zur pıçkı, pıla ‘bıçkı’ (Enmetyanov vd., 2014, s. 58), Karaçay-Malkar bıçhı ‘testere’ (Tavkul, 2020, s. 106), Başkurtça bısqı ‘testere, ağaç, demir kesmeye yarayan keski’ (Özşahin, 2017, s. 86)

Kelime çağdaş Türk lehçelerinde; Başkurtça bısqı, Kazakça ara, Kırgızca arā, Tatarca pıçkı şeklinde kullanılmaktadır (KTLS I, 1991, s. 66-67).

d. sındu “makas” < Çin. tsiän + tou (Tekin, 1997, s. 172)

Tarihî Kıpçak: sındı ‘makas’ (Atalay, 1945, s. 237), İH sındı ‘makas’ (İzbudak, 1936, s. 41), Kİ sındı ‘makas’ (Caferoğlu, 1931, s. 91), DM sındu ‘makas’ (Toparlı, 2003, s. 106), TA sındu ~ sındü ‘makas’ (Toparlı vd., 2000, s. 137)

Talat Tekin'e göre (1997, s. 172) kelime,

sindo/sindu 'makas' < Çin. tsiän + tou 'bıçak' kelimesinden gelmektedir. Orta Türkçe'de Oğuzca kaydıyla bulunan bu kelime Azerbeycan Türkçesi hariç Oğuz grubu Türk lehçelerinde yaşamaktadır. Sözcük, Anadolu ağzlarında ve Türkmencede sindi şekliyle görülür. Bu kelime ile ilgili Türkçede ikna edici bir etimoloji yoktur. Brockellmann bu kelimenin etimolojik gelişiminin sîn- 'kırmak, kırılmak' fiil köküne –DU eki getirilmek suretiyle gerçekleştiğini ifade etmiştir. Fakat, bu etimoloji semantik ve fonetik sebeplerden dolayı doğru olamaz. sîn- fiili orjinalinde uzun ünlüye sahipken (Trkm. sî: n-), sindu ise kısa ünlülüdür (Trkm. sindu).

Clauson'un sözlüğünde (1972, s. 836) ise sindu kelimesi "makas" anlamdaki birkaç sözcükten birisidir. Bıçguç ve kıftı da bu anlamda kullanılan kelimelerdendir. Kelime sadece Oğuzca ve Türkmencede sindı şeklindedir. Ödünçleme bir sözcük olabilir.

Divan-ı Lüğati't Türk'te kelime sindu "makas" anlamıyla verilip Oğuz diyalektinde kullanılan bir kelime şeklinde geçer (Dankoff/Kelly, 1982, s. 317).

Tarihî: KökTü. - , Uyg. - , Kar. sindu 'makas' (Ata, 1997, s. 557), Harezm. sindu 'makas' (Ata, 1998, s. 372), Çağ. - , EATü. sindı 'makas' (Kantar, 2011, s. 599), Osmanlı. sindı 'büyük makas' (Redhouse, 1983, s. 1012), sindı ~ sindu 'kırkaklık' (Kantar, 2011, s. 1590)

Modern⁵: TTü. makas 'makas' < Ar. mikass (Akalin, 2011, s. 1610), TTü. Ağ. sindı (hık) 'makas' (Akalin, 2011, s. 2095), Kazakça sındır- '1. Kırmak, parçalamak 2. Ortasından veya kenarından koparmak, bölmek' (Koç vd., 2021, s. 841), Kırgızca sındır- 'kırmak, yırtmak' (Yudahin, 2011, s. 650), Kumukça sındırmaq '1. Kırmak; kırıp koparmak 2. Parçalamak (Pekacar, 2011, s. 294), Karaçay-Malkar sındır- '1. Kırmak, 2. Kesmek, dimdirmek geçirmek' (Tavkul, 2020, s. 310), Karakalpakça sındır-'kırmak, bölmek, parçalamak' (Uygur, 2019, s. 504)

5. Para Kesesi anlamındaki sözcükler

a. kapçuk "para kesesi" < kap + -çuk (Erdal, 1991, s. 108)

Tarihî Kıpçak: BV kapçuk 'kapçık' (Ağar, 1986, s. 204), İM kapçuk 'para kesesi' (Toparlı, 1992, s. 546)

Clauson sözlüğünde (1972, s. 581) kabçuk kelimesi için şu açıklamayı yapar: "kabçuk 'küçük bir çanta, torba ya da kese' < ka:b kelimesinin küçültme eki almış şeklidir. Sözcük modern dillerde kapçık/kapçuk (Farsçadan ödünçleme için Doerfer III: 420), Çince-Uygurca sözlükte kapçuk 'para çantası, küçük çanta' şeklinde kullanılır."

Marcel Erdal Old Turkic Word Formation adlı eserinde (1991, s. 108) kapçuk ve küpçük kelimelerini örnek olarak vermiş ve bu kelimelerin kap 'kap'+çuk ve küp 'küp'+çuk şeklinde küçültme eki aldığını belirtmiştir.

⁵ Günümüz Kıpçak grubu Türk lehçelerine ait lügatlerde sözcüğün yalnızca fiil kullanımı tespit edilebilmiştir.

Tarihî: KökTü. - , Uyg. kapçuk ‘keten torba’ (Caferoğlu, 1993, s. 110) < kap ‘torba, paket’, Kar. kap ‘kap, tulum, çuval’ (Üşenmez, 2012, s. 383), Harezmi -, Çağ. -, EATü. kap ‘kap, kabuk’ (Kantar, 2011, s. 417), Osmanlı. kapçık ‘torba, kese’ (Redhouse, 1983, s. 597)

Modern: TTü. kapçık ‘1. Küçük kap 2. Boş mermi kovası 3. Tahıl tanelerinde kabuk’ (Akalin, 2011, s. 1306), TTü. Ağ. kapçık (X) deri torba (DS, 1975, s. 2632), kapçık (II) ‘kıl ya da yünden yapılmış çuval’ (DS, 1975, s. 2631), kapçuk ~ kabçuk ‘1. Buğdayın üzerindeki sert kabuk 2. Hurma salkımının gılafları’ (TS, 1996, s. 2246), Karaçay-Malkar kabçık ‘çanta, torba’ (Tavul, 2000, s. 223), Karayca kapçuh ‘kese, para kesesi’ (Çulha, 2006, s. 72), Kazakça kapşık ‘ufak çuval’ (Koç vd., 2021, s. 487), Kırgızca kapçık ‘çuval, torba’ (Yudahin, 2011, s. 400), Karakalpakça kapşık ‘Her türlü malzemeden dokunan veya yapılan ve içine çeşitli şeylerin bulunduğu kap, torba, çanta vb. şeyler’ (Uygur, 2019, s. 319), Tatarca kapçık ‘torba’ (KTLS I, 1991, s. 899), Başkurtça kapşık ‘küçük torba, heybe’ (Özşahin, 2017, s. 327).

b. yançuk “para kesesi” < yan + -çuk (Clauson, 1972, s. 945), yan + -çu + -k (Erdal, 1991, s. 106)

Tarihî Kıpçak: CC yançık ‘kese, torba’ (Aytaç, 1992, s. 217), İM yançık ‘para kesesi’ (Toparlı, 1992, s. 618), Kİ yançuk ‘para kesesi’ (Caferoğlu, 1931, s. 118), DM yançık ~yançuk ‘kese, torba’ (Toparlı, 2003, s. 120)

Clauson sözlüğünde (1972, s. 945) yançuk kelimesi için şöyle der: “yançuk ‘kese veya kemer ile asılan küçük çanta’ < yan + çuk. Kelime günümüzde bazı fonetik değişikliklerle yaşamaya devam etmekte olup Güneydoğu Türk (Özbek, Kazak) dillerinde aynı manada kullanılır iken Güneybatı Türk dillerinde ise (Osmanlıca) ‘bir atın yan zırhı’ anlamıyla kullanılmıştır. Hak. yançuk ‘kese’ Kaşgarlı III 45 ‘para için deri çanta’, Çağ. yancuk ‘kese ya da cep’, Kom. yançık ‘kese’, Kıp. yançuk ‘kese’, Osm. yancuk ~ yancık I. kese II. atın yan zırhı III. yan, böğür; kalça”

Marcel Erdal Old Turkic Word Formation adlı eserinde (1991, s. 106) kelimeyi “yançuk ‘para çantası, kese’ (Maitr 105, DLT) < yan-çu-k” şeklinde açıklar. Ayrıca M. Erdal, ‘Yan+çu+k’ kelimesinde ya:n kökünün “kalça kemiğinin uçları” (Dankoff/Kelly 1982, Part-II:232) anlamında kullanıldığını, +çU ekinin yer bildiren (locative) bir ek olduğunu ve +k ekinin ise küçültme eki olduğunu ifade eder.

Divan-ı Lügati’t Türk’te yançuk kelimesi ‘para kesesi’ anlamında kullanılmıştır (Dankoff/Kelly, Part-II, 1982, s. 171).

Tarihî: KökTü. - , Uyg. yançuk ‘kese, torba, cep’ (Caferoğlu, 1993, s. 184), Kar. yançuk ‘kese, para kesesi’ (Üşenmez, 2010, s. 335), Harezmi -, EATü. yancık ‘1. Boyun çantası, çoban çantası 2. At zırhı, at örtüsü’ (Kantar, 2011, s. 733), yancuk ‘1. Boyun çantası, çoban çantası, para kesesi 2. At zırhı’ (Kantar, 2011, s. 733), Osmanlı. yançık ‘zırh, hayvan zırhı’ (Redhouse, 1983, s. 1241), yancık~ yancuk ‘kese, heybe’ (Tulum, 2011, s. 1862)

Modern: TTü. yancık ‘genellikle çobanların kullandığı azık torbası’ (Akalin, 2011, s. 2519). Sözcük, yançak ‘para, tütün ve kibrit taşımak için kese’ şekliyle Anadolu

ağızlarında yaşamaya devam etmektedir. İfade, Türkçeden Ermeniceye yankuç ‘azık torbası, yolcu çantası’, Bulgarcaya ise yancik, encik ‘yan tarafa asılan deri torba, azık torbası’ anlamlarıyla geçmiştir (Karaağaç, 2008, s. 904). Sözcük, günümüz Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Tatarcada ise yançık ~ bukça ‘kese’ (Enmetyanov vd., 2014, s. 182) şeklinde kullanılır.

6. Kepçe anlamındaki sözcükler

a. kamuç “kepçe” < kamı:ç (Clauson, 1972, s. 626)

Tarihî Kıpçak: Kİ kamuç ‘kepçe’ (Caferoğlu, 1931, s. 68)

Clauson sözlüğünde (1972, s. 626) sözcük hakkında şu bilgileri paylaşır: “kamıç ‘kepçe’ Kelime bazı küçük fonotetik değişikliklerle Kuzey–Doğu diyalektlerinde hâlen yaşamaktadır. Sözcük, ETü’de yağlığ kamı:ç bulupan (Irk b 13), Hakaniye Lehçesinde kamıç, Kıpçak Türkçesinde ise kamuç şeklinde kullanılmıştır.”

Divan-ı Lügati’t Türk’te sözcük kamıç ‘kepçe’ (Dankoff/Kelly, Part-I 1982, s. 278) şeklinde geçmektedir.

Tarihî: KökTü. - , Uyg. kamıç ‘kepçe, kaşık’ (Caferoğlu, 1993, s. 109), Kar. kamıç ‘kepçe’ (Dankoff/Kelly, Part-I, 1982, s. 278) , Harezmi. - , Çağ. - , EATü. - , Osmanlı. –

Modern: TTü. - , TTü. Ağ. - , Günümüz Kıpçak grubu Türk lehçelerinde bu kelimeye rastlanılmamıştır.

b. çömçi ~ çömiş ~ çömçe ~ çömüç ~ çemçe “kepçe” < Fars. çam ‘büyük kepçe’ + -ça ‘küçültme eki’ (Tietze, 2002, s. 471); (Clauson, 1972, s. 422)

Tarihî Kıpçak: TZ çömçi ‘çömçe’ (Atalay, 1945, s. 163), çömiş ‘çomça, kepçe’ (Aytaç, 1992, s. 52), TA çömçe “kepçe” (Toparlı, 2000, s. 23), BV çömçe ‘kepçe’ (Ağar, 1986, s. 166), Kİ çömçe ‘kepçe’ (Caferoğlu, 1931, s. 31), DM çömçe ~ çömçi ~ çümçe ~ cümce ‘kepçe, büyük kaşık’ (Toparlı, 2003, s. 80), TA çömçe ~ çümçe ~ çömçe ‘kepçe’ (Toparlı vd, 2000, s. 101)

Clauson sözlüğünde (1972, s. 422) çömçe kelimesi hakkında: “çömçe ‘kepçe’ Farsça ‘çamça’ kelimesinden ödünçleme olup kelime Azericede çömçe, Osmanlıca ve Türkmencede çömçe ve diğer dillerde metatezli olarak çömüç, çümüç şeklindedir. Çağatayçada ise çemçe şeklinde kullanılır.” açıklamasını yapar.

Eren’in etimoloji sözlüğünde (1999, s. 99) ise çömçe kelimesi, “çömçe ‘tahta kepçe’ Sözcük ağızlarda çömçe olarak da geçer. Orta Türkçede ise çömçe ‘kepçe’ (Oğuz) olarak kullanılmaktadır. Eski Kıpçakçada da çömçe biçimi kullanılır. İfadenin Farsça çamça ‘kaşık, kepçe’ kelimesinden bir alıntı olduğu anlaşılır. Eski Türkçede kepçeye kamıç adı verilir.” şeklinde açıklanır.

Tietze’in etimoloji sözlüğünde (2002, s. 471) kelime “çamça ‘ağaçtan oyularak yapılmış kepçe’ DS 1964 < Fa. çamça [çam ‘büyük kepçe’ + -ça küçültme eki]” şeklinde verilir.

Tietze’in etimoloji sözlüğünde (2002, s. 471) ayrıca “çamçak ‘ağaçtan oyulmuş saplı su kabı’ [DS 1064 < Meniski 1680 I, 1649 ve Räsänen 1969 s. 98’e göre çamça ‘kepçe’den

– mana bakımından çok daha uygun; sonundaki –k ilavesinin izahı güç]. Kelimenin ‘çapçak’ın varyantı olması muhtemeldir.” bilgisi de yer alır.

Räsänen sözlüğünde (1969, s. 117) kelimeyi “osm. çöm-çü ‘büyük bir kaşık’ çağ. çömüş, tar. çömüş, IM. çümüş, çağ., osm. çamça, osm. çamçak < *coj ~ cöj ‘dökme demir’” şeklinde açıklar.

Tarihî: KökTü. - , Uyg. çam ‘çanak, çömlek’ (Caferoğlu, 1993, s. 39), Kar. çömçe ‘kepçe, çömçe’ (Üşenmez, 2010, s. 82), Harezmi. çömçe ‘kepçe’ (Ata, 1998, s. 105), Çağ. kefçe ‘kepçe’ (Kaçalın, 2009, s. 177), EATü. çömçe ‘kepçe’ (Kantar, 2011, s. 185), çamça ‘kepçe’ (Tulum, 2011, s. 513) Osmanlı. çömçe ‘kepçe’ (Redhouse, 1983, s. 260), kepçe ‘kepçe’ (Redhouse, 1983, s. 639), çamça ~ çamçak ~ çemçe ‘kefçe, kepçe, susak’ (Tulum, 2011, s. 512)

Modern: TTü. kepçe < far. kefçe ‘sulu yiyecekleri karıştırmaya ve dağıtmaya yarayan uzun saplı, yuvarlak ve derince alet’ (Akalin, 2011, s. 1391), TTü. Ağ. çemçe ‘çömçe’ (Akalin, 2011, s. 519), çömçe ‘tahta kepçe, çemçe’ (Akalin, 2011, s. 656) anlamlarıyla kullanılır. Ayrıca çömçe (I) kelimesi ağızlarda cemce, comca, cömce, cömcek, cömçe, çömçe, çoça, çomcu, çomça, çömçek, çömüş, çönçe, çumça, çümçe şeklinde ‘kepçe, büyük tahta kaşık’ manasıyla yaşamaktadır (DS III, 1968, s. 1284).

Kelime, çamça (I) “ağaçtan oyularak yapılmış büyük kaşık, kepçe” ve çamçak “kayıkçıların kayığın içindeki suyu boşaltmak için kullandıkları tahta faras” (DS III, 1968, s. 1064) şeklinde de kullanılmaktadır.

çomça ~ çomçak kelimesinin “kepçe” anlamı dışında Derleme Sözlüğünde ‘sarımsak dövülen bir çeşit havan’ anlamı da kaydedilmiştir (DS III, 1968, s. 1266). Yine Derleme Sözlüğünde çömçü (II) kelimesi “1. Toprak kap 2. Ağaçtan oyulmuş kap” anlamlarıyla da geçmektedir (DS III, 1968, s. 1285).

Tarama Sözlüğünde çömce ~ çomca ‘kepçe’ anlamıyla kullanılmıştır. (TS, 1996, s. 951)

Kazakça şömiş ‘çömçe, kepçe’ (Koç vd., 2003, s. 645), kepsir ‘kevgir, süzgeç, kepçe’ (Koç vd., 2003, s. 230), Kırgızca çömüş ‘kepçe, çömçe, çömçek’ (Yudahin, 1988, s. 283), Kumukça çomuç ‘1. Kepçe; çemçe 2. Kova, tekne’ (Pekacar, 2011, s. 106), Tatarca çümëç ‘kepçe’ (Enmetyanov vd., 2014, s. 182), Karaçay-Balkar çömüş ‘ağaçtan oyulmuş su kabı’ (Tavul, 2000, s. 179), Karaçay-Malkar çolpu ‘kepçe’ (Tavul, 2000, s. 177), Karakalpakça şömiş ‘ağaçtan yapılmış iri kaşık, çömlek’ (Uygur, 2019, s. 551), Kumukça çomuç ‘kepçe, çemçe, kova, tekne’ (Pekacar, 2011, s. 106), Başkurtça sümës ‘kepçe, çömçe’ (Özşahin, 2017, s. 544)

7. Dögüç “sarımsak havanı” < dög- + -üç (Clauson, 1972, s. 476); (Özyetgin, 2001, s.679)

Tarihî Kıpçak: TA dögüç “sarımsak havanı” (Toparlı, 200, s. 23), DM dögüç ~ dögüç ~ döküç ‘havan’ (Toparlı, 2003, s. 82), TA dögüç ~ doğuç ‘sarımsak havanı’ (Toparlı vd., 2000, s. 103)

Marcel Erdal Old Turkic Word Formation adlı eserinde (1991, s. 340) kelimeyi “Eski Uygur Türkçesi: tög- ‘vurmak, dövmek’ anlamında fiilden türetilmiş olan tög+i ‘ezilmiş

ya da temizlenmiş tahıl' anlamında TT VII ve TT VIII'de kullanılmıştır." şeklinde açıklar.

Clauson'un sözlüğünde (1972, s. 476) ise sözcük için; "Tö:g-(d-) 'vurmak, dövmek, öğütme' Kelime, uzun ünlüdür. Sözcük; Az. döy-, Osm. döğ- bazen döv-, Hakaniye Lehçesi tö:g, Harz. töğ-, Kıp. düğ- bazen tüw- şeklinde kullanılır." açıklaması yapılır.

Divan-ı Lüğati't Türk'te bu kelime töğ- "ezmek, öğütme" anlamıyla verilmiştir. Divan'da kelime doğrudan geçmez (Dankoff/Kelly, Part-II, 1982, s. 245).

Tietze sözlüğünde (2002, s. 649) bu kelimenin başka bir şekli için "dögecek/dövecek 'tahta havanın eli' (DS 1596, 1592, Meniksi 1680 II, 2179) < dök- / döv- + ecek" bilgisini verir.

Tietze sözlüğünde (2002, s. 649) bu kelimenin başka bir şekli olan dögeç/döveç 'havaneli' için de (DS 1569-70, TS 1224-25) < döğ- / döv- + eç açıklamasını yapar.

Tarihî: KökTü. - , Uyg. - , Kar. - , Harezm. - , Çağ. - , EATü. dögeç 'havaneli' (Kanar, 2011, s. 228), Osmanlı döveç 'havan, havan eli' (Redhouse, 1983, s. 312), dögecek 'havan' (Tulum, 2011, s. 611)

Modern: TTü. havan < far. haven 'tahta, taş ve plastikten yapılan kap' (Akalın, 2011, s. 1064), TTü. Ağ. dögecek '1. Döveç 2. Sert taneleri ezmeye yarayan ağaç tokmak' (DS IV, 1969, s. 1569) ve döveç 'tahta havan ve eli' (DS IV, 1969, s. 1592), dögeç 'havan, havaneli' (TS, 1996, s. 1224), Tatarca kilë 'döveç' (Enmetyanov vd., 2014, s. 112)

8. Kazan ~ kazgan "kazan, büyük tencere, bakır kap" < kaz- + -gan (Eren, 1999, s. 223)

Tarihî Kıpçak: TZ kazan 'kazan' (Atalay, 1945, s. 190), BV kazan 'kazan' (Ağar, 1986, s. 209), TA kazan "bakır kap, kazan" (Toparlı, 2000, s. 22), İM kazan "kazan" (Toparlı, 1992, s. 230), KK kazan "kazan" (Toparlı, 1999, s. 80), CC kazan 'kazan' (Aytaç, 1992, s. 94), Kİ kazan 'bakırdan malum büyük tencere' (Caferoğlu, 1931, s. 74), DM kazan 'kazan' (Toparlı, 2003, s. 90), TA kazan 'kazan' (Toparlı vd., 2000, s. 115)

Clauson sözlüğünde (1972, s. 682) kazğa:n sözcüğünün kaz- köküyle etimolojik olarak ilgili olduğunu ve kelimenin sadece Kaşgarlı ve Senglah Lüğatlerinde geçtiğini belirtir. Ayrıca kelimenin her yerde "kazan" şeklinde kullanıldığını (Çuv. xuran, Hak. kazğa:n yer, Tefsir kazan, İbn-i Mühanne Lüğatı ka:za:n, Çağ. kazğan, Har. kazan, Kıp. kazğan ~ kazan) ifade eder.

Divan-ı Lüğati't Türk'te kazgan yer ifadesi 'çatlak, kırık ve kazılmış toprak' sadece atasözü içerisinde geçmektedir (Dankoff/Kelly, Part-I, 1982, s. 330).

Eren'in etimolojik sözlüğünde (1999, s. 223) ise sözcükle ilgili şu bilgiler verilir:

kazan< kazgan 1. Çok miktarda yemek pişirmeye veya bir şey kaynatmaya yarar büyük, derin kulplu kap 2. Buhar makinelerinde kalorifer tesisatında suyun kaynatıldığı kapalı kap. Sözcük, Orta Türkçede kazgan şeklinde geçer. Kaşgarlı Mahmud'a göre kazgan 'sel sularının yardığı yer', kazgan yer de 'içinde yarlar, bataklıklar, çatlaklar bulunan yer' manasına gelir. Sözcük

daha sonraları kazan anlamını kazanmıştır. Kıpçakçada da kazgan ‘bakır yemek pişirme kabı veya kazan’ olarak geçer. İfadenin kaz- kökünden geldiği sıklıkla dile getirilmiştir.

Tarihî: KökTü. - , Uyg - , Kar. kazan ‘kazan’(Üşenmez, 2012, s. 404), kazan ‘büyük tencere, kazan’ (Ata, 1997, s. 309), kazgan ‘kazan’ (Ata, 1997, s. 310), Harezmi. kazan ‘kazan’ (Borokov, 2002, s. 153), kazan ~ kazgan ‘kazan, büyük tencere’ (Ata, 1998, s. 210), Çağ. - , EATü. kazgan ~ kazan ‘kazan’ (Kanar, 2011, s. 435), Osmanlı. kazan ‘kazan, büyük tencere’ (Redhouse, 1983, s. 627), kazan ~ kazgan ‘ tencere, bakrac, çölmek, çömlek’ (Tulum, 2011, s. 1118)

Modern: TTü. kazan ‘büyük ve derin kap’ (Akalin, 2011, s. 1371). Derleme Sözlüğünde kazan sözcüğü “I) Kuyu II) Soba” şeklinde geçmektedir (DS, 1975, s. 2710). Tarama Sözlüğünde ise kelime kazgan şeklinde ve ‘kazan’ anlamıyla kullanılır (TS, 1996, s. 2391).

Kazan kelimesi Türkçeden diğer dillere; Arapça kâzân, Rusça kazan, Macarca harang ve kazan, Fince kasari, Bulgarca kazan ve Yunanca kazani ve kasani şeklinde geçmiştir (Karaağaç, 2008, s. 472).

Kazakça qazan ‘büyük tencere, kazan’ (Koç vd., 2003, s. 271), qazan-ayaq ‘ kap kacak, mutfak eşyası’ (Koç vd., 2003, s. 272), Kırgızca kazan ‘büyük tencere, kazan’ (Yudahin, 1988, s. 426), Kumukça qazan ‘kazan’ (Pekacar, 2011, s. 258), Tatarca kazan ‘kazan’ (Enmetyanov vd., 2014, s. 180), Karaçay-Malkar kazan ‘kazan’ (Tavul, 2000, s. 251), Karakalpakça qazan ‘Bakır vb. madenlerden yapılan yemek pişirilmeye mahsus kap, kazan, metal, maden kaynatılan büyük kap’ (Uygur, 2019, s. 334), Başkurtça qazan ‘kazan’ (Özşahin, 2017, s. 344)

9. Kaşuk ~ kaşık “ kaşık” < kaşı- + -k (Eren, 1999, s. 216)

Tarihî Kıpçak: TZ kaşık ‘kaşık’ (Atalay, 1945, s. 187), CC kaşuk ‘kaşık’ (Aytaç, 1992, s. 91), kaşuk ‘kaşık’ (Toparlı vd., 1999, s. 111), BV kaşuk ‘kaşık’ (Ağar, 1986, s. 206), Kİ kaşuk ‘kaşık’ (Caferoğlu, 1931, s. 72), DM kaşık ‘kaşık’ (Toparlı, 2003, s. 89), TA kaşuk ‘kaşık’ (Toparlı vd, 2000, s. 114)

Clauson sözlüğünde (1972, s. 671) kelimeyi “kaşuk ‘kaşık’ < kaşı- ‘kaşıklamak’, Orhon kaşuk / koşuk, Uyg. kaşuk, Hakaniye kaşuk, Çağ. kaşuk, Kıp. kaşuk” şeklinde açıklar.

Eren sözlüğünde (1999, s. 216) kaşık kelimesi hakkında şöyle der:

‘Sulu yiyecekleri ağıza götürmeye yarayan saplı sofraya aracı.’ Kelime ağızlarda gaşuk olarak da geçer. Sözcük, Tkm. kaşık, Tat. kaşık, Nog. kasık, KKİp. kasık, Kzk. kasık, Krg. kaşık şeklinde kullanılır. Kelimenin Eski Türkçede kaşuk, Orta Türkçede kaşuk, Eski Kıpçakda da ise kaşuk kullanımları vardır. Sözcüğün Türkçe kaşı- kökünden geldiği açıktır.

Tarihî: KökTü. - , Uyg. kaşuk ‘kaşık’ (Caferoğlu, 1993, s. 113), Kar. kaşuk (DLT-II) ‘kaşık’ (Üşenmez, 2010, s. 143), Harezmi. - , Çağ. - , EATü. kaşuk ‘kaşık’ (Kanar, 2011, s. 428), Osmanlı. kaşık ‘kaşık, tahta taşık, kepçe’ (Redhouse, 1983, s. 616)

Modern: TTü. kaşık ‘sofraya aracı, kaşık’ (Akalin, 2011, s. 1346), TTü. Ağ. Derleme Sözlüğünde kelime, kaşık (II) şeklinde ve ‘yapıda kullanılan çamuru taşın yanına

birakmaya yarayan bir araç, mala' anlamıyla kaydedilmiştir (Ahlat-Bitlis) (DS, 1975, s. 2679).

Karaağaç'a göre (2008, s. 456) kaşık sözcüğü "sulu veya bazı ufak taneli yiyecekleri ağza götürmeye yarayan saplı sofraya aracı" manasında olup kelime Türkçeden Arapçaya kâşûka, Farsçaya kaşuk, Rusçaya ise kaşık ve kovşık şeklinde geçmiştir.

Kazakça qasıq 'kaşık' (Koç vd., 2003, s. 299) ve qalaq '1. Faraş 2. Mala' ~ qalaqşa 'küçük kürek' (Koç vd., 2003, s. 279), Kırgızca kaşık 'kaşık' (Yudahin, 1988, s. 415), Kumukça qasıq 'kaşık' (Pekacar, 2011, s. 253), Tatarca kaşık 'kaşık' (Enmetyanov vd., 2014, s. 178), Karaçay-Malkar kaşık 'kaşık' (Tavul, 2000, s. 247), Karakalpakça qasıq 'yemek yemeğe mahsus, ağaç veya demirden yapılan şey, kaşık' (Uygur, 2019, s. 326), Başkurtça qasıq 'kaşık' (Özşahin, 2017, s. 336)

10. Töşek "döşek" < töşe- + -k (Clauson, 1972, s. 563); (Erdal, 1991, s. 621); (Tietze, 2002, s. 655); (Özyetgin, 2001, s. 678)

Tarihî Kıpçak: TZ töşek 'döşek' (Atalay, 1945, s. 263), CC töşek 'yatak' (Aytaç, 1992, s. 195), töşek 'döşek' (Toparlı vd., 1999, s. 126), İM töşek 'döşek, yatak' (Toparlı, 1992, s. 609), Kİ töşek 'döşek, yatak' (Caferoğlu, 1931, s. 107), DM töşek 'döşek' (Toparlı, 2003, s. 116), TA töşek 'döşek' (Toparlı vd, 2000, s. 147), KFT döşek 'döşek' (Ağar, 1989, s. 973)

Clauson sözlüğünde (1972, s. 563) sözcüğü "töşe:k "yatak"< töşe- "yatak yazmak" Uyg. töşe-, Hakaniye töşek, Kuran Tefsir töşek, Çağ. töşek, Harz. töşek, Kıp. töşek" şeklinde açıklar.

M. Erdal Old Turkic Word Formation adlı eserinde (1991, s. 621) sözcük için "töşe- ve töşe-n- fiil şekilleriyle Eski Uygur Türkçesi metinlerinde töşek (<töşe-k) şeklinde de geçmektedir (1991, s. 249). Töşe-n- "birisi için yatağı bir yere yazmak" anlamında kullanılır. Sözcük, EDPT'te tırnak içerisinde verilmiş ve KB'te üç kere geçmiştir. Kelime aynı zamanda Uygurca eserlerde de görülmektedir." bilgisini paylaşır.

Divan-ı Lüğati't Türk'te kelime, töşek "yatak" (Dankoff/Kelly, Part-I, 1982, s. 296), DLT töşelig töşek "serilmiş yatak" (Dankoff/Kelly, Part-I, 1982, s. 377), DLT töşek töşe- "yatak sermek" (Dankoff/Kelly, Part-II, 1982, s. 287), DLT töşek töşel- "yatak sermek" (Dankoff/Kelly, Part-II, 1982, s. 28) şeklinde geçmektedir.

Tietze sözlüğünde (2002, s. 655) kelimeyi "döşek 'halı, kilim gibi yere sermeye yarayan şeyler' TS 1242 < ET. töşek (töşe- + -(ı)k eki)" şeklinde açıklar. Kelimenin yan anlamının ise 'yere ya da bir şeyin üzerine serilen yatak' olduğunu söyler.

Tarihî: KökTü. - , Uyg. töşek 'döşek, yastık' (Caferoğlu, 1993, s. 163), Kar. töşek (KB, KT) 'döşek, yatak, beşik' (Üşenmez, 2010, s. 299), döşek. 'yatak, döşek' (MKT, TİEM) (Üşenmez, 2012, s. 205), töşek 'döşek, yatak, yaygı, beşik' (TİEM, AKT, RKT, HKT) (Üşenmez, 2012, s. 761), töşek 'döşek, yatak' (Ata, 1997, s. 646), töşek 'döşek' (Ata, 2004, s. 687), töşek 'döşek, yatak (3285, 3838, 3950...), töşekçi 'döşekçi' < töşek + çi < töşe- 'döşemek' (4645) (Taş, 2009, s. 143), Harezmi. töşek 'döşek, yaygı' (Sağol, 1995, s. 159), töşek 'döşek, halı' (Borokov, 2002, s. 274), töşek 'döşek, yatak' (Ata, 1998, s. 432), Çağ. - , EATü. döşek 'yatak, döşek' (Karabacak, 1995, s. 159), döşek

‘yatak’ (Kanar, 2011, s. 232), düşek ‘yatacak yer, yatak’ (Tulum, 2011, s. 628), Osmanlı. döşek ‘yatak, şilte, döşek’ (Redhouse, 1983, s. 312)

Modern: TTü. döşek ‘yatak’ (Akalin, 2011, s. 717), TTü. Ağ. Tarama Sözlüğünde bu kelime döşek komak ‘yatak yapmak, yatak sermek’ şeklinde fiille birlikte kullanılmıştır (TS, 1996, s. 1242).

Döşek ‘yatak’ kelimesi Türkçeden Farsçaya töşek, Arapçaya dûşek, Ermeniceye döşek ve doşak ‘yatak, karyola’ şeklinde geçmiştir (Karaağaç, 2008, s. 260).

Kazakça tösek ‘1. Döşek, yatak 2. Sedir’ (Koç vd., 2003, s. 549), Kırgızca töşök ‘yatak’ (Yudahin, 1988, s. 757), Kumukça töşek ‘yatak, döşek’ (Pekacar, 2011, s. 341), Karaçay-Malkar töşek ‘döşek’ (Tavul, 2000, s. 407) Tatarca tüşek ~ yatak ~ urın-cir ‘döşek’ (Enmetyanov vd., 2014, s. 112), Karayca töşek ‘döşek, şilte’ (Çulha, 2006, s. 111), Karakalpakça tösek ‘döşek, yatak’ (Uygur, 2019, s. 602), Başkurtça tüşek ‘döşek, yatak’ (Özşahin, 2017, s. 652)

Kelime çağdaş Türk lehçelerinde; Başkurtça tüşäk ve yastık, Kazakça tösek, Kırgızca töşök, Tatarca tüşäk ve yastık şeklinde kullanılmaktadır (KTLS I, 1991, s. 188-189).

11. Tutuk “örtü” < tut- + -uk (Clauson, 1972, s. 453); (Özyetgin, 2001, s. 683)

Tarihî Kıpçak: Kİ tutuk ‘örtü’ (Caferoğlu, 1931, s. 108), Kİ örtük ‘örtü’ (Caferoğlu, 1931, s. 66), TZ örtü ‘örtü’ (Atalay, 1945, s. 226) < örüt- ‘örtmek’ (Atalay, 1945, s. 227)

Tutuk < tut- farklı anlamlarla beraber çoğu modern dilde yaşamaktadır. Sözcük, ‘bulutlu; suskun, konuşmayan; felçli; kapalı perde’ şeklinde anlamlara sahiptir. Kelime Hak. tutuk ‘idiş edilmiş hayvan veya hadım’, Çağ. ‘kapının önüne konulan perde’, Kıp. tutuk ‘geçit’ manalarında kullanılır (Clauson, 1972, s. 453).

Tarihî: KökTü. - , Uyg. örtgü ~ örtkü ‘örtü’ (Caferoğlu, 1993, s. 102), Kar. örtüg (KB, KT) ‘1. Örtü, perde 2. Elbise, kılıf (KT)’ (Üşenmez, 2010, s. 222), tutug ‘örtü’ (HKT) (Ünlü, 2012, s. 768), Harezmi. tutug ‘örtü, siper’ (Sağol, 1995, s. 161), terinçek ‘örtü, bürünçek’ (Ata, 1998, s. 422), Çağ. -, EATü. tutuk ‘perde, örtü’ (Kanar, 2011, s. 683), Osmanlı. tutuk ‘perde, börincik, buruncik, örtü, yaşmak’ (Tulum, 2011, s. 1786)

Modern: TTü. - , Türkiye Türkçesi ağızlarında kelime hem şekil hem de anlam değişikliğine uğramıştır. Kelime, Derleme Sözlüğünde tutuk (III) ‘gelin duvağı’ anlamıyla kullanılmaktadır. (DS X, 1978, s. 4001) Aynı şekilde Derleme Sözlüğünde kelimenin tutak (V) 1. Önlük 2. El bezi 3. Bulaşık bezi anlamları da bulunur (DS X, 1978, s. 3998).

Derleme Sözlüğünde bu kelime tütük ‘peçe duvak’ şeklinde de (DS X, 1978, s. 4015) kaydedilmiştir. Ayrıca kelime şekil değişikliğine uğrayarak dutuk (I) ~ tutuk (I) ‘perde, peçe; yaşmak, duvak’ (TS, 1996, s. 1291) şekillerine de girmiştir.

Kazakça japqış ‘1.kapak 2.örtü’ (Koç vd., 2003, s. 162) ve jamılğı ~ jamılğış ‘1.Örtü 2.Kabuk 3.Koruyucu, himaye edici’ (Koç vd., 2003, s. 159), Kırgızca cabuu (I) ‘örtü, çul’ (Yudahin, 1988, s. 161), Kumukça yapmaq ‘örtmek, kaplamak’ (Pekacar, 2011, s. 383) iken şarşaw (Fars.) ‘1. Çarşaf 2. Perde’ (Pekacar, 2011, s. 308), Tatarca börkençek

~ yapma ~ yapkış ‘örtü’ (Enmetyanov vd., 2014, s. 241), Karakalpakça japqış ‘örtü, masa, divan vb. şeylerin üzerine örtülen örtü’ (Uyğur, 2019, s. 227), Başkurtça yapma ‘kapak, kılıf, örtü, yazma’ (Özyeğin, 2017, s. 695) ve borkensək ‘Kadınların yüzünü de kapatan baş örtüsü, peçe, nikap, cenaze gömülürken yüzüne örtülen örtü’ (Özşahin, 2017, s. 105).

Kelime çağdaş Türk lehçelerinde; Başkurtca yapma, yakıs ve borkänsik, Kazakça japkış ve jamılgı, Kırgızca cabū ve çapkıç, Tatarca yapma, yapkış ve borkänçik şeklinde kullanılmaktadır (KTLS I, 1991, s. 682-683).

12. Yastuk “yastık” < yasta- + -k (Erdal, 1991, s. 255); (Eren, 1999, s. 443); (Clauson, 1972, s. 974)

Tarihî Kıpçak: TZ yastık ‘yastık’ (Atalay, 1945, s. 280), CC yastuk ‘yastık’ (Aytaç, 1992, s. 221), KK yastık ‘yastık’ (Toparlı vd., 1999, s. 129), İM yastuk ‘yastık’ (Toparlı 1992, s. 618), Kİ yastuk ‘yastık’ (Caferoğlu, s. 1931: 121), TA yastuk ‘yastık’ (Toparlı vd, 2000, s. 155)

Erdal Old Turkic Word Formation adlı eserinde (1991, s. 255) sözcük hakkında şu bilgileri paylaşır: “yastok ya da yastuk ‘yastık’ yasta- ‘yastıkla desteklemek’ fiilinin nesne ismidir. Bu anlamıyla sözcük EDPT, DTS, DLT ile Orta ve Yeni Türkçe kaynaklarında bilinir. Kelime Uygurcada da yastwk ‘yastık’ anlamına sahiptir. Bir ödeme aracı olarak yastuk/yastok şeklinde örneklerin olduğundan da sözlüklerde bahsedilmektedir. Bu kullanım ekonomi ile ilgili metinlerde görülür.”

Eren sözlüğünde (1999, s. 443) kelimeyle ilgili şunları söyler:

yastık ‘başın altına koymak veya sırtına dayamak için kullanılan, içi pamuk, yün veya kuş tüyü gibi şeylerle doldurulmuş küçük minder.’ Kelime Orta Türkçe metinlerinde yastuk olarak geçer. Eski Kıpçakçada da yastuk biçimi kullanılır. Türkçede de sözcüğün yasta- ‘yastık dayamak’ fiilinden -k ekiyle yapıldığı anlaşılmaktadır. Yalnız *yastak biçiminin ikinci hecesindeki a’nın ı’ya çevrilmesi açıklanmaya muhtaç bir durumdur.

Clauson sözlüğünde (1972, s. 974) kelime ile ilgili şu bilgileri paylaşır: “yastuk < yasta- ‘bir şeyi desteklemek; yastıkla desteklemek’ Sözcük bazı fonetik değişiklikler ile günümüzdeki tüm Türk dillerinde aynı veya daha geniş anlamıyla yaşar. Uyg. yastuk ‘yastık şeklinde gümüş külçe’ Bu belki de Çince ‘tael’ metinlerinde görülen en geniş para birimidir. Kullanımla ilgili ‘yarım yastuk kümüş’ ~ ‘altı yüz yastuk çaw’ gibi örnekler bulunmaktadır. Sözcük Hak. yastuk, Çağ. yastuk, Har. yastığ/yastık/yastu ‘yatma zamanı, uyku vakti’, Osm. yastuk, Kıp. yastuk” şeklinde kullanılmaktadır.”

Divan-ı Lügati’t Türk’te ise kelime hem fiil (yasta- ‘yastık ile desteklemek’) (Dankoff/Kelly, Part-II, 1982, s. 305) hem de isim olarak (yastuk ‘yastık’) geçmektedir (Dankoff/Kelly, Part-II, 1982, s. 170).

Tarihî: KökTü. - , Uyg. yasduk ~ yastuk ‘bir çeşit sikke, para’ (Caferoğlu, 1993, s. 188), Kar. yastuk (DLT III, DH) ‘yastık’ (Üşenmez, 2010, s. 341), yasduk ~ yastuk ‘yastık’ (MKT, HKT, TIEM) (Ünlü, 2012, s. 859), yastuk ‘yastık’ (Ata, 1997, s. 714), Harezm. yastuk ‘yastık’ (Sağol, 1995, s. 181), yastuk ‘yastık’ (Borokov, 2002, s. 316), yastuk ‘yastık’ (Ata, 1998, s. 474), Çağ. - , EATü. yasduk ~ yastuk ‘yastık’ (Karabacak,

1995, s. 751), yasdug ~ yastuk ~ yastug ‘yastık’ (Kanar, 2011, s. 746), Osmanlı. yastık ‘yastık’ (Redhouse, 1983, s. 1245), yastık ~ yastuk ‘yastık’ (Tulum, 2011, s. 1874)

Modern: TTü. yastık ‘yastık’ (Akalin, 2011, s. 2544), TTü. Ağ. yastuk ‘yastık’ (TS, 1996, s. 4376), Kazakça jastıq ‘yastık’ (Koç vd., 2003, s. 167), Kırgızca cazdıq ‘yastık’ (Yudahin, 1988, s. 194), Kumukça yastıq ‘yastık’ (Pekacar, 2011, s. 387), Tatarca yastık, mänder ‘yastık’ (Ehmetyanov vd., 2014, s. 346), Karaçay-Malkar castık ‘yastık’ (Tavul, 2000, s. 143), Başkurtça yaştık ‘yastık, büyük minder’ (Özşahin, 2017, s. 701)

13. Elek ~ ilek ~ yelek ~ elgek “elek” < elge- + -k (Tietze, 2002, s. 708), ele- ‘elemek’ (Özyetgin, 2001, s. 458)

Tarihî Kıpçak: TZ elek ‘elek’ (Atalay, 1945, s. 168), CC elek ‘elek’ (Aytaç, 1992, s. 61), BV ilek ‘elek’ (Ağar, 1986, s. 194), DM yelek ‘elek, kalbur’ (Toparlı, 2003, s. 122), TA elek ‘elek’ (Toparlı vd, 2000, s. 104)

Bu kelime lügatlerde; élge- ‘elemek, elekten geçirmek’ < élig+e- Eski Uygur Türkçesi elge-, Hakaniye elge-, Çağatayca éle-, Kıpçakça ele- (Clauson, 1972, s. 143), alak “elek” (Modern bir sözcük) Azeri äläk (Doerfer II, s. 537), elek I ‘eleme aleti’ < ET. *elgek (Tietze, 2002, s 708) şeklinde geçmektedir.

Divan-ı Lüğati’t Türk’te ise kelimenin fiil şekli olan elge- ‘elemek’ görülür (Dankoff/Kelly, Part-I 1982, s. 237).

Tarihî: KökTü. - , Uyg. - , Harezm. - , Çağ. - , EATü. - , Osmanlı. elek ‘elek, kalbur’ (Redhouse, 1983, s. 335), elek ‘elek, kalbur’ (Tulum, 2011, s. 660)

Modern: TTü. elek ‘taneli veya un gibi toz şeyleri yabancı maddelerden ayıklamak veya kabasından ayırmak için kullanılan alet’ (Akalin, 2011, s. 781), TTü. Ağ. eleh ‘elek’ (Derleme, 1972, s. 1709)

Kazakça elek ‘1.elek 2.elekten geçirme’ (Koç vd., 2003, s. 138), Kırgızca elek ‘elek’ (Yudahin, 1988, s. 326), Kumukça elek ‘elek’ (Pekacar, 2011, s. 119), Tatarca ilek ‘elek’ (Enmetyanov vd., 2014, s. 117), Karaçay-Malkar elek ‘elek’ (Tavul, 2000, s. 191), Karakalpakça elek ‘elek’ (Uygur, 2019, s. 133), Başkurtça ilek ‘elek’ (Özşahin, 2017, s. 249)

14. Ögrümük “salıncak” < ögri- (Clauson, 1972, s. 115)

Tarihî Kıpçak: Kİ’de ögrümük ‘salıncak’ (Caferoğlu, 1931, s. 65) < ögridi ‘salladı’ (Caferoğlu, 1931, s. 65)

Clauson sözlüğünde (1972, s. 115) bu kelimeyi “ügrümük ‘sarsılmış bir şey’ < ügri-: ‘sarsılmak’ ögrümük/ügrümük ‘ağaçtan yapmış sallanan beşik’, Oğuz (XI. yüzyıl sonrası) tegirmek ‘deve tahtirevanı’ (Oğuzlar buna ügürmek derler.) Kıpçakçada ügrümük ‘beşik’” şeklinde açıklar.

Tarihî: KökTü. - , Uyg. - , Kar. - , Harezm. - , EATü. - , Osmanlı. salıncak ‘salıncak’ (Redhouse, 1983, s. 979)

Modern: TTü. - , TTü. Ağ. Derleme Sözlüğünde ügrüm kelimesi ‘beşiğin kolayca sallanmasını sağlayan altındaki yay biçiminde ayaklar.’ anlamıyla verilmiştir (DS XII,

1979, s. 4059). Sözcük aynı zamanda Derleme Sözlüğünde aralarında ses ve şekil yönünden farklılıklar bulunan uğrümbeç ~ uğrüm ~ uğrümcek ~ uğrümük ~ uğrünbeç ~ uğrümük ‘beşiğin üstünde örtüyü yüksek tutmaya yarayan ağaç kol (DS XII, 1979, s. 4060) şekilleriyle de geçmektedir. Sözcük Tarama Sözlüğünde ise uğrümük ‘beşik ve salıncağın sallanma merkezi’ (TS, 1996, s. 4059) manasıyla verilir.

Kazakça ätkenşek ‘salıncak’ (Koç vd., 2021, s. 111) ve altıbağan ‘Kazakların millî oyunu, salıncak’ (Koç vd., 2021, s. 62), Kırgızca termet- ‘sallamak’ (Yudahin, 1988, s. 728), Kumukça - , Tatarca tağan ~ bişek ‘salıncak’ (Enmetyanov vd., 2014, s. 261), Karakalpakça ätkönşek ‘iple yapılan çocuk salıncağı, salıncak’ (Uygur, 2019, s. 51), Başkurtça bevêlgês, bevêlsek ‘salıncak, sallanır sandalye’ (Özşahin, 2017, s. 80).

Kelime çağdaş Türk lehçelerinde; Başkurtca bävilsäk, Kazakça ätkenşek ve altıbakan, Kırgızca termetme, Tatarca tağan şeklinde kullanılmaktadır (KTLS I, 1991, s. 740-741).

15. Dirgi “tepsi” < ter- + -ki (Erdal, 1991, s. 320–321)

Tarihî Kıpçak: Kİ dirgi ‘tepsi’ (Caferoğlu, 1931, s. 35)

Clauson sözlüğünde (1972, s. 544) kelime hakkında şu bilgileri verir: “têrgi: ‘masa’ daha özel olarak ‘yiyecek taşınan seyyar masa’ Sözcük Hakaniye Türkçesinde –gi ve –ki gibi eklerle türetilmemiştir ve kelimenin têr- fiilinden geldiğini söyleyemeyiz. Sözcüğün etimolojisi ve telaffuzu belirsizdir. Kelime Hakaniye Türkçesinde têrgi ‘taşınabilir masa, sofr’a (DLT’te têrgi uruldu ‘sofra kuruldu’, KB’de ‘liv aş têrgi kirse körü idsa köz, begi têrgisi’) şeklinde geçmektedir. Sözcük, Rabguzi’de tergi ‘taşınabilir masa, sofr’a, Muhabbet-name’de tergi ‘tabak’, Koman. tirki ‘adak, başış’, Kıpçakçada dêrgi ~ dirgi ‘tepsi, sini’, Osmanlıcada dêrgi ‘masa’ TTS I: 210, III:197 manasıyla kullanılır.”

Erdal Old Turkic Word Formation adlı eserinde (1991, s. 320–321) kelimeyi şöyle açıklar: “tergi ya da terki kullanımı yazmalarda tespit edilmiştir. Sözcük T I 526, BT XIII 5,77 ve sıklıkla DLT ve KB’de görülür. Kelime ‘yemekleri taşımak için kullanılan alet’ anlamındadır ve ter- ‘toplamak, hazırlamak’ fiilinden gelmektedir. –n ve –r sesinin olduğu kelimelerden sonra geldiğinde –ki biçimini alır. –gi biçimi ise genelde iki heceli kelimelerden sonra gelir.”

Divan-ı Lügati’t Türk’te tergi kelimesi ‘yayılmış sofr’a (Dankoff/Kelly, Part-III, 1985, s. 186) manasında kullanılıp atasözü içerisinde geçer: tilin tergike tegir (Dankoff/Kelly, Part-I, 1982, s. 324).

Tietze sözlüğünde (2002, s. 594) sözcük ile ilgili “tergi ‘sofra’ TS 1167 < ET. têrgi (Clauson 1972: 544) Clauson’a göre sözcük böyle bir fiil kökünden olamaz, fakat M. Erdal’a göre (1991: I, 321) böyle müştaklar mümkündür ve têrgi/têrki de onlardandır.” açıklamasını yapar.

Tarihî: KökTü. - , Uyg. - , Kar. tirki (KB)‘sofra’ (Üşenmez, 2010, s. 291) ~ tergi (DLT I) ‘sofra’ (Üşenmez, 2010, s. 283), tirgi ‘yemek masası, sofr’a (HKT) (Ünlü, 2012, s. 748)~ tergi ‘sofra, ziyafet’ (TİEM) (Ünlü, 2012, s. 738), tirki ‘sofra’ (Ata, 1997, s. 637), têrki “sofra” (2549, 2824, 2878...) < têrgi < têr- “dermek, toplamak” < *têr- (Taş, 2009,

s. 125), Harezmi. tirgi ‘yemek masası, sofrası’ (Sağol, 1995, s. 156), tirki ‘sofra’ (Ata, 1998, s. 428), EATü. dirgi ‘sofra’ (Kantar, 2011, s. 217), Osmanlı. terki ‘sofra’ (Redhouse, 1983, s. 1151), sofrası ‘sofra, sini’ (Tulum, 2011, s. 1605)

Modern: TTü. sofrası < ar. sufra ‘yemek yemek üzere hazırlanmış şeylerin bütünü’ (Akalın, 2011, s. 2128), TTü. Ağ. dirgi ‘sofra’ (TS, 1996, s. 1167)

Kazakça tabaq ‘tabak’ (Koç vd., 2003, s. 509), Kırgızca tabak ‘tahta çanak’ (Yudahin, 1988, s. 695), Tatarca padnos ~ tögër isk. ~ kiñ (zur) taba ‘tepsi’ (Enmetyanov vd., 2014, s. 310), Karaçay-Malkar tepsi ‘1. Tepsi 2. Sofra, yemek’ (Tavul, 2000, s. 392), Karayca tepsi ‘tepsi, leğen’ (Çulha, 2006, s. 107), Kumukça tepsi ‘kurulu sofrası, yemek konmuş sofrası’ (Pekacar, 2011, s. 330), Karakalpakça tabaq ‘tabak’ (Uygur, 2019, s. 557), Başkurtça tabaq, taba ‘tabak, çanak, tepsi’ (Özşahin, 2017, s. 569)

Kelime çağdaş Türk lehçelerinde; Başkurtça tabak ve batmus, Kazakça tabak ve podnos, Kırgızca tabak ve podnos, Tatarca tabak ve padnos şeklinde kullanılmaktadır (KTLS I, 1991, s. 874-875).

16. Çanak ~ şanak “çanak, kase” < Çin. çan + -ak (Tekin, 1997, s. 171); (Tietze, 2002, s. 472)

Tarihî Kıpçak: TZ şanak ‘çanak’ (Atalay, 1945, s. 245) CC çanak ‘çanak’ (Aytaç, 1992, s. 48), İH çanak ‘bildiğimiz şey, çanak’ (İzbudak, 1936, s. 10), İM çanak ‘kap kaçak, çanak’ (Toparlı, 1992, s. 515) çanak ‘bugünkü manasında’ (Caferoğlu, 1931, s. 26), DM çanak ‘çanak’ (Toparlı, 2003, s. 80), TA çanak ‘çanak’ (Toparlı vd., 2000, s. 99), KFT çanak ‘çanak, kap’ (Ağar, 1989, s. 962)

Clauson sözlüğünde (1972, s. 425) çanak sözcüğünü ‘Çukur bir koni şeklindeki nesneye benzeyen şey.’ şeklinde tanımlar.

Tietze sözlüğünde (2002, s. 472) çanak sözcüğünü “çanak ‘yayvan çukurca kap’ < ET. çanak (Clauson 1972: 425; Doerfer 1967 III: no. 1125) [çan + -(a)k küçültme eki ~ bk. bardak], Räsänen 1969 s. 111’e göre çin ve ayak’tan, T. Tekin 1997 s. 171’e göre ET. çan (Çin. Çan ‘a cup for wine or fat/oil’ + -(a)k küçültme eki” şeklinde açıklamaktadır.

Talat Tekin’e göre (1997, s. 171) sözcük, çan ‘kâse’ < Çin. chan ‘yağ ya da şarap için kase’ anlamıyla Uygurca metinlerinde yer almaktadır. Uygurca metinlerde çan ‘kase’ kelimesi yanında çanak ‘ağaç çanak ya da toprak çanak; tabak’ kelimesi de kullanılmıştır.

Tarihî: KökTü. - , Uyg. çanak ‘çanak, kap, ölçü kabı’ (Caferoğlu, 1993, s. 39), Kar. çanak (DLT I) ‘ağaçtan oyulmuş kap, çanak’ (Üşenmez, 2010, s. 73), çanak ‘çanak, kase’ (AKT, HKT, TİEM) (Ünlü, 2012, s. 172), çanak ‘çanak, kap’ (Ata, 1997, s. 157), Harezmi. çanak ‘çanak’ (Sağol, 1995, s. 38), çanak ‘kase’ (Borokov, 2002, s. 94), iyiş ‘kap, çanak’ (Sağol, 1995, s. 69), idiş ‘kap, çanak, kase’ (Sağol, 1995, s. 62), çanak ‘çanak, kap, kase’ (Ata, 1998, s. 100), idiş ‘çanak, kap’ (Ata, 1998, s. 182), idiş ‘çanak, eşya, kase’ (Ata, 2004, s. 402), Çağ. - , EATü. çanah ~ çanag ‘çanak, kase, tabak’ (Kantar, 2011, s. 168), Osmanlı. çanak ‘çanak, çömlek, kap’ (Redhouse, 1983, s. 239), çanak ‘çanak, tas, sahan, kase, tepsi’ (Tulum, 2011, s. 513)

Modern: TTü. çanak ‘toprak, metal vb. maddeden yapılmış yayvan, çukur kap’ (Akalin, 2011, s. 492), TTü. Ağ. canak 1. Toprak veya bakır kap (DS III, 1968, s. 854), çanak (III) 2. Fincan 3. Ağaçtan ve madenden yapılmış kap (DS III, 1968, s. 1067)

Kazakça şanaq (I) ‘değirmende öğütülen unun döküldüğü büyük kap’, şanaq (II) ~ şanaş ‘keçi derisinden yapılan içine ayran, kıymız vb. konulan tulum’, şanaq (III) ‘koza’ (Koç vd., 2003, s. 627), Kırgızca kumura ‘ağzı dar küp, kumbara; deve derisinden yapılan tulum’ (Yudahin, 1988, s. 520), Tatarca kase ~ çeçek kasesë ‘çanak’ (Enmetyanov vd., 2014, s. 83) Karaçay-Malkar tabak ‘çanak, tabak, kap’ (Tavul, 2000, s. 369), Karayca çara ‘tabak, çanak’ (Çulha, 2006, s. 177), Karakalpakça şanaq ‘çanak’ (Uygur, 2019, s. 528), Başkurtça tuştak ‘kâse, tas, iri fincan’ (Özşahin, 2017, s. 647)

Kelime çağdaş Türk lehçelerinde; Başkurtca tustak, sivätä, komoy ve tabak, Kazakça şanak, şanaş ve tabak, Kırgızca kumura tabak, Tatarca koştak, tabak, aştabak ve tustağan şeklinde kullanılmaktadır (KTLS I, 1991, s. 114-115).

17. Otlug “çakmak” < ot + -lug (Clauson, 1972, s. 55)

Tarihî Kıpçak: TZ otluk ‘çakmak’ (Atalay, 1945, s. 223), Kİ otluk ‘çakmak’ (Caferoğlu, 1931, s. 63)

Clauson sözlüğünde (1972, s. 55) otlug sözcüğünü şöyle açıklar: “otlug (sıfat şeklinde kullanılmıştır.) < Far. ot ‘ateş’. Sözcük çoğu modern Türk dilinde hâlen yaşamaktadır. Güneybatı Azeri ve Osmanlıda odlu, Türkmencede otlu gibi. Kelime Eski Uygur Türkçesinde Budist metinlerde otlug çakir tilgen ‘a fiery cakra wheel’, TT-V 6,43’de otlug ırğağ ‘ateşli çengel’, Çağatayca’da otlug/otluk ‘ateş’ anlamlarında kullanılmıştır.”

Divan-ı Lügati’t Türk’te ise sözcüğün ot ‘ateş’ şeklinde kullanıldığı görülür (Dankoff/Kelly, Part-I, 1982, s. 93).

Tarihî: KökTü. - , Uyg. otlug ‘ateşli, odlu’ (Caferoğlu, 1993, s. 96), Kar. otlug (I) ‘ateşli (DH)’, otlug (II) ‘otlu (DLT I)’ (Üşenmez, 2010, s. 215), otlug ‘otlu’ (TİEM) (Ünlü, 2012, s. 576), otluk ‘ateşlik’ (Ata, 1997, s. 499), Harezmi. ot ‘ateş’ (Sağol, 1995, s. 119), ot ‘ateş’ (Borokov, 2002, s. 203) ot ‘ateş’ (Ata, 1998, s. 332), Çağ. otlug ‘ateşli’ (Kaçalın, 2011, s. 253), EATü. od ‘ateş’ (Karabacak, 1995, s. 518), od ~ ot ‘ateş’ (Kanar, 2011, s. 525), çakmak ‘çakmak’ (Kanar, 2011, s. 166), Osmanlı. od ‘ateş’ (Redhouse, 1983, s. 897), çakmak ‘çakmak’ (Redhouse, 1983, s. 237), çakmak ‘çakmak’ (Tulum, 2011, s. 510)

Modern: TTü. çakmak ‘çakmak’ (Akalin, 2011, s. 483), TTü. Ağ. bu kelime çakmak anlamıyla değil, ateşli anlamında ve sıfat görevinde kullanılmıştır. Sözcük, Derleme Sözlüğünde otlu ‘ateşli’ (DS IX, 1977, s. 3294) şeklinde geçmektedir. Tarama Sözlüğünde ise kelime od ‘ateş’ (TS, 1996, s. 2909) ve odlu ‘sıcak, yakıcı’ (TS, 1996, s. 2922) manalarıyla kaydedilmiştir.

Kazakça şappaq ‘çakmak taşı’ (Koç vd., 2003, s. 623) ve ottiq ‘ocakta ateşin yakıldığı yer’ (Koç vd., 2003, s. 420), Kırgızca çakmak ‘çakmak’ (Yudahin, 1988, s. 246), Kırgızca ottuk ‘çakmak’, ottuk taşı ‘çakmak taşı’ (Yudahin, 1988, s. 603), Kumukça ot ‘ateş’, otbaş ‘ocak’, otluqtaş ‘çakmak taşı’ (Pekacar, 2011, s. 218), Tatarca çakma ‘çakmak’ (Enmetyanov vd., 2014, s. 82), Karaçay-Malkar otluk ‘çakmak’ (Tavul, 2000,

s. 312), Karakalpakça şaqmaq ‘2.Dört köşeli taş; çakmak taşı, 3.Taşların birbirine dokunmasından ortaya çıkan ateş; yıldırım’ (Uygur, 2019, s. 526), Başkurtça kabız- ‘yakmak, tutuşmak, alevlenmek’ (Özşahin, 2017, s. 318)

Kelime çağdaş Türk lehçlerinde; Başkurtça kabızgıs, tokandırğıs ve zajigalka, Kazakça şakpak, ottık, Kırgızca çakmak ve ottuk taş, Tatarca zajigalka, utkabızgıç ve çakma şeklinde kullanılmaktadır (KTLS I, 1991, s. 112-113).

18.Beşik ~ bişik ~ beşik “beşik” < beşi- + -k (Eren, 1999, s. 48)

Tarihî Kıpçak: TZ beşik ‘beşik’ (Atalay, 1945, s. 150), KK beşik ‘çocuk beşiği’ (Toparlı vd., 1999, s. 103), Kİ bişik ‘beşik’ (Caferoğlu, 1931, s. 19), DM beşik ~ bişik ~ beşik ‘beşik’ (Toparlı, 2003, s. 75), TA beşik ‘beşik’ (Toparlı, vd., 2000, s. 93)

Clauson sözlüğünde (1972, s. 380) sözcük hakkında şu bilgileri paylaşır: “büşük ‘beşik’ Sözcük bazı fonetik değişikliklerle bütün modern Türk dillerinde yaşamaktadır. Kelime ekseriyetle beşik şeklinde kullanılmakta olup Güneybatı Türk Dillerinde ise büşük/büşük biçimi görülür. Sözcük Eski Uygur Türkçesinde bëshik (taş bëshikniñ bulunın tamın üzmiş teg ‘taş beşiğin köşesi kopmuş gibi), Hak. bëshik ‘bebek yatağı’, Çağ. bëshik ‘beşik’, Kıp. beşik ‘çocuk yatağı’ şeklinde kullanılır. İD’da geçen uğrümük kelimesi bu anlamda (beşik anlamında) kullanılmaktadır.”

Eren sözlüğünde (1999, s. 48) kelime hakkında şu açıklamayı yapar:

beşik ‘Süt çocuklarını sallayarak uyutmaya yarayan küçük karyola.’ ~ Tkm. bëshik, Özb. beşik, Krg. beşik ‘salıncak, beşik’, Tat. bişik, Balk. beşik, Nog. besik ‘salıncak, beşik’, Hak. pizik ‘beşik’, Alt. pejik ‘tabut’, Yak. bisik ‘beşik’ gibi. Mazisi geriye dayanan ve Eski Türkçe sahasında bişik şeklinde görülen sözcük Orta Türkçe döneminde ise artık beşik şeklinde kullanılmıştır: Beşik < beşi- ~ bişi- ‘sallamak’ + -k eki.

Divan-ı Lügatı’t Türk’te kelime bëshik ‘beşik’ şeklinde geçmektedir (Dankoff/Kelly, Part-I, 1982, s. 310).

Tietze’nin sözlüğünde (2002, s. 324) ise ifade “beşik I ‘bebek yatağı’ < Et. bëshük” şeklinde verilir.

Tarihî: KökTü. -, Uyg. bişik ‘beşik’ (Caferoğlu, 1993, s. 30), Kar. bëshik ‘çocuk beşiği (DLT I, KT)’ (Üşenmez, 2010, s. 49), beşik~ bëshik ‘beşik’ (TİEM, AKT, RKT, BKT) (Ünlü, 2012, s. 125), bişik ‘beşik’ (HKT, TİEM, MKT) (Ünlü, 2012, s. 139), beşik ‘beşik’ (Ata, 1997, s. 97), beşik ‘beşik’ (Ata, 2004, s. 265), Harezmi. bişik ‘beşik’ (Sağol, 1995, s. 30), beşik ‘beşik’ (Borokov, 2002, s. 77), beşik ‘beşik’ (Ata, 1998, s. 59), Çağ. -, EATü. bişik ‘beşik’ (Karabacak, 1995, s. 102), beşik ‘beşik’ (Kanar, 2011, s. 115), Osmanlı. beşik ‘beşik’ (Redhouse, 1983, s. 163)

Modern: TTü. beşik ‘bebekleri yatırmaya ve sallayarak uyutmaya yarayan, tahta veya demirden yapılmış sallanır bir tür küçük karyola’ (Akalin, 2011, s. 317), TTü. Ağ. ‘beşik (IV) bebek beşiği’ (DS II, 1965, s. 643), bişik ‘beşik’ (TS, 1996, s. 612)

Kazakça besik ‘1. Beşik 2. Doğup büyüdüğü yer, doğum yeri’ (Koç vd., 2003, s. 88), Kırgızca beşik ‘beşik’ (Yudahin, 1988, s. 110), Kumukça beşik ‘beşik’ (Pekaçar, 2011, s. 71), Tatarca bişek ‘beşik’ (Enmetyanov vd., 2014, s. 57), Karaçay-Malkar beşik

‘beşik’ (Tavul, 2000, s. 119), Karakalpakça besik ‘çocukların yatırılıp büyütüldüğü mekân, beşik’ (Uyğur, 2019, s. 81), Başkurtça seŋgëldek ‘salıncak, beşik’ (Özşahin, 2017, s. 510) ve bişek ‘beşik, salıncak’ (Özşahin, 2017, s. 94)

Kelime çağdaş Türk lehçelerinde; Başkurtça sängildäk ~ bişik, Kazakça besik, Kırgızca beşik, Tatarca bişik, bällü şeklinde kullanılmaktadır (KTLS I, 1991, s. 64).

19. Çölmek ~ çömlek ~ çelmek ~ şölmek “çömlek”

Tarihî Kıpçak: çömlek ‘çömlek’ (Atalay, 1945, s. 163), TZ şömlek ‘çömlek’ (Atalay, 1945, s. 248), CC çömlek ‘çömlek’ (Aytaç, 1992, s. 52), Kİ çemlek ‘çömlek’ (Caferoğlu, 1931, s. 28), Kİ çömlek ‘küçük tencere’ (Caferoğlu, 1931, s. 31), DM çölmek ~ çömlek ‘çömlek’ (Toparlı, 2003, s. 80), TA çömlek ‘çömlek’ (Toparlı vd., 2000, s. 101)

Tietze sözlüğünde (2002, s. 534) sözcüğü şöyle açıklar: “çölmek/çömlek ‘toprak tencere’ DS 1283, TS 949–950 < Tk. dilleri arasında her iki varyant da eskidir, fakat ilk varyant daha yaygındır. [Räsänen 1969: 117–118]”

Räsänen sözlüğünde (1969, s. 117–118) kelimenin farklı lehçelerdeki kullanımına yer vermiştir: “Osm., Az. çömlek, kom. çomlak, Hts. Osm. krm çölmek ‘bir toprak kap’ T. çölmek, Kaz. Čölmäk, kzk. šölmök, bšk. sülmeç gibi.”

Tarihî: KökTü. - , Uyg. idiş ‘kapkacak, çanak, çömlek’ (Caferoğlu, 1993, s. 60), Kar. çölmek ‘çömlek’ (TIEM) (Ünlü, 2012, s. 181), Harezm. - , Çağ. küp ‘çömlek’ (Kaçalın, 2009, s. 177), sakıt ‘çömlek’ (Kaçalın, 2009, s. 178), EATü. çömlek ‘çömlek’ (Kanar, 2011, s. 185), Osmanlı. çölmek ~ çömlek ‘çömlek’ (Redhouse, 1983, s. 260), çölmek ~ çömlek ‘kazan, tencere’ (Tulum, 2011, s. 537)

Modern: TTü. çömlek ‘toprak tencere’ (Akalın, 2011, s. 565), TTü. Ağ. çölmek ‘1. Çömlek 2. Bir çeşit bakır kap’ (DS III, 1968, s. 1283), çöltek ‘1. Çömlek 2. Bir çeşit bakır kap’ (DS III, 1968, s. 1284), çemlek (II) su gibi sıvı maddeleri koymak için yapılan tahta kap (DS III, 1968, s. 1131), çölmek ‘çömlek’ (TS, 1996, s. 949), Kazakça qumıra ‘testi, küp, ibrik, çömlek’ (Koç vd., 2003, s. 334), qış ‘1. Kerpiç 2. Tuğla’ (Koç vd., 2003, s. 353), qıştan jasalğan qumıra ‘toprak testi’ (Koç vd., 2003, s. 353), şölmek ‘şişe’ (Koç vd., 2003, s. 645), Kırgızca kumura ‘ağzı dar küp, kumbara’ (Yudahin, 2011, s. 520), Karayca çölmek ‘çömlek’ (Çulha, 2006, s. 58), Tatarca çölmek ‘çömlek’ (Enmetyanov vd., 2014, s. 96), Başkurtça körşek ‘toprak kap, çanak, çömlek, saksı’ (Özşahin, 2017, s. 299), Karakalpakça şölmek ‘çömlek, su kabı’ (Uyğur, 2019, s. 551)

Kelime çağdaş Türk lehçelerinde; Başkurtça körşäk, Kazakça kumıra ve kış şölmek, Kırgızca közö ve kumura, Tatarca çölmäk şeklinde kullanılmaktadır (KTLS I, 1991, s. 138-139).

20. İgne ~ ignü ~ igine ~ ine~ iyne ~ yigne ~ yine “iğne”

Tarihî Kıpçak: TZ igne ‘iğne’ (Atalay, 1945, s. 176), TZ iyne ‘iğne’ (Atalay, 1945, s. 180), CC igine ~ ine ‘iğne’ (Aytaç, 1992, s. 82), KK igne ‘iğne’ (Toparlı vd., 1999, s. 110), igne ‘iğne’ (Toparlı, 1992, s. 536), Kİ igne ‘iğne’ (Caferoğlu, 1931, s. 38), Kİ-ine [kıpçak] ‘iğne’ (Caferoğlu, 1931, s. 39), DM igne ~ iyne ~ yigne ‘iğne’ (Toparlı, 2003, s.

85), TA yiğne [trkm] ~ igne ~ igne ‘iğne’ (Toparlı vd., 2000, s. 157), KFT igne ‘iğne’ (Ağar, 1989, s. 1006)

Clauson sözlüğünde (1972, s. 110) igne kelimesini şöyle açıklar: “igne ‘iğne’ Kelime günümüz Türk dillerinde farklı varyantlarla yaşamaktadır. Güneydoğu Türk Dillerinde kullanım yigne/yiğne şeklinde iken Türk dilinin diğer sahalarında ise kelime i- şeklinde kullanılır. Baştaki –y ikincil bir şekildir. –ŋ- sesi ise –g-‘den dönüşmüş bir biçimdir. Sözcük Hak. yigne ‘iğne’ temen yiğne ‘büyük iğne’, Çağ. iğne ‘iğne’, Harz. iğne ‘iğne’, Kom. igine/ine ‘iğne’, Kıp. yine ‘iğne’, Tkm. yigne ‘iğne’, Kıp. ine ~ igne ‘iğne’ şeklinde kullanılmaktadır.”

Divan-ı Lüğati’t Türk’te kelime yigne ‘iğne’ (Dankoff/Kelly, Part II, 1984, s. 165) ve temen yigne ‘büyük iğne’ (Dankoff/Kelly, Part I, 1982, s. 306) şeklinde geçmektedir.

Tietze sözlüğünde (2009, s. 372) sadece kelimeyi vermiş ve kelimeyle ilgili herhangi bir açıklamada bulunmamıştır: “iğne ‘dikiş aleti’ < Et. igne”

Eren sözlüğünde (1999, s. 187) kelime hakkında şu bilgiyi paylaşır: “iğne ‘dikiş dikmeye yarayan araç’ Kelimenin Trm. iğne, Blk. iyne, Tat. ĩne, Nog. iyne, KKlp. iyne, Kır. İyne, Kzk. ine, Alt. İne, Yak. inne şeklinde kullanımları vardır. Sözcük Orta Türkçe metinlerinde yigne olarak geçer.”

Tarihî: Köktü. - , Kar. igne ‘iğne’ (HKT, MKT, TİEM) (Ünlü, 2012, s. 344), yigne ‘iğne’ (TİEM) (Ünlü, 2012, s. 882), Harezm. - , Çağ. biçek ‘iğne’ (Kaçalın, 2011, s. 336), biçek ‘iğne’ [biz yerine kullanılan] (Kaçalın, 2011, s. 910), EATü. igne ‘iğne’ (Karabacak, 1995, s. 343), igne ‘iğne’ (Kantar, 2011, s. 373), Osmanlı. iğne ‘iğne’ (Redhouse, 1983, s. 517)

Modern: TTü. iğne ‘iğne’ (Akalm, 2011, s. 1155), TTü. Ağ. ine (II) iğne (DS VII, 1974, s. 2540) Sözcük Tarama Sözlüğünde doğrudan yer almayıp iğnelik ‘iğne kabı, iğnedanlık’ şeklinde geçmektedir (TS, 1996, s. 612).

Kazakça iyne ‘1. İğne 2. Şırınga, enjektör’ (Koç vd., 2003, s. 209), Kırgızca iyne ‘iğne’ (Yudahin, 1988, s. 375), Kumukça ine ‘iğne’ (Pekacar, 2011, s. 164), Tatarca ĩne ‘iğne’ (Enmetyanov vd., 2014, s. 158), Karaçay-Malkar iyne ‘iğne’ (Tavul, 2000, s. 232), Karakalpakça iyne ‘iğne, metalden dikiş aleti’ (Uygur, 2019, s. 216), Başkurtça şelne ‘toplu iğne, iğne’ (Özşahin, 2017, s. 555) ve ĩne ‘iğne, dikiş iğnesi’ (Özşahin, 2017, s. 155)

Kelime çağdaş Türk lehçelerinde; Başkurtça ĩnä, Kazakça iyne, Kırgızca iyne, Tatarca ĩnä şeklinde kullanılmaktadır (KTLS I, 1991, s. 370-371).

Sonuç

Kaleme almış olduğumuz bu makalede tarihî Kıpçak Türkçesi metinlerinde karşılaştığımız eşya ve alet adlarının art ve eş zamanlı olarak incelemesini gerçekleştirdik. Bu inceleme bize dilimizin Eski Türkçe döneminden itibaren zengin bir söz varlığına sahip olduğunu, basit bir eşya adının dahi birden fazla sözcükle karşılanabildiğini bir kez daha göstermiş oldu. Aynı zamanda Türkçenin yazılı ürünler vasıtasıyla takibi yapılabilen dönemlerinden itibaren var olan bu kelimelerin günümüz

Kıpçak grubu Türk lehçelerinde ve Anadolu ağızlarında belirli ses ve söyleyiş farklılıklarına rağmen hâlen yaşıyor olması da Türkçenin binlerce yıllık süreçte bütünlüğünü kaybetmediğini bir kez daha gözler önüne serdi. Çalışmamızda 20 farklı eşya ve alet adının incelemesine yer verdik. Bu eşya ve alet adlarının saptanmasında özellikle Memlük Kıpçakçası sahasında kaleme alınan eserler ile Kıpçak Türkçesi Sözlüğü bize mihmandarlık etti. Tespiti yapılan bu kelimelerin kültür tarihimiz içerisindeki yerlerinin belirlenmesinde ve sözcüklerin yüzyıllar içerisinde geçirdikleri anlam ve ses değişimlerinin izlenmesinde de dönem eserlerinden faydalandık. Ayrıca makalemizin inceleme bölümünde maddeler hâlinde yer verdiğimiz bu eşya ve alet adları bizlere tarihin her döneminde Türklerin nasıl zengin bir kültüre sahip olduğunu bir kez daha gösterdi. Bu bağlamda çalışmamızın Türk dili alanında yapılacak olan diğer çalışmalara faydalı olacağını ümit ediyoruz.

Kısaltmalar

- BM: Bülğatü'l-Müştâk fî Lügati't-Türk ve'l-Kıfçak
BV: Baytaratü'l-Vâzih
CC: Codex Cumanicus
DM: Ed-Dürretü'l Mudiyye fî'l Lügati't Türkiyye
GT: Gülistan Tercümesi (Kitâb Gülistan bi't-türkî)
İH: El-İdrâk Hâşiyesi
İM: İrşâdü'l-Mülûk ve's-Selâfîn
İN: Kitâb fî İlmi'n-Nüşşab
KF: Kitâb fî'l-Fıkh
KFT: Kitâbu fî'l-Fıkh bi-Lisâni't-Türkî
Kİ: Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l Etrâk
KK: El-Kavânînü'l-Küllîyye li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye
KTLS: Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü
MG: Münyetü'l-Guzât
MS: Kitâb-ı Mukaddime-i Ebu'l-Leysi's-Semerkindî
RH: Kitâb fî Riyâzâti'l-Hayl
TA: Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî
TZ: Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fî'l-Lügati't-Türkiyye

Kaynakça

- Ağar, M. E. (1986). *Baytaratü'l-vazih*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Ağar, M. E. (1989). *Kitabu Fi'l-Fıkh bi-lisani't-türki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Akalın, H. Ş. (2011). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akar, A. (2017). *Türk Dili Tarihi*. Ötüken Yayınları.
- Aksan, D. (2007). *Türkiye Türkçesinin Dünü, Bugünü ve Yarını*. Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2005). *Türkçenin Gücü*. Bilgi Yayınevi.
- Ata, A. (1997). *Kıyasü'l-Enbiya II Dizin*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ata, A. (1998). *Nehcü'l-Feradis III Dizin-Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ata, A. (2004). *Türkçe İlk Kur'an Tercümesi (Rylands Nüshası) Karahanlı Türkçesi (Giriş-Metin-Notlar-Dizin)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Atalay, B. (1945). *Ettuhfet-üz-zekiyye fil-lügat-it türkiyye*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Berta, A. (1996). *Deverbale Wortbildung im Mittelkiptschakisch-Türkischen*, Harrossowitz Verlag. Wiesbadeb.
- Borokov, A. K. (2002). *Orta Asya'da Bulunmuş Kur'an Tefsirinin Söz Varlığı (XII.-XII. Yüzyıllar*. Çev. Halil İbrahim Usta, H. İ. Ebülfez Amanoğlu. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Caferoğlu, A. (1931). *Kitab al-idrak li-lisan al-Atrak*. Evkaf Matbaası.
- Caferoğlu, A. (1984). *Türk Dili Tarihi*. Enderun Kitapevi.
- Caferoğlu, A. (1993). *Eski Uygur Türkçesi*. Enderun Kitabevi.
- Clauson, G. (1960). *Sanglax A Persian Guide to the Turkish Language by Muhammad Mahdi Xan*. Messrs. Luzac and Company.
- Clauson, G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. Oxford.
- Çulha, T. (2006). *Karaycanın Kısa Sözvarlığı*. Dil ve Edebiyat Dizisi 6.
- Dankoff, R. ve Kelly, J. (1982). *Compendium of The Turkic Dialects (Diwan Lugat at-Turk) Part I*. Harvard Üniversitesi Basımevi.
- Dankoff, R. ve Kelly, J. (1984). *Compendium of The Turkic Dialects (Diwan Lugat at-Turk) Part II*. Harvard Üniversitesi Basımevi.
- Dankoff, R. ve Kelly, J. (1985). *Compendium of The Turkic Dialects (Diwan Lugat at-Turk) Part III*. Harvard Üniversitesi Basımevi.

- Ehmetyanov, R., Möhemmetdinov, R., Nurieva, F. ve Ganiev, F. (2014). *Türkçe-Tatarca Sözlük*. Çev. Mustafa Öner. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ercilasun, A. B. (2015). *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*. Akçağ Yayınları.
- Erdal, M. (1999). *Old Turkic Word Formation A Functional Approach to the Lexicon Vol. I Otto Harrassowitz*. Wiesbaden.
- Erdal, M. (1999). *Old Turkic Word Formation A Functional Approach to the Lexicon Vol. II Otto Harrassowitz*. Wiesbaden.
- Erdal, M. (2004). *A Grammar Of Old Turkic Handbook of Oriental Studies Brill Leiden*. Boston.
- Eren, H. (1998). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*. Bizim Büro Basım Evi.
- Erol, H. A. (2008). *Eski Türkçeden Eski Anadolu Türkçesine Anlam Değişmeleri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Grönbech, K. (1992). *Kuman Lehçesi Sözlüğü*. Çev. Kemal Aytaç. Kültür Bakanlığı
- Gülsevin, G., Boz, E., Aypay, İ. ve Sarı, M. (2004). *Türk Dili ve Kompozisyon*. Afyon Eğitim, Sağlık ve Bilim Araştırma Vakfı Yay.
- Güner, G. (2020). *Kıpçak Türkçesi Grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- İzbudak, V. (1936). *El-idrak Haşiyesi*. Devlet Basımevi.
- Kaçalin, M. S. (2011). *Nevayi'nin Sözleri ve Çağatayca Tanıkları*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kanar, M. (2000). *Farsça-Türkçe Sözlük*. Deniz Kitabevi.
- Kanar, M. (2011). *Eski Anadolu Türkçesi Sözlüğü*. Say Yayıncılık.
- Karaağaç, G. (2008). *Türkçe Verintiler Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karabacak, E. (1995). *An Inter-Linear Translation of The Qur'an into Old Anatolian Turkish Part II: Glossary, Section One: 1-384*. Harvard.
- Karabacak, E. (1995). *An Inter-Linear Translation of The Qur'an into Old Anatolian Turkish Part II: Glossary, Section Two: 385-786*. Harvard.
- Karahan, A. (2013). *Divanu Lugati't Türk'e Göre XI. Yüzyıl Türk Lehçe Bilgisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karamanlıoğlu, A. F. (1989). *Gülistan Tercümesi*. MEB Basımevi.
- Koç, K., Bayniyazov, A. ve Başkapan, V. (2003). *Kazak Türkçesi Türkiye Türkçesi Sözlüğü*. Akçağ Yayınları.
- Koç, K., Bayniyazov, A. ve Başkapan, V. (2021). *Kazak Türkçesi Türkiye Türkçesi Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Komisyon (1963). *Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü I*, A. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Komisyon (1972). *Türkiye’de Halk Ağzından Derlemeler Sözlüğü V, E-F*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Komisyon (1991). *Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü I (Kılavuz Kitap)*. Kültür Bakanlığı.
- Komisyon (2008). *Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü I*. Kültür Bakanlığı.
- Korkmaz, Z. (2013). *Türkiye Türkçesinin Temeli Oğuz Türkçesinin Gelişimi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Oraltay, H., Yüce, N. ve Pınar, S. (1984). *Kazak Türkçesi Sözlüğü*. TDAV.
- Ögel, B. (1988). *İslamiyetten Önce Türk Kültür Tarihi Orta Asya Kaynak ve Buluntularına Göre*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Öner, M. (1998). *Bugünkü Kıpçak Türkçesi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özşahin, M. (2017). *Başkurt Türkçesi Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özyetgin, A. M. (2001). *Kitab’ul-İdrak li Lisani’l-Etrak Fiil: Tarihi-Karşılaştırmalı Bir Gramer ve Sözlük Denemesi*. KÖKSAV Yayınları.
- Özyetgin, A.M. (2005). *Orta Zaman Türk Dili ve Kültürü Üzerine İncelemeler*. Ötüken Neşriyat.
- Pekacar, Ç. (2011). *Kumuk Türkçesi Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Poppe, N. N. (2009). *Zemahşeri Mukaddimetü’l-Edeb Moğolca-Çağatayca Çevrinin Sözlüğü*. Çev. Mustafa Sinan Kaçalin. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Räsänen, M. (1969). *Versuch eines etymologischen Wörterbuchs der Türksprachen*. Suomalais Ugrilainen Seura.
- Redhouse, J. (1983). *New Redhouse Turkish-English Dictionary*. Elif Ofset.
- Sağol, G. (1995). *An Inter-Linear Translation of The Qur’an into Khwarazm Turkish Part II: Glossary*. Harvard.
- Tavul, U. (2000). *Karaçay-Malkar Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tavul, U. (2020). *Karaçay-Malkar Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, T. (1997). *Notes on some Chinese loanwords in Old Turkic*. TDA VII, 165-173.
- Tekin, T. ve Ölmez, M. (2014). *Türk Dilleri (Giriş)*. Bilgesu Yayınları.
- Tietze, A. (2002). *Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugatı Cilt 1 A-E*. Verlag Akademie-Simurg.
- Tietze, A. (2009). *Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugatı Cilt 2 F-J*. Verlag Akademie.

- Topaloğlu, A. (1978). *XV. Yüzyıl Başların Yapılmış Satır-Arası Kur'an Tercümesi İkinci Cilt (Sözlük)*. Milli Eğitim Basımevi.
- Toparlı, R. (1992). *İrşadü'l-mülük ve's-selatin*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Toparlı, R., Çögenli, M. S. ve Yanık, N. H. (1999). *El-kavaninü'l-külliyeye li-zabti'l-lügati't-türkiyye*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Toparlı, R., Çögenli, M. S. ve Yanık, N. H. (2000). *Kitab-ı Mecmu-ı Tercüman-ı Türki ve Acemi ve Mugali*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Toparlı, R. (2003). *Ed-dürretü'l-mudiyye fi'l-lügati't-türkiyye*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tulum, M. (2011). *17. Yüzyıl Türkçesi ve Söz Varlığı*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uğurlu, M. (1987). *Münyetü'l-Guzat*. Kültür Bakanlığı.
- Uygur, C. V. (2019). *Karakalpak Türkçesi Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ünlü, S. (2012). *Doğu ve Batı Türkçesi Kur'an Tercümeleri Sözlüğü*. Eğitim Yayınevi.
- Ünlü, S. (2013). *Çağatay Türkçesi Sözlüğü*. Eğitim Yayınevi.
- Üşenmez, E. (2010). *Karahanlı Türkçesi Sözlüğü*. Doğu Kitabevi.
- Yudahin, K. K. (1988). *Kırgız Sözlüğü*. (Çev. Abdullah Taymas). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yudahin, K. K. (2011). *Kırgız Sözlüğü*. (Çev. Abdullah Taymas). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yüce, N. (1993). *Mukaddimetü'l-Edeb Giriş, Dil Özellikleri, Metin, İndeks*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %100

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir.

Extended Abstract

In our study titled as “The Diachronic and Synchronic Analysis of the Names of the Items and Tools used in Kipchak Turkish”, the diachronic and synchronic analysis of the names of the items and tools, which we have been used for centuries and have a

great importance in our daily life, have been carried out. Historical Kipchak Turkish is the key element of our article. As it is known, Kipchak Turkish which is the language of Kipchak Turks who is called as "Kuman" by Europeans and "Polovets" by Russians is one of three branches of Turkish that formed in Middle Turkic. There were phonetic and morphological changes in the consequence of cliticizations and divergences, which are emerged because of the immigrations and the immigrations composed in the structure of Turkish, which progressed in a single as Gokturk, Uyghur and Karakhanid Turkish until the 11th century and particularly Turkish Written Language has been divided into three different branches as Harezmi, Kipchak and Oghuz after 13th century. Kipchak Turkish, which is one of these branches, has found a living space for itself in three different geographies in the historical process. One of these living spaces is also Deşt-i Kipchak Region (Cumanian), which is a native land for Kipchak Turks too. The first and only known of the Kipchak Turks in Deşt-i Kipchak steppes is the Codex Cumanicus, which means "Kuman Kodeksi" in Turkish. It is known that the work had been put down on the paper to help to Christians and proselytise the Christianity among the Kipchak Turks. Another living space of Kipchak Turkish is Ed-devletü't Türkiyye, whose current name is Mamluk Sultanate, which was established in the lands Egypt to Syria. The power of Turkish began to rise out against Arabic within the scope of palace and ministers and top officials due to the fact that the people, who was in the governor class, was Turkish and consequently, lexicon (Dictionary) and grammar books that made easier of learning of Turkish for the people, who spoke Arabic. Another place where Kipchak Turkish was spoken is Crimean Peninsula. Most of Armenians came to Crimea and settled in the wake of Seljuk conquest of Ani and destruction of the Bagratid Kingdom of Armenia. Over time, the Armenians, whose numbers increased in the region, developed commercial and cultural relations with the Kipchak Turks and as a result, Kipchak Turkish spread among the Armenian population and started to be used especially in official correspondence and in churches. The works written in Kipchak Turkish in these geographies both conveyed the lifestyle, world view, traditions and beliefs of the Kipchak Turks and revealed the historical Kipchak Turkish rection (vocabulary). In this rection, the names of items and tools, which have an important place in the daily life of the Turks, also have a special place. In this study, which we have done considering the current importance, the names of items and tools that are frequently used in daily life, encountered both in the works of the period and in the dictionaries, have been determined and these identified words have been classified into twenty items (some items are also divided into subheadings). In this classification, the usage of each word in Historical Kipchak Turkish has been primarily taken references from the works such as *Bülgatü'l-Müşâk fi Lügati't-Türk ve'l-Kıfçak*, *Baytaratü'l-Vâzih*, *Codex Cumanicus*, *Ed-Dürretü'l Mudiyye fi'l Lügati't Türkiyye*, *Gülistan Tercümesi (Kitâb Gülistan bi't-türkî)*, *El-İdrâk Hâşiyesi*, *İrşâdü'l-Mülûk ve's-Selâfîn*, *Kitâb fi İlmi'n-Nüşşab*, *Kitâb fi'l-Fıkh*, *Kitâbu fi'l-Fıkh bi-Lisâni't-Türkî*, *Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l Etrâk*, *El-Kavânînü'l-Külliyye li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye*, *Münyetü'l-Guzât*, *Kitâb-ı Mukaddime-i Ebu'l-Leysi's-Semerkindî*, *Kitâb fi Riyâzâti'l-Hayl*, *Kitâb-*

1 Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî and Acemî ve Mugâlî ile Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye. In the next breath, it has been studied the development of word based upon Andreas Tietze's work "Historical and Etymological Dictionary of Turkish", Sir Gerar Clauson's work "An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish", Hasan Eren's work "Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü(The Etymological Dictionary of Turkish)", and Marcel Erdal's work "Old Turkic Word Formation A Functional Approach to the Lexicon". Additionally, the adventure of each identified word has been examined in the historical process, based on Gokturk, Uyghur, Karahanid, Khwarazm, Chagatai, Old Anatolia and Ottoman places. In this concept, the words, which do not appear in historical Turkish dialect texts such as Gokturk, Uyghur and Karahanid Turkish, but only in Historical Kipchak Turkish, are worthy of consideration. In conclusion, the usage of the words in modern Kipchak group Turkish dialects such as Kazakh Turkish, Kyrgyz Turkish, Karai, Qaraqalpaqstan (Karakalpak Language), Karachay-Balkar Language, Kumyk Language, Tatar and Bashkir Languages and Turkish have been exemplified and based on Turkish Dictionary and Lexicon/Collation Dictionary which is published by Turkish Language Association in the usage of words in Turkish. This article that we researched has shown us again that our language has a great diversity of rection (vocabulary), and even the name of items or tools can be corresponded to more than a word. Therewithal, these words, which have existed since the periods of Turkish, can be followed through written works constituted an important indicator that Turkish language has not lost its integrity over thousands of years despite certain sound and pronunciation differences in today's Kipchak group Turkish dialects (Kazakh Turkish, Kyrgyz Turkish, Karai Language, Tatar Language, Karachay-Balkar Language, Kumyk Language, Bashkir Language, Karakalpak Language etc.) and Anatolian dialects. In this context, we wish that our study is going to be useful for other studies in the field of Turkish Language.

İSTANBUL C1 DÜZEYİ YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTABINDAKİ OKUMA METİNLERİNİN MOTİF, İZLEK VE YERDEŞLİK UNSURLARI BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Araştırma Makalesi

Esra Nur TİRYAKİ*

Geliş Tarihi: 14.10.2022 | Kabul Tarihi: 20.11.2022 | Yayın Tarihi: 26.12.2022

Özet: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin öğretiminde örtülü anlamların bildirişim düzeyinde analizi önemlidir. Metinlerdeki içeriği yazar oluştururken anlam birimlerine değer katar. Bu değeri inceleyen ise anlambilimdir. Bu çalışmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretiminde ders kitabı olarak kullanılan İstanbul C1 kitabındaki okuma metinlerinde bulunan motif, izlek ve yerdeşlik unsurlarını belirlemektir. Çalışmanın modeli nitel araştırmadır. Çalışmanın materyalini İstanbul C1 düzeyi yabancılar için Türkçe Ders kitabındaki 36 okuma metni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma materyali, İstanbul Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitabı C1'dir. Veri toplama aracı olarak izlek, motif ve yerdeşlik unsurunun olup olmadığına ilişkin bir değerlendirme formu hazırlanmıştır. Kapsam geçerliliği (Huber, 2008; Tanyeri, 2022; Pulat ve Tanyeri, 2021) ilgili literatür taranarak sağlanmıştır. Güvenilirliği ise iki uzman ve bir araştırmacı tarafından metinlerdeki izlek, motif ve yerdeşlik ayrı ayrı zamanlarda okunup belirlenmiş kodlama güvenilirliği sağlanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analiz edilmesinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd. 2021 s.259). Analizden elde edilen veriler frekans(f), yüzde (%) ile tablolandırılmıştır. Kavramlar örneklerle açıklanmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre İstanbul C1 kitabı içerisinde bulunan 36 okuma metninin toplam 1424 motif, 53 izlek ve 39 yerdeşlik unsuru içerdiği tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre motif, izlek ve yerdeşlik unsurları açısından en zengin olan ünite 233 motif, 5 izlek ve 5 yerdeşlik unsuru ile birinci ünite olarak kabul edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Anlambilim, yabancılara Türkçe öğretimi, metin dilbilim, motif, izlek, yerdeşlik.


EXAMINATION OF READING TEXTS IN ISTANBUL C1 LEVEL TURKISH FOR FOREIGNERS TEXTBOOK IN TERMS OF MOTIFIC, THEME AND ISOTOPY

Research Article

Received: 14.10.2022 | Accepted: 20.11.2022 | Published: 26.12.2022

Abstract: The analysis of the implicit meanings at the level of communication is important in the teaching of texts in textbooks used in teaching Turkish as a foreign language. When creating the content in texts, the author adds value to the units of meaning. The field that studies this value is semantics. The aim of this study is to determine the elements of motific, theme and isotopy found in the reading texts in the Istanbul C1 book, which is used as a textbook for teaching Turkish to foreigners. The model of the study is qualitative research. The material of the study consists of 36 reading texts from the Turkish textbook for foreigners at Istanbul C1 level. The study material of the research is the Textbook C1 on Teaching Turkish to Foreigners in Istanbul. An evaluation form has been prepared regarding whether there are motific, theme and isotopy elements as a data collection tool. The scope validity (Huber, 2008; Tanyeri, 2022; Pulat and Tanyeri, 2021) was ensured by scanning the relevant literature. On the other

* Doç. Dr.; Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü; esranurtiryaki@gmail.com

 0000-0002-2418-7194

hand, the reliability of the coding was determined by two experts and a researcher by reading the theme, motif and isotopy in the texts at separate times and ensuring the reliability of the coding. The content analysis method was used in the analysis of the data obtained within the scope of the research. Content analysis is defined as a systematic, repeatable technique in which some words of a text are summarized with smaller content categories with coding based on certain rules (Büyüköztürk et al. 2021 pp.259). The data obtained from the analysis are tabulated with frequency(f), percentage (%). The concepts are explained with examples. According to the findings obtained as a result of the study, it has been determined that the 36 reading texts contained in the Istanbul C1 book contain a total of 1424 motifs, 53 themes and 39 elements of isotopy. According to the results of the study, the unit that is the richest in terms of motif, theme and isotopy has been accepted as the first unit with 233 motifs, 5 themes and 5 isotopies.

Keywords: Semantics, Teaching Turkish to Foreigners, Text linguistics, motif, theme, isotopy.

Giriş

Dil öğretiminde gösteren, gösterilen ve gösterge kavramları Saussure (1998) ile sistematik bir dizge olarak ele alınır. Sistemli bir yapının bildirişim sürecinin doğru biçimde kişi tarafından kod açması ve kod çözümlemesi yapılması gerekir. Bildirişim, bir konu hakkındaki bilgiyi kullanmak veya karşı tarafa aktarmak için kullanılan iletişim düzeneği olarak adlandırılabilir. Petöfi'ye (1979) göre, bildirişim metinlerle gerçekleşmektedir. Metin alıcısı şu sorulara yanıt arar (Huber, 2008, s.29):

- Metin üreticisi metinde neleri dile getiriyor?
- Metin üreticisi metniyle ne yapmak istiyor?
- Metin üreticisi dile getirdiklerini nereden biliyor ya da söylediklerine nasıl ulaşmış?
- Metinde dile getirenler neden böyle dile getirilmiş?

Tüm bu sorulara bakıldığında bir dili öğrenmenin yolunun anlam çözümlemesi ve üreticinin amacının belirlenmesi, alıcının bu amacın farkına varması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu noktada bildirişimdeki iletişim, dil yetisi ile başlayan süreçtir. İletişimsel yeti, bir dili konuşma ve anlama becerisi, öğrencinin kendi kültürünün yanısıra öğrendiği yabancı dilin kültürünü algılama, anlama çabası, öğrencinin olası konuşma durumlarında belirli yapılara hâkim olabilmesi ve duruma uygun tepki vermesidir(Geç, 2000, s.101'den akt. Aktaş, 2005). Bu tepkilerin kurallı ve doğru biçimde verilmesi gerekir. İletişim dil becerilerinin gelişimiyle doğru orantılıdır. Sözlü ve sözsüz iletişim kişide var olan dil yetisiyle birlikte gelişen ve eğitimle gerçekleştirilen bir süreçtir. Dil yetisi; dil edinimi ve dilin işlevsel kullanımı ile birlikte dil farkındalığına dönüşen bir kavramdır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde dil farkındalığına kişinin ulaşabilmesi için edinim sürecinde dilin kuralların anlam açısından kazanması gerekir. Anlam bilim dilin bağlam içerisinde taşınması gereken özellikleri ve kuralları içerir. “Bir başka deyişle, dilin biçimsel özellikleriyle doğrudan değil, belli bir dilsel topluluk üyelerinin paylaştığı, ortak ve görünen ya da görünmeyen bilgi ile ilgilenir (Myckees, 1998, s.11'den akt. Kıran, 2016, s.63). Anlamı doğru analiz edebilmek için dildeki örtülü anlamların farkında olmak gerekir. Çünkü bağlama göre kullanılan ifadeler, örtülü anlamların

analizi ve çözümlemesi ile anlaşılabilir. Kelime anlamı, cümle anlamı bunun yanı sıra anlam değişimleri kavramları anlambilimin konusudur. Aksan (2006, s.20) anlambilimini “sözcük anlambilimi” ve “tümce anlambilimi” olmak üzere iki başlık altında incelemektedir. Bunun yanı sıra yapısal, yorumlayıcı, üretimsel ve mantıksal anlambilim gibi türlerinde belirlenebileceğini söylemektedir. Duygu ve düşüncelerin taşıyıcısı olan cümleler metin düzeyinde bağlama uygun olarak anlam değeri kazanırlar. İçeriği oluşturan bu değerler, iki açıdan ele alınır. İçeriğin tözü ve biçimi. Tanyeri’ne (2022, s.599) göre, töz, bir sözcük, bir metin ya da bir görsel gösterge üzerinden incelenebilir. Bu incelemede yazar kendi tözünü oluştururken sosyal, psikolojik ve kültürel bilgisi ile izleklerini belirler. İzlek kavramı, belli bir konuyu düz anlamıyla ya da yan anlamlarıyla belirten ya da çağrıştıran gösterenler ağıdır. Bulunan sözcüklerin ise aynı dil bilgisel sınıftan veya aynı sözcük alanından gelmesi beklenmez (Korkut ve Ayırır, 2016, s.82). İzlek; üzerine konuşulan şey, eski ve bilinen bilgi ve hareket noktasıdır. İzleklerin yinelenmesi ile metinde devamlılık sağlanır. İzlekler; betilerin, betisel yerdeşliklerin ya da örgelerin sunduğu anlamlardır. Bu anlamlar; duyumsal değil, duyumsal ötesidir. Anlamsal açıdan ele alınması gereken izlekler, anlatıdaki betisel yerdeşliklerin çağırıldığı, işaret ettiği şeydir (Pulat ve Tanyeri, 2021, s.218). Bir kişi özellikle dili çözümlerken izleği doğru bir şekilde belirleyebildiğinde kavramları ve kavramların dizisel dizilimini de çözmüş olur. Motifler, biçimbirim düzeyine ilişkindir, bunlar anlamın en küçük birimleridir. (Aktulum, 2021, s.77). Metin içerisindeki sözcüklerin yinelenmesine bağlantılı olarak metnin motifleri belirlenir. Motifler ise metni okuyan okuru yönlendirir. Yerdeşlik kavramını ise Sarıca (2019, s.919) en geniş anlamıyla “bir metinde herhangi bir dil ögesinin tekrarlanması” olarak tanımlanmakta olduğunu söylemiştir. Örneğin *öksüz* kelimesini okuyan okur, annesiz bir kişiden bahsedildiğini anlamaktadır.

İzlek, motif ve yerdeşlik kavramları metnin anlam birimleri ve değerlerini oluşturur. Bu birimler arasındaki “anlamsal çekim” metnin değerlendirilmesinde önemlidir (Martinet, 1998, s.225). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de beceri bazlı olarak düşünülse de öğrencilerin derse olan ilgisi, kullanılan araç- gereçler, ders kitapları, öğrenme yöntemleri, öğrenme ortamı da öğreticinin ve öğrencinin sağlıklı iletişim kurabilmesi için önemlidir. Bu noktada metin değerlendirmeleri ve metinlerden yararlanma için ders kitapları kullanılır araç gereçlerdendir. Yabancı bir öğrencinin okuma metinlerinde yazarın bildirişim sürecindeki düzlemsel yapıyı anlayabilmesi gerekir. Bu konuda Szterman ve Friedmann (2020, s.34) okuyucunun hem kelime düzeyinde hem de sözdizimsel düzeyde bilgiye ihtiyacı olduğunu vurgulamıştır. Yabancılar Türkçe Öğretiminde dil kültür taşıyıcısı olduğu içinde metinlerin kod çözümlemesinin doğru ve kalıcı biçimde yapılması önemlidir.

Diller İçin Avrupa Ortak Metni de (D-AOBM) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kültür kavramının önemine dikkat çekmiş ve kazanımlarda kültür unsuruna önem vermiştir. Okuduğunu anlama başlığı adı altındaki fikir sahibi olmak için okuma stratejisinin A2 seviyesi kazanımlarından biri “*Basit bir dil kullanması koşuluyla*

insanlar, yerler, gündelik hayat ve kültür vb. konuları anlatan metinleri anlayabilir.” şeklindedir (D-AOBM, 2021, s.61). D-AOBM’de Çoğul Dilli ve Çoğul Kültürlü Yetkinlik başlığı adı altında kültür kavramı ve bunun öğretim sürecindeki kazanımları ayrıca ele alınmıştır. Çoğul Kültürlü Birikimi Temel Alıp Geliştirme başlığının kazanımlarından biri “*Kültürlerarası karşılaşma, okuma, film vb. yararlanarak kültürel değerlerin ve uygulamaların arka planını hassas bir şekilde açıklayabilir ve bunların boyutlarını yorumlayıp tartışabilir*” şeklindedir (D-AOBM, 2021, s.129). Bu kazanımlardan hareketle öğrencilere Türkçe öğretirken aslında Türk kültürünün de verilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Okuma metinleri ise bu kültür aktarımının güçlü bir biçimde yapıldığı metinler konumundadır. Metinler içerisinde geçen deyim ve atasözleri sayesinde dahi öğrenci Türk kültürüne dair unsurları öğrenmiş olacaktır. Okuma metinleri içerisindeki örtülü anlamdaki bu çözümlenmelerin yapılabilmesinde izlek, motif ve yerdeşlik unsurlarının belirlenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

2. Yöntem

Bu araştırmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretiminde ders kitabı olarak kullanılan İstanbul C1 kitabındaki okuma metinlerinde bulunan motif, izlek ve yerdeşlik unsurlarını belirlemektir. Bu araştırmanın modeli nitel araştırmadır. İlişkilerin, etkinliklerin, durumların ya da materyallerin niteliğinin incelendiği çalışmalara nitel araştırmalar denir (Büyüköztürk vd., 2021, s.286).

Araştırmanın çalışma materyali, İstanbul Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitabı C1’dir. Bu kitaptaki okuma metinleri uzman ve araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Veri toplama aracı olarak izlek, motif ve yerdeşlik unsurunun olup olmadığına ilişkin bir değerlendirme formu hazırlanmıştır. Bu form da metinlerin ismi ve unsurlar “var” ve “yok” şeklinde kodlanmıştır. Kapsam geçerliliği (Huber, 2008; Tanyeri, 2022; Pulat ve Tanyeri, 2021) ilgili literatür taranarak sağlanmıştır. Güvenilirliği ise iki uzman ve bir araştırmacı tarafından metinlerdeki izlek, motif ve yerdeşlik ayrı ayrı zamanlarda okunup belirlenmiş kodlama güvenilirliği sağlanmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analiz edilmesinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd. 2021, s.259).

Analizden elde edilen veriler frekans(f), yüzde (%) ile tablolaştırılmıştır. Kavramlar örneklerle açıklanmıştır.

3. Bulgular

İstanbul C1 kitabı, 12 üniteden oluşmaktadır ve her bölümde 3 okuma metni ile toplamda 36 okuma metni bulunmaktadır. Bu metinler ünitelerine göre tablolaştırılarak motif, izlek ve yerdeşlik öğeleri verilmiştir.

Tablo 1

Öyle Bir Geçer Zaman Ki Ünitesindeki Okuma Metinlerinin Motif, İzlek ve Yerdeşlik Unsurları

Metnin Adı	Motif	f	%	Cümle Sayısı	Yerdeşlik	İzlek
Saatin İcadı	Saat	50	21,45	47	Aydınlık zaman	Saat İcat etmek Zaman
	Zaman	33	14,1			
	Güneş	13	5,5			
	Ölçmek	10	4,2			
	İnsan	8	3,4			
	Gün	6	2,5			
24 Saat Yetmiyorsa	Yap-	27	11,5	51	Çağımız Ev hanımı Çalışan kesim	Zamansızlık
	Zaman	26	11,1			
	İş	20	8,5			
	Gerek-	7	3			
	Acil	4	1,7			
Ünlü Bilim Adamlarının Çocuklukları	Yaş	14	6	45	Dünyaya gelmek	Mucit
	Baba	9	3,8			
	Okul	6	2,5			
TOPLAM		233	100	143	5	5

Birinci metinde metnin motifleri saat (%21,45), zaman (%14,1), güneş(%5,5), ölçmek (%4,2), insan (%3,4) ve gün(%2,5) olarak belirlenmiştir. Bunlar arasındaki en belirgin motif ise metin içerisinde 50 kez yinelendiğinden dolayı saat motifidir. Metnin izlekleri ise “saat, icat etmek ve zaman” olarak düşünülebilir. Çünkü bu izlekler konuyu çağrıştıran ve metinde sıklıkla tekrarlanan gösterenler ağıdır. Metindeki yerdeşlik unsuru olarak ise “aydınlık zaman” ifadesi gösterilebilir. Aydınlık zaman ifadesinde metni okuyan kişi zaman olarak gündüzün kastedildiğini anlar.

İkinci metinde motifler; yapmak (%11,5), zaman (%11,1), iş (%8,5) gerekmek (%3) ve acil (%1,7) kelimeleri olarak belirlenmiştir. Bizlere zaman yönetimi konusunda tavsiyeler veren bu metinde en güçlü motif “yapmak” eylemidir. Çünkü okuyucuyu harekete geçirmek gayesinde olan bir metindir. Metnin izleği ise “zamansızlık” olarak gösterilebilir. Çünkü metin okunduğunda her paragraf bizi bu kavrama götürmektedir. Yerdeşlik unsurları olarak ise “çağımız, ev hanımı ve çalışan kesim” kavramları düşünülebilir. Çağımız dediğimizde okuyan kişiler bunu Eski Çağ, Orta Çağ veya Yeni Çağ olarak algılamayacak günümüzü yani Yakın Çağ algılayacaktır. Ev hanımı ifadesi okunduğu zaman ise herhangi bir işte çalışıp para kazanmayan gününü ev işleriyle geçiren kadın tanımı algılanacaktır. Çalışan kesim ifadesinde ise okuyucu bir meslek sahibi olup aktif olarak çalışıp para kazanan insanlardan bahsedildiğini algılayacaktır.

Üçüncü metin ise dört farklı bilim insanının kısa biyografisine yer veren bir metin olduğu için bir olay akışı bulunmamaktadır. Bu yüzden bu biyografileri bir bütün olarak düşününce metnin motifleri; yaş (%6), baba (%3,8) ve okul (%2,5) olarak belirlenmiştir. En fazla tekrar eden kelime “yaş” kelimesidir. Anlatım yapılırken bilim adamlarının

yaşları vurgulanarak yapılmıştır. Metnin izlek unsuru olarak ise “mucit” kelimesi düşünülebilir. Çünkü anlatılan bilim adamlarının hepsi önemli mucitlerdir ve bu kavram metin için önemli bir gösterebilir. Yerdeşlik unsuru olarak ise “dünyaya gelmek” ifadesi düşünülebilir. Bu ifadeyi okuyan okuyucu ana rahminden ayrılıp doğumun gerçekleşmesi ifadesinin kastedildiğini anlar.

Tablo 2
Aşk Olsun Ünitesindeki Okuma Metinlerinin Motif, İzlek ve Yerdeşlik Unsurları

Metnin Adı	Motif	f	%	Cümle Sayısı	Yerdeşlik	İzlek
Aşkın Kimyası	Aşk	36	22,3	53	Çocukluk çağı	Hormonlar
	Âşık	11	6,8			
	İlk	9	5,5			
	Yaşa-	8	4,9			
	Kişi	7	4,3			
	Hormon	6	3,7			
	Duygu	5	3,1			
Ünlü Âşıklar ve Mektupları	Kimyasal	4	2,4	50	Akşam beş çayı	Bağlanmak Aşk Evlilik
	Sev-	10	6,2			
	Sanat	9	5,5			
	Yaz-	9	3,7			
	Mektup	7	4,3			
	Mutlu	6	3,7			
	Kadın	5	3,1			
Aşkın Sırrı	Tanı-	5	3,1	94	Saçlarına ak düşmek	Boşanmak
	Eş	11	6,8			
	Taşı-	8	4,9			
	İlişki	3	1,8			
	Evlilik	2	1,2			
TOPLAM		161	100	197	3	5

Birinci metnin motifleri; aşk (%22,3), âşık (%6,8), ilk (%5,5), yaşamak (%4,9), kişi (%4,3), hormon (%3,7), duygu (%3,1), kimyasal (%2,4) olarak belirlenmiştir. İzlek olarak ise metinde bahsedilen hormonlar kabul edilebilir. Metnin içerisinde feniltilamin, dopamin, norepinefrin ve endorfinlerden bahsederek aşk, bilimsel gerçekliğiyle anlatılmaktadır. Bu bağlamda hormonlar metnin ana yönelimi olarak düşünülebilir. Metnin içerisinde yerdeşlik kavramına örnek olarak “çocukluk çağı” ifadesi gösterilebilir. Okuyucu çocukluk çağı kavramı ile ergenlikten önceki dönemin kastedildiğini algılar.

İkinci metnin motifleri; sevmek (%6,2), sanat (%5,5), yazmak (%3,7), mektup (%4,3), mutlu (%3,7), kadın (%3,1), tanımak (%3,1) olarak belirlenmiştir. Ünlü şairlerin aşk hayatlarını anlatan bu metinde sevmek fiili on kez tekrarlanarak metnin en belirgin motifi olmaktadır. Metnin izleklerini ise “bağlanmak, aşk, evlilik” olarak düşünebiliriz. Çünkü bu kavramlar “sevmek” motifine kapı aralamamızı sağlayan ana gösterenlerdir. Yerdeşlik unsuru olarak ise “akşam beş çayı” ifadesi kabul edilebilir. Bu zaman dilimi genelde Avrupa’da uygulanmaktadır. Bunu okuyan kişi akşamüzeri bir vaktin

kastedildiğini ve “beş çayı” ifadesinden akşam saatlerindeki beşe yakın bir vakitte toplanılıp çay kahve ve ikramlardan oluşan bir toplanma durumunu ifade ettiğini anlar.

Üçüncü metnin motifleri; eş (%6,8), taşımak (%4,9), ilişki (%1,8), evlilik (%1,2) olarak belirlenmiştir. Bu kavramlardan en sık tekrar edilen dolayısıyla en belirgin motif olarak kavram “eş” kavramıdır. İzlek olarak ise “boşanmak” kavramı düşünülebilir. Metin eşinden boşanmak isteyen bir adamın boşanma sürecini anlattığı bir metin olduğundan dolayı bu kavram diğer motiflerle en çok ilişkilendirilebilecek kavramdır. Metnin içersinde yerdeşlik unsuru olarak ise “saçlarına ak düşmek” ifadesi kabul edilebilir. Metni okuyan kişi bu ifadeden bahsedilen kişinin yaşlandığını kolaylıkla anlar.

Tablo 3

İşini Şansa Bırakma Ünitesindeki Okuma Metinlerinin Motif, İzlek ve Yerdeşlik Unsurları

Metnin Adı	Motif	f	%	Cümle Sayısı	Yerdeşlik	İzlek
Büyük İkramiyeyi Kazanıp Sonra Kaybedenler	Şans	14	12,2	40	Hayırseverlik	Terslik Zenginlik
	Kazan-	10	8,7			
	İkramiye	8	7			
	Para	7	6,1			
Satranç ve Tavla	Tavla	13	11,4	33	Mat etmek	Zekâ Strateji
	Satranç	9	7,8			
	Oyna-	7	6,1			
	Şans	3	2,6			
Elmas Gerdanlık	Madam	13	11,4	102	Gerdanlık Koca	Takı
	Kadın	10	8,7			
	Balo	9	7,8			
	Davetiye	4	3,5			
	Elbise	4	3,5			
	Mücevher	3	2,6			
TOPLAM		114	100	175	4	5

Birinci metnin motifleri şans (%12,2), kazanmak (%8,7), ikramiye (%7) ve para (%6,1) olarak belirlenmiştir. Bunlardan şans kelimesi metinde en sık tekrarlanan kelime olmasından dolayı en belirgin motif olarak kabul edilebilir. Şans eseri kazanılan paranın mutluluk getirmediğini bu yüzden bazı durumlarda şans faktörüne hem çok güvenmememizi hem de şansımızdan şikâyet etmememizi anlatan metinde izlek olarak “terslik” kavramı kabul edilebilir. Bu ifade metnin bütününe sirayet eden konuyu en iyi şekilde açıklayan bir gösterendir. Yerdeşlik unsuru olarak ise “hayırseverlik” kavramı kabul edilebilir. Bu ifadeyi okuyan kişi, karşılıksız iyilik yapmayı seven, yardımlarda bulunan bir kişiden bahsedildiğini anlayacaktır.

İkinci metnin motifleri ise tavla (%11,4), satranç (%8,7), oynamak (%6,1), şans %2,6) olarak belirlenmiştir. Metnin izlek unsuru olarak “zekâ ve strateji” kelimeleri düşünülebilir. Satranç ve tavladan bahseden bu metinde bu iki gösteren motiflerin en iyi açıklayıcılarıdır. Yerdeşlik unsuru olarak ise “mat etmek” ifadesi kullanılabilir. Okuyucu bu ifadenin oyunu kazanmak, yenmek anlamına geldiğini anlar.

Üçüncü metnin motifleri madam (%11,4), kadın (%8,7), balo (%7,8), davetiye (%3,5), elbise(%3,5) mücevher(%2,6) olarak belirlenmiştir. Elmas bir gerdanlığın kayboluşunu konu alan metinde anlatıcı kahramanın ismini kullanmak yerine “kadın” ifadesi ile anlattığı için sık tekrar edilen bir ifade olmuştur. Metnin izlek unsuru olarak ise “taki” kelimesi kabul edilebilir. Bu ifade metnin asıl olayı olan elmas gerdanlığın kaybolmasını ve mücevher motifini çağrıştırmaktadır. Yerdeşlik unsuru olarak ise “gerdanlık” ifadesi kabul edilebilir. Okuyucu bu ifadenin boyna takılan kolye anlamına geldiğini anlar.

Tablo 4

Bir Maruzatım Var Ünitesindeki Okuma Metinlerinin Motif, İzlek ve Yerdeşlik Unsurları

Metnin Adı	Motif	f	%	Cümle Sayısı	Yerdeşlik	İzlek
Arzuhalde Dilekçeye	Arzuhal	12	18.1	11	Namuslu Olmak	Dilek Belirtmek
	Yaz-	12	18.1			
	Makam	3	4.5			
İş Görüşmelerinde İşverenler Nelere Dikkat Eder?	İş	16	24.2	30	Mülakat	İmaj
	Firma	6	9			
Fatih Sultan Mehmet Mahkemede	Mimar	11	16.6	20	Fetih	İmar
	Cami	6	9			
TOPLAM		66	100	61	3	4

Birinci metnin motifleri arzuhal (%18,1), yazmak (%18,1), makam (%4,5) olarak belirlenmiştir. Dilekçenin kısa tarihçesini anlatan bu metnin izlekleri ise “dilek, belirtmek” ifadeleri olarak kabul edilebilir. Yazılan metin türü bir şeylerin dilenmesinden dolayı olduğu için dilek izleği; yazarak düşüncelerin öne çıkarılmasından dolayı ise belirtmek ifadesi metnin motiflerini yansıtan gösterenlerdir. Yerdeşlik unsuru olarak ise “namuslu olmak” ifadesi kabul edilebilir. Okuyucu bu ifadenin toplumsal normlara uyan, ahlaklı kişiler için kullanılan bir ifade olduğunu anlar.

İkinci metinde motif unsurları olarak iş (%24,2) ve firma (%9) ifadeleri belirlenmiştir. İş görüşmesi üzerine tavsiyeler verilen bu metnin izlek unsuru olarak ise “imaj” ifadesi kabul edilebilir. Bu ifade metnin bütününde anlatılan durumun, verilen tavsiyelerin kapısına çıkmamızı sağlayan bir gösterendir. Yerdeşlik unsuru olarak ise “mülakat” ifadesi kabul edilebilir. Okuyucu bu ifadeyi okuduğunda çalışmak isteyen kişi ile işe alacak olan yetkili kişi arasındaki iş görüşmesinin kastedildiğini anlar.

Üçüncü metnin motif unsurları olarak mimar (%16,6) ve cami (%9) ifadeleri kabul edilebilir. Mimar ifadesi metinde Mimar Sinan’dan bahsedildiği için sıklıkla tekrarlanarak metnin en belirgin motifini oluşturmaktadır. Metnin izlek unsuru olarak ise “imar” ifadesi kabul edilebilir. Bu ifade mimar motifini anlatan bir gösterendir. Yerdeşlik unsuru olarak ise “fetih” ifadesi kabul edilebilir. Okuyucu bu ifadenin savaş sonucunda bir ülkenin yeni bir ülkenin topraklarına sahip olması anlamına geldiğini anlar.

Tablo 5
Film Şeridi Gibi Ünitesindeki Okuma Metinlerinin Motif, İzlek ve Yerdeşlik Unsurları

Metnin Adı	Motif	f	%	Cümle Sayısı	Yerdeşlik	İzlek
Lumiere Kardeşler	Film	5	4,5	36	Beyaz perde	Gösteri
	Sinema	5	4,5			
	Görüntü	4	3,6			
Susuz Yaz	Film	36	32,7	73	Restore etmek	Su
	Ödül	6	5,4			
Yabancı Ülkelerde Yayımlanan Türk Dizileri	Dizi	33	30	31	Geniş bütçe	Seyirci
	Yunan	11	10			
	Sat-	6	5,4			
	Turist	4	3,6			
TOPLAM		110	100	140	3	3

Birinci metnin motifleri film (%4,5), sinema (%4,5), görüntü (%3,6) olarak belirlenmiştir. Sinemanın doğuş hikâyesini anlatan bu metnin izlek unsuru ise “gösteri” olarak düşünülebilir. Bu ifade belirlenen motifleri yansıtan bir gösterendir. Metnin yerdeşlik unsuru olarak ise “beyaz perde” ifadesi kabul edilmiştir. Okuyucu bu ifadenin sinema demek olduğunu anlar.

İkinci metnin motifleri film (%32,7) ve ödül (%5,4) kelimeleri olarak belirlenmiştir. Metin Erksan’la yapılan bir röportajı anlatan metnin izlek unsurlarından birini “su” ifadesi olarak kabul edebiliriz. Sorulan sorulardan biri üzerine filmi tekrar çekmeye başlasa nasıl olacağını anlatan Erksan’ın sözlerinde “su” izleği dikkat çekmektedir. Metnin yerdeşlik unsurlarından biri olarak ise “restore etmek” ifadesi kullanılabilir. Okuyucu bu ifadenin eski bir yapıyı orijinalliği bozulmadan yenilemek demek olduğunu anlar.

Üçüncü metnin motifleri dizi (%30), Yunan (%10), satmak (%5,4), turist (%3,6) olarak kabul edilmiştir. Metinde yurt dışında yayımlanan Türk dizilerinin oldukça popüler olduğu ve çok sattığı anlatılmaktadır. Bu noktada metnin izlek ifadelerinden birini “seyirci” olarak kabul edebiliriz. Yerdeşlik unsuru olarak ise “geniş bütçe” ifadesini kabul edebiliriz. Geniş bütçe ifadesinden okuyucu maddi olarak parasal durumun fazla olması durumunun ifade edildiğini anlar.

Tablo 6
Bilgi Dünyası Ünitesindeki Okuma Metinlerinin Motif, İzlek ve Yerdeşlik Unsurları

Metnin Adı	Motif	f	%	Cümle Sayısı	Yerdeşlik	İzlek
Bilge ve Bilgelik	Bilge	31	23,3	61	Günlük dil	Akıllı Ölçülü
	İnsan	19	14,2			
Bilgi Teknolojisi	Bilgi	28	21	27	Öğrenci	Üretmek Toplamak Biriktirmek
	Teknoloji	18	13,5			
	Eğitim	6	4,5			
	Araç	5	3,7			
Bilgi Toplumu ve	İnsan	12	9	41	Küreselleşme	Sağduyu

Üniversiteler	Çağ	8	6	Sabır Özen Çalışkanlık		
	Ekonomi	6	4,5			
TOPLAM		133	100	129	3	9

Birinci metnin motifleri bilge (%23,3) ve insan (%14,2) ifadeleri olarak belirlenmiştir. Bilge insanların özelliklerini anlatan bu paragrafın izlek unsurları olarak “akıllı, ölçülü” ifadeleri kabul edilebilir. Bu ifadeler bilge motifini iyi anlatan gösterenlerden bazılarıdır. Yerdeşlik unsuru olarak ise “günlük dil” ifadesi düşünülebilir. Okuyucu bu ifadeyi okuduğunda resmi yazışmalarda kullanılan dil yahut edebiyatta kullanılan sanatlı dilden ayrı günlük hayatta konuşulan dilin ifade edildiğini anlar.

İkinci metnin motifleri bilgi (%21), teknoloji (%13,5), eğitim (%4,5), araç (%3,7) ifadeleridir. Bilgi teknolojilerinin hayatımızdaki yerini anlatan bu metnin izlek unsurları olarak ise “üretmek, toplamak, biriktirmek” ifadeleri olarak kabul edilebilir. Bu ifadeler bilgi motifini açıklayan izleklerdir. Yerdeşlik unsuru olarak ise “öğrenci” ifadesini kabul edebiliriz. Okuyucu bu ifadenin öğrenim görmekte olan kişi anlamına geldiğini anlar.

Üçüncü metnin motifleri insan (%9), çağ (%6), ekonomi (%4,5) ifadeleridir. Metnin izlek unsurları ise “sağduyu, sabır, özen, çalışkanlık” ifadeleri olarak kabul edilebilir. Bu ifadeler bilim adamı ifadesinin sıfatları olarak kullanılmıştır. Bu bağlamda metnin anlam ağlarını güçlendiren gösterenlerdir. Yerdeşlik unsuru olarak ise “küreselleşme” ifadesi kabul edilebilir. Okuyucu, bu ifadeyi okuduğunda uluslararası bir durumun ifade edildiğini anlar

Tablo 7

Sanat Sanat İçindir Ünitesindeki Okuma Metinlerinin Motif, İzlek ve Yerdeşlik Unsurları

Metnin Adı	Motif	f	%	Cümle Sayısı	Yerdeşlik	İzlek
Sanat Nedir	Sanat	30	19,7	42	Polemik	Hayal Gücü Görecelik
	Güzel	13	8,5			
Sanat Türleri	Sanat	36	23,6	43	Çağdaş	Yaratıcılık
	Sınıflama	13	8,5			
	Minyatür	20	13,1			
Türk Süsleme Sanatları	Sanat	18	11,8	47	Doğu	Süsleme
	Ebru	8	5,2			
	Tezhip	8	5,2			
	Hat	6	3,9			
TOPLAM		152	100	132	3	4

Birinci metnin motifleri sana t(%19,7), güzel (%8,5) ifadeleridir. Sanatın ne olduğuyla ilgili bir anlatım yapılan metnin izlek unsurları ise “hayal gücü, görecelik” ifadeleri olarak kabul edilebilir. Bu ifadeler metnin belirgin motifi olan sanat motifini açımlayan gösterenlerden bazılarıdır. Yerdeşlik unsuru olarak ise “polemik” ifadesi kabul

edilebilir. Okuyucu bu ifadenin genelde yazılı olarak yapılan sert tartışmalar için kullanıldığını anlar.

İkinci metnin motif unsurları sanat (%23,6), sınıflama (%8,5) ifadeleri olarak kabul edilebilir. Metnin izlek unsurları ise sanatın sınıflandırılması konusunda ölçüt olarak kullanılan “yaratıcılık” ifadesi kabul edilebilir. Yerdeşlik unsuru olarak ise “çağdaş” ifadesi kabul edilebilir. Okuyucu bu ifadeden aynı çağda yer alan ifadesinin kastedildiğini anlar.

Üçüncü metnin motifleri minyatür (%13,1), sanat (%11,8), ebru (%5,2), tezhip (%5,2), hat (%3,9) ifadeleridir. Sanatların anlatıldığı bu metnin en önemli izlek unsuru ise “süsleme” ifadesidir. Yerdeşlik unsuru olarak ise “doğu” ifadesi kabul edilebilir. Okuyucu bu ifade ile doğu ülkelerini kastedildiğini anlar.

Tablo 8

Suç ve Ceza Ünitesindeki Okuma Metinlerinin Motif, İzlek ve Yerdeşlik Unsurları

Metnin Adı	Motif	f	%	Cümle Sayısı	Yerdeşlik	İzlek
Suç Nedir?	Suç	32	20,6	52	Kimlik	Gelişim
	Toplum	8	5,1			
	Kişilik	3	1,9			
Adalet Nedir?	Adalet	26	16,7	30	Kanun	Teşkilat Faaliyet
	Hak	17	10,9			
Esaretin Bedeli	Müdür	25	16,1	75	Müebbet	Suç
	Hapishane	21	13,5			
	Banka	14	9			
	Kitap	9	5,8			
TOPLAM		155	100	157	3	4

Birinci metnin motifleri suç (%20,6), toplum (%5,1), kişilik(%1,9) unsurlarıdır. Suçun ne olduğu ve sebeplerinin neler olduğunun anlatıldığı bu metnin izlek unsuru olarak “gelişim” ifadesi kabul edilebilir. Suçun sebeplerinin çoğu gelişim dönemi ile ilgili olduğu vurgusu yapıldığından dolayı bu ifade, izlek unsurlarından biridir. Yerdeşlik unsuru olarak ise “kimlik” ifadesi kabul edilebilir. Okuyucu bu ifade ile kişinin karakteristik özelliklerinin ifade edildiğini anlar.

İkinci metnin motifleri adalet (%16,7), hak (%10,9) ifadeleridir. Adaletin ne olduğunun açıklanmaya çalışıldığı bu metnin izlek unsuru ise “teşkilat, faaliyet” ifadeleridir. Bu ifadeler adalet motifini açıklayan gösterenlerdir. Yerdeşlik unsuru olarak ise “kanun” ifadesi kabul edilebilir. Okuyucu bu ifadenin yazılı hukuk kuralları için kullanılan bir ifade olduğunu anlar.

Üçüncü metnin motifleri müdür (%16,1), hapishane (%13,5), banka (%9), kitap (%5,8) olarak belirlenmiştir. Bir mahkûmun hapishaneden kaçış sürecini konu alan bu metnin izlek unsuru olarak “suç” ifadesi kabul edilebilir. Yerdeşlik unsuru olarak ise “müebbet” ifadesi kabul edilebilir. Bu ifadeyi okuyan Türkçe konuşuru, ifadenin ömür boyu anlamında kullanıldığını anlar.

Tablo 9
Hayata Gülümse Ünitesindeki Okuma Metinlerinin Motif, İzlek ve Yerdeşlik Unsurları

Metnin Adı	Motif	f	%	Cümle Sayısı	Yerdeşlik	İzlek
Mizah Her Kapıyı Açar	Mizah	29	11	60	Filozof	Zekâ
	Gülmek	17	22,3			
	Espri	7	9,2			
	Ego	4	5,2			
Mizah Türleri	Yönetim	4	5,2	28	Moruk	Mizah
	Popüler	3	3,9			
	Tür	3	3,9			
Hasan Kaçar	Örnek	3	3,9	18	Karikatür	Mizah
	Film	3	3,9			
	Dergi	3	3,9			
TOPLAM		76	100	106	3	3

Birinci metnin motifleri mizah (%11), gülmek(%22,3), espri (%9,2) ve yönetim (%5,2) ifadeleridir. Mizahın ne olduğu ve mizah yapabilme yeteneğine sahip kişilerin özelliklerinden bahseden bu metnin izleği “zekâ” olarak kabul edilebilir. Zekâ, mizah motifinin temel ölçütlerinden biri olmasından dolayı metin içerisinde oluşan anlam ağının soyut bir gösterenidir. Metnin yerdeşlik unsuru olarak ise “filozof” ifadesini kabul edebiliriz. Bu ifadeyi okuyan Türkçe konuşuru ifadenin felsefe ile ilgilenen kişiler için söylenen bir ifade olduğunu anlar.

İkinci metnin motif unsurları pek belirgin olmamakla birlikte popüler (%3,9), tür (%3,9) ve örnek (%3,9) ifadeleri kabul edilebilir. Metnin genel temasını oluşturan kavram ise mizah kavramıdır. Mizah türlerinin anlatıldığı bu kısa metin içerisindeki yerdeşlik unsuru olarak moruk ifadesi kabul edilebilir. Bu ifadeye okuyucu yaşlı birinden bahsedildiğini anlar.

Üçüncü metnin motifleri film (%3,9) ve dergi (%3,9) olarak kabul edilebilir. Yine bu motifler pek güçlü değildir. Hasan Kaçar’ın kısa biyografisine yer veren bu metnin izlek unsuru olarak “mizah” kelimesi kabul edilebilir. Metnin içerisinde yerdeşlik unsuru olarak ise “karikatür” ifadesi kabul edilebilir. Bu ifadeyi okuyan okur, güldürürken düşündürülen çizgi resimlerin kastedildiğini anlar.

Tablo 10
Yastık Altı Ünitesindeki Okuma Metinlerinin Motif, İzlek ve Yerdeşlik Unsurları

Metnin Adı	Motif	f	%	Cümle Sayısı	Yerdeşlik	İzlek
Dünden Bugüne Para	Mal	12	14,1	50	Senet	Para
	Kâğıt	5	5,8			
	İcat	3	3,5			
	Zaman	3	3,5			
Türkiye’de Enflasyonun Tarihsel Gelişimi	Enflasyon	27	31,7	24	Dış Kaynaklı	Fiyat
	Artmak	18	21,1			
	Mal	11	12,9			

Öğrenciler İçin Tasarruf Yöntemleri	Kart	10	11,7	53	İndirim	Tavsiye
	Öğrenci	8	9,4			
	Alışkanlık	3	3,5			
	Gelir	3	3,5			
TOPLAM		85	100	127	3	3

Birinci metnin motifleri kâğıt(%5,8), mal(%14,1), zaman(%3,5) ve icat(%3,5) kelimeleridir. Paranın geçmişten günümüze icat edilmişinden şimdiki durumuna değin olan durumundan bahsedildiği bu metnin en belirgin izlek unsuru paradır. Metnin yerdeşlik unsuru olarak ise senet ifadesini örnek olarak verebiliriz. Okur, bu ifadenin verilen sözün resmi bir karşılığının olduğu belgelere verilen isim olduğunu anlar.

İkinci metnin motifleri enflasyon(%31,7), artmak(%21,1), mal(%12,9) ifadeleridir. Enflasyonun ne olduğunu açıklayan ve Türkiye’deki tarihsel sürecini konu alan bu metnin izlek unsuru “fiyat” ifadesi olarak kabul edilebilir. Metnin yerdeşlik unsuru olarak ise “dış kaynaklı” ifadesi kabul edilebilir. Bu ifadeyi okuyan okuyucu Türkiye dışındaki diğer ülkelerin sebep olduğu durumun kastedildiğini anlar.

Üçüncü metnin motif unsurları kart(%11,7), öğrenci(%9,4), alışkanlık(%3,5) ve gelir(%3,5) ifadeleridir. Öğrencilerin tasarruflu olması üzerine anlatımda bulunan metnin izlek unsuru “tavsiye” olarak kabul edilebilir. Çünkü metin maddeler halinde tavsiyeler üzerine yapılandırılmıştır. Bu noktada bu ifade metnin ana yönelimini oluşturmaktadır. Metnin yerdeşlik unsuruna örnek olarak ise “indirim” ifadesi kabul edilebilir. Bu ifadeyi okuyan okuyucu normal fiyatından daha düşük ürünler için kullanılan bir ifade olduğunu anlar.

Tablo 11

Dünya Ünitesindeki Okuma Metinlerinin Motif, İzlek ve Yerdeşlik Unsurları

Metnin Adı	Motif	f	%	Cümle Sayısı	Yerdeşlik	İzlek
Dünyamız	Dünya	11	20	30	Geometrik	Geoibs
	Ekvator	4	7,2			Düz
	Bilim	3	5,4			Yuvarlak
Küresel Isınma Nedir?	Dünya	7	12,7	21	Nüfus Artışı	Atmosfer
	Isınma	6	10,9			
	Gaz	3	5,4			
	İklim	3	5,4			
Dünya’dan Mars’a	Mars	9	16,3	25	Bilimkurgu Filmi	Yolculuk
	Astronot	5	9			
	Uzay	4	7,2			
TOPLAM		55	100	76	3	5

Birinci metnin motifleri dünya(%20), bilim(%5,4), ekvator(%7,2) ifadeleridir. Dünyanın şeklinin tartışmalı kısa tarihçesinin anlatıldığı bu metnin izleği metnin ana motifi olan dünyanın sıfatları olan “geoibs, düz, yuvarlak” ifadeleri kabul edilebilir. Yerdeşlik unsuru olarak ise “geometrik” ifadesi kabul edilebilir. Zira okuyucu bu ifadenin şekli unsurlardan bahsettiğini anlar.

İkinci metnin motifleri dünya(%12,7), ısınma(%10,9), gaz(%5,4), iklim(%5,4) ifadeleri olarak kabul edilebilir. Küresel ısınmanın ne olduğundan kısaca bahseden bu metnin izlek unsuru olarak “atmosfer” ifadesi kabul edilebilir. Bu ifade küresel ısınma ifadesinin anlam akışını ifade eden bir gösterendir. Metnin yerdeşlik unsuru olarak ise “nüfus artışı” ifadesi olarak kabul edilebilir. Bu ifadeyi okuyan okuyucu nüfus kelimesinin insan sayısı anlamında kullanıldığını ve nüfus artışı ifadesinin ülkedeki toplam insan sayısının artması anlamına geldiğini anlar.

Üçüncü metnin motifleri Mars(%16,3), astronot(%9) ve uzay(%7,2) ifadeleridir. Bu zamana kadar yapılmış en gerçekçi uzaya uçuş simülasyonunun gerçekleştiğini konu alan bu metnin izleği “yolculuk” olarak kabul edilebilir. Metnin ana konusuna ve motiflerini anlatan bir ifadedir. Yerdeşlik unsuru olarak ise “bilimkurgu” filmi ifadesi kabul edilebilir. Okuyucu bilimkurgu filmi ifadesinin yakın veya uzak gelecek ile ilgili çekilen film türü olduğunu anlar.

Tablo 12

Dördüncü Kuvvet Medya Ünitesindeki Okuma Metinlerinin Motif, İzlek ve Yerdeşlik Unsurları

Metnin Adı	Motif	f	%	Cümle Sayısı	Yerdeşlik	İzlek
Gençlerin Medya Tüketimi	Genç	20	%23,8	29	Hırsız	Gözlem
	Araştırma	11	%13			
	Medya	9	%10,7			
Mert'in İletişim Serüveni	Ödev	11	%13	48	Günlük	İnternet
	Hafta Sonu	7	%8,3			
	Yazmak	6	%7,1			
İnternet ve Medya Bağımlılığı	İletişim	5	%5,9	45	İntihar	Bağımlılık
	İnternet	5	%5,9			
	Twitter	5	%5,9			
TOPLAM		84	100	122	3	3

Birinci metnin motifleri medya(%10,7), genç(%23,8), araştırma(%13) ifadeleridir. Gençlerin İnternet üzerinde sıklıkla kullanmış oldukları medya siteleri üzerine yapılan bir araştırmanın bulguların paylaşıldığı metnin izlek unsuru “internet” olarak kabul edilebilir. Bu ifade metnin ana yönelimini oluşturmaktadır. Metnin yerdeşlik unsuru olarak ise “günlük” ifadesi örnek gösterilebilir. Okuyucu günlük ifadesinin günü günün yazılan yazılardan oluşan metin türünü kastettiğini anlar.

İkinci metnin motifleri iletişim(%5,9), ödev(%13), hafta sonu(%8,3), yazmak(%7,1) ifadeleridir. Hafta sonu ödevini yapacak olan Mert'in ödev serüveninin konu alındığı bu metnin izlek unsuru "gözlem" olarak ifade edilebilir. Metinde gerçekleştiren temel eylem bu olduğu için metnin motifleri yansıtan bir gösterendir. Metnin yerdeşlik unsuru olarak ise hırsız ifadesi gösterilebilir.

Üçüncü metnin motifleri İnternet(%5,9), Twitter(%5,9), yarış(%5,9) kelimelerdir. Her kelimenin frekansı aynıdır. Sosyal medya aşırılığı sonucunda yaşanan olayların

örneklendirilerek anlatıldığı bu metnin temel izleği “bağımlılık” ifadesidir. Bu ifade, metnin içerisinde anlatılmakta olan olayların temel anlam ağını oluşturan bir gösterendir. Metnin yerdeşlik unsuru ise “intihar” kelimesi olarak kabul edilebilir. Okuyucu bu ifadenin kendi canına kıyan kişiler için kullanıldığını anlar.

Sonuç

Yabancılar Türkçe öğretiminde dilin kurallarını öğrencilere verirken anlam bilim de bilmek gerekir. Anlam bilimle birlikte dilin anlaşılabilirliği ve farkındalığı artar. Bu araştırma yabancılar Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitaplarındaki metinlerin anlam bilim kapsamında önemli olduğu düşünülen motif, izlek ve yerdeşlik unsurları açısından analiz etmeyi amaçlamıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında kullanılan İstanbul C1 kitabı içerisinde bulunan 36 okuma metni, anlambilim kavramları açısından incelenmiştir. Metinlerin anlambilim kapsamındaki motif, izlek ve yerdeşlik unsurları bakımından zengin olması öğrencinin kazanımlara ulaşmasında kolaylık sağlayacaktır. Çalışmanın sonuçları ünitelere göre şu şekilde sıralanabilir:

- 1.ünite;233 motif, 5 izlek ve 5 yerdeşlik unsuru,
- 2.ünite; 161 motif, 5 izlek ve 3 yerdeşlik unsuru,
- 3.ünite; 114 motif, 5 izlek ve 4 yerdeşlik unsuru,
- 4.ünite; 66 motif, 4 izlek ve 3 yerdeşlik unsuru,
- 5.ünite; 110 motif, 3 izlek ve 3 yerdeşlik unsuru,
- 6.ünite; 133 motif, 9 izlek ve 3 yerdeşlik unsuru,
- 7.ünite; 152 motif, 4 izlek ve 3 yerdeşlik unsuru,
- 8. Ünite; 155 motif, 4 izlek ve 3 yerdeşlik unsuru,
- 9.ünite; 76 motif 3 izlek ve 3 yerdeşlik unsuru,
- 10.ünite; 85 motif, 3 izlek ve 3 yerdeşlik unsuru,
- 11.ünite; 55 motif, 5 izlek ve 3 yerdeşlik unsuru,
- 12.ünite; 84 motif, 3 izlek ve 3 yerdeşlik unsuru tespit edilmiştir.

Kitabın tamamında ise toplam 1424 motif, 53 izlek ve 39 yerdeşlik unsuru tespit edilmiştir. Çalışmada metinler içerisinde bulunan izlek unsurları birkaç örnekle sınırlandırılmıştır. Verilen izlekler metinlerin birincil izlekleridir. “İzlek, üretimin en başından var olur ancak çözümsel yoldan ona ulaşmak için çözümlenmenin sonucunu beklemek gerekir. İzlekler, yazınsal bir metnin içerik bakımından egemen ögesidir. O; tüm yapıya, betilere, sözcüklere, anlatı izlencelerine vb. ögelere gizil bir biçimde kodlanır. Bu kodlama, anlambirimcikler (İng. seme) aracılığıyla gerçekleşir. İzleklerin taşıyıcısı ve kodlayıcısı durumundaki anlambirimcikler, yazınsal metinlere, sözcükler ve bağlam aracılığıyla katılır. Böylece içeriğin tözü, anlatımın biçimiyle somutlaşmış olur (Tanyeri, 2022, s.599).Metinlerde sıklıkla yinelenen unsurlar metinlerin motiflerini oluşturmaktadır. Bu bağlamda biyografi türündeki metinlerde, karşılıklı konuşma içeren

metinlerde bir kavramın türlerinin anlatıldığı metinlerde belirgin motiflere rastlanılmamıştır.

Yerdeşlik, içeriğin tözünün oldukça değerli ve kullanışlı kavramlarından biridir. Yerdeşlikler, içeriğin tözü sınırında belirtilirse, anlambirinciklerin tekrarı sonucu üretilir. Yazınsal metinler ve ona bağlı anlamlar, yerdeşliklerin katkısıyla bir tutarlık kazandırılarak üretilebilir. Aksi takdirde bu metinler ve ona bağlı anlamlar üretilemez (Tanyeri, 2022, s.604). Yerdeşlik unsurları ise metin içerisinde birden fazla bulunmaktadır. Çünkü her ifadenin aslında derin bir yapısı bulunmaktadır. Bu noktada tabloda verilen metinlerin yerdeşlik unsurları çoğaltılabilir. Bu bilgiler doğrultusunda anlambilim öğelerinin en belirgin olduğu ünite birinci ünite olarak kabul edilebilir. Yabancılar Türkçe öğretiminde ders kitapları içerisinde yer alan okuma metinleri aracılığıyla öğrenci günlük hayatında işlevsellik kazanabilmelidir. Öğrencinin anlam dünyasına hitap ettiği sürece okuma metni değer kazanacaktır. Motif diğer adıyla örge Pulat ve Tanyeri'ye göre (2021, s.217), “Örgeler; görece kapalı, kalıplaşmış, sabit betisel yerdeşlikler ya da anlatı izlenceleridir. Motif unsuru metinde sık tekrar eden kelimelerin oluşturduğu bir anlam ağıdır. Bir kelime metinde ne kadar sık tekrar ediyorsa o motif o denli belirginleşecektir. Öğrenci ise aynı kelimenin farklı cümleler içerisinde kullanımını görerek hedef dili öğrenme sürecini hızlandıracaktır. Yapılan çalışma bu noktada okuma metinlerinin anlambilim unsurları kapsamında ne denli zengin olduğunu göstermek açısından önemlidir.

Kaynakça

- Aksan D. (2006). *Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi* (4.baskı). Engin Yayınevi.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1) , 89-100 .
- Aktulum, K. (2021). Ortak duyuş biçimi olarak atasözlerinin anlambilimi. *Milli Folklor*, 17(131), 75-86.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Council of Europe (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme-Tamamlayıcı cilt.* (çev. Millî Eğitim Bakanlığı). Ankara: MEB.
- Huber, E. (2008). *Dilbilime giriş*. Multilingual Yayıncılık.
- Martinet, A. (1998). *İşlevsel genel dilbilim* (çev. Berke Vardar). Multilingual Yayınları.
- Pulat, A. ve Tanyeri, K.(2021). Göstergibilim ve söylemsel yapı. *Frankafoni*, 38, 207-222.
- Sarıca, N. (2019). Chateaubriand'ın Les mémoires d'outre-Tombe eserine anlambilimsel bir bakışı. *Synergies Turquie*, (12).

Szterman, R., ve Friedmann, N. (2020). The effect of syntactic impairment on errors in reading aloud: Text reading and comprehension of deaf and hard of hearing children. *Brain Sciences*, 10(11), 896.

Tanyeri, K. (2022). Yazınsal metinlerde “içeriğin tözü”. *Karadeniz Araştırmaları*, 19(74), 597-608.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %100

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir.

Extended Abstract

The main purpose of teaching Turkish to foreigners is functionality. “The program is structured with a functional, communicative, spiral, linear, thematic, skill and task-oriented perspective” (Maarif Foundation Turkish as a Foreign Language Teaching Program, 2019). All materials used by the student during the lesson must be authentic. Depending on the professional experience and self-confidence of teachers, it is sometimes important to question with which principles the textbooks are prepared in order to determine the success of the book, to achieve better and to increase the effectiveness of the lesson (Yılmaz and Esen, 2016 p. 85). The aim of this research is to determine the elements of motifs, themes and isotopy found in the reading texts in the Istanbul C1 book, which is used as a textbook in teaching Turkish to foreigners. The model of this research is qualitative research. Studies in which the nature of relationships, activities, situations, or materials is examined are called qualitative research (Büyüköztürk et al., 2021, p.286).

Document analysis was used as a data collection tool in the research. Document analysis is a systematic process that enables the review and evaluation of printed and electronic materials (Bowen, 2009).

The study started by analyzing the Istanbul C1 book. The text numbers were calculated and the examination was carried out unit by unit. It is necessary to read the texts carefully in order to determine the elements of motive, trace and locality because this is essential to determine the elements of semantics. The number of sentences of the texts

read has been calculated. The most frequently repeated words in these texts were identified and given together with their frequency. The percentage status of the text in the total number of sentences was calculated from these words. In this way, the ratio of motifs in a text according to the number of sentences of the text was found. This measurement process is important because texts with obvious motifs will be rich in semantics. After the text has been read, the themes / themes have been determined. After that, the elements of isotopy are exemplified. More than one element of locality can be identified within the texts. One or several sample sentences are given in the study. The findings obtained after these measurements are tabulated.

Content analysis method was used in the analysis of the data obtained within the scope of the research. Content analysis is defined as a systematic, repeatable technique in which some words of a text are summarized with smaller content categories with coding based on certain rules (Büyüköztürk et al. 2021 pp.259).

A total of 1424 motifs, 53 themes and 39 elements of isotopy have been identified in the entire book. In the study, the trace elements found in the texts are limited to a few examples. The given sequences are the primary sequences of the texts. Frequently recurring elements in the texts constitute the motifs of the texts. In this context, there are no obvious motifs in the texts of the biography genre, in the texts containing mutual conversations, in the texts where the types of a concept are described. The elements of isotopy are more than one in the text because every expression actually has a deep structure. At this point, the isotopy elements of the texts given in the table can be multiplied. According to this information, the unit in which the semantic elements are the most prominent can be considered as the first unit. In teaching Turkish to foreigners, the student should be able to gain functionality in his daily life through the reading texts contained in textbooks. As long as the student addresses the world of meaning, the reading text will gain value. Otherwise, learning will not be able to go outside the classroom which contradicts with the teaching program. Students should learn new information from the texts they have read and transfer them to their daily lives. In this way, it will be easier to learn Turkish. The motif element is a network of meanings formed by frequently repeating words in the text. The more often a word repeats in the text, the more obvious that motif will become. The student, on the other hand, will accelerate the learning process of the target language by seeing the use of the same word in different sentences. The study carried out at this point is important in terms of showing how rich reading texts are in the scope of semantic elements.

TÜRK DİZİ VE FİMLERİNİN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE KATKISI BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ: BALKANLAR ÖRNEĞİ

Araştırma Makalesi

Gonca KIRBAŞ*

Geliş Tarihi: 05.11.2022 | **Kabul Tarihi:** 24.11.2022 | **Yayın Tarihi:** 26.12.2022

Özet: Bu çalışmada, Balkanlarda ilgiyle izlenen Türk dizisi ve filmlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil becerilerine katkısı üzerine bir inceleme yapılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenen çalışmada, betimsel nitelik taşıyan tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya, 48 Balkanlı öğrenci katılmıştır. Balkanlılara, Türk dizisi ve filmi ile ilgili genel sorular yöneltilerek izleme süreçleri ve yöntemleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğrenmelerine katkısı hakkında sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların 11'i (%22,9) 1-3 yıl önce, 9'u (%18,8) 4-6 yıl önce ve 16'sı (%33,3) ise yedi yıl ve daha önce Türk dizi ve filmi izlemeye başladıkları; 41'i (%85,4) Türkçe öğrenmeye başlamadan önce izlemeye başladıkları; %50'den fazlasının ise geçmişte ve günümüzde, haftada ortalama en az bir Türk dizisi ve filmi izledikleri tespit edilmiştir. Balkanlı öğrencilerin Türk dizi ve filmi izleme yönteminin en fazla verilen cevaplara göre başlangıçta katılımcıların 33'ü (%68,8) ile Türkçe seslendirme ve ana dilinde altyazı ile birlikte izleme olduğu; günümüzde ise katılımcıların 37'si (%77,1) ile sadece Türkçe seslendirme olduğu belirlenmiştir. Balkanlı 48 (%100) katılımcının tamamı dil becerilerinden dinlemeye ve konuşmaya, ayrıca Türkçe sözcük öğrenmeye ve telaffuzun gelişmesine olumlu katkısının olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte katılımların 43'ü (%89,6) deyim, 41'i (%85,4) kalıp ifade, 40'nın (%83,3) dil bilgisi, 39'unun (%77,1) atasözü öğrenmeye olumlu katkısının olduğunu belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar, dil becerilerinden okuma ve yazmanın ise, "Türkçe alt yazılı" izleme şartı ile geliştiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda katılımcıların 39'u (%81,3) Türkçe alt yazılı olarak izlemenin okuma ve 27'si (%56,3) ise yazma becerisinin gelişmesine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Türk dizi ve film izlemenin genel olarak değerlendirildiğinde ise 48 (%100) katılımcı tamamının olumlu olarak katkı sağladığını; bu sayede, Türkçeyi daha kolay ve hızlı öğrenebildiklerini ifade ettiği sonuçlarına ulaşmıştır.


Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, balkanlarda Türkçe öğretimi, Türkçe öğretiminde dizi/filmler.

EVALUATION OF THE CONTRIBUTIONS OF TURKISH TV SERIES AND FILMS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: BALKAN SAMPLE

Research Article

Received: 05.11.2022 | **Accepted:** 24.11.2022 | **Published:** 26.12.2022

Abstract: The main aim of this study was to examine the contribution of watching Turkish TV series and movies to the language skills of those who learn Turkish as a foreign language in the Balkans where there is a large interest in those programs. In the study, which adopted a qualitative research approach, a descriptive survey research design was used. 48 Balkan students participated in the study. The viewing processes and ways were examined by asking the Balkan participants general questions about the Turkish TV series and movies. In addition, questions were constructed in a way to detect their contribution to learning Turkish as a foreign language. All participants watched Turkish TV series and movies; 11

* Öğr. Gör., Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi-ULUTÖMER; goncackirbas@uludag.edu.tr
 0000-0002-0268-7390.

(22.9%) of the participants started to watch them 1-3 years ago, 9 (18.8%) 4-6 years ago, and 16 (33.3%) seven years ago or earlier; 41 (85.4%) of participants started watching them before they started learning Turkish; More than 50% of them watch at least one Turkish TV series or movie per week, both in the past and today. According to the answers given by the Balkan participants, when it comes to the ways of watching Turkish TV series and movies, at first 33 (68.8%) of them watched it with Turkish voiceovers and subtitles in their native language, while today 37 (77.1%) of them watch it with only Turkish voiceovers. All of the 48 (100%) Balkan participants stated that those programs positively contributed to listening and speaking language skills, as well as learning Turkish words and improving pronunciation. On the other hand, 43 (89.6%) of the participants stated that it had a positive effect on learning idioms, 41 (85.4%) on formulaic expressions, 40 (83.3%) on grammar, and 39 (77.1%) on learning proverbs. In addition, the participants stated that reading and writing, which are one of the language skills, developed more when there were “Turkish subtitles” included. In this context, 39 (81.3%) of the participants stated that watching Turkish TV series and movies with Turkish subtitles contributed to the development of reading skills and 27 (56.3%) of them stated that it contributed to the development of writing skills. In the context of its general Turkish TV series and movies contributed positively to all 48 (100%) participants; In other words, it is evident that after watching Turkish TV series and movies they could learn Turkish more easily and quickly.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, teaching Turkish in the Balkans, TV series/movies in Turkish teaching.

Giriş

Balkanlar, “sık ormanlarla kaplı sıra dağ” ya da “çalılıklarla kaplı engebeli arazi” anlamında kullanılan adını Balkan dağlarından almıştır. Bu bölgeye bulunduğu coğrafi konum nedeniyle Güneydoğu Avrupa da denilmiştir (Özey, 2006, s. 14). Türkçe Sözlük’te ise Balkanlar “Hırvatistan, Sırbistan, Karadağ, Kosova, Slovenya, Arnavutluk, Makedonya, Bosna-Hersek, Bulgaristan, Romanya, Yunanistan ve Trakya’yı içine alan bölge” olarak tanımlanmaktadır. Ortaylı’ya göre ise Balkanlar coğrafi bir birliktir (2013, s. 5) ve Balkanlılık ise bir kültürdür (2014, s. 13). İnalçık’a (1993, s. 9) göre de Balkanlar, Türk tarihinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bölgeye adını veren Balkan sözcüğünün bile Türkçe olduğunu, VI. yüzyıldan itibaren ise Türk kavimlerinin bu bölgeye yerleştiğini, Deli Orman ve Varna’dan Tuna’ya kadar olan bölgenin bir Türk yerleşim alanı olduğunu ifade etmiştir. Bu iletişimin neticesinde diller de etkilenmiştir. Yenisey (2007, s. 181), Balkan dillerinde hâlâ binlerce Türkçe sözcüğün varlığını devam ettirdiğini belirtmiştir. Türkler ile yüzyıllar öncesinde kültürel, ticari, siyasi, dil, din gibi pek çok konuda yakın bir ilişkide olan bölgedeki iletişim geçmişte olduğu gibi günümüzde de devam etmektedir.

Türkiye’deki dizi ve filmler yükselen bir ivme ile yurt dışında dikkat çekmeyi başarmıştır. Günümüzde de Türk dizileri ve filmleri dünyanın pek çok ülkesinde ilgiyle izlenmektedir. Türk Dizileri ve Türkçe Saha Araştırması’na göre 125 ülkeden yaklaşık 5 bin kişiyle yapılan görüşmeler neticesinde katılımcıların Türkçe öğrenmek için kendilerinde oluşan temel motivasyonun Türk dizilerinin etkisi ile olduğunu ifade etmiştir (RTÜK, 2022). Türk dizilerinin Balkanlarda ise -Kuzey Makedonya, Arnavutluk ve Kosova’da- ilgiyle takip edildiği Türkiye’deki televizyon haberlerine dahi konu olmuştu. Ayrıca dizilerin, Balkanların Türklere karşı daha yakın olmasına, Balkanlıların Türkiye’ye seyahat etmelerine ve Türk kültürüne ilgi duymasına vesile

olduğu yayınlanmıştı (AA, 2022). Dahası Balkanların -Bosna Hersek, Sırbistan, Hırvatistan, Makedonya, Karadağ ve Kosova- kendi içinde dahi farklı dine mensup ve farklı kültüre sahip kesimlerini birleştirdiği ifade edilmişti (Sabah, 2022). Bunlarla birlikte bölge analistleri tarafından Balkanlarda -Bosna Hersek, Sırbistan, Makedonya, Kosova, Karadağ ve Hırvatistan'da- Türkçeye olan ilginin de arttığı dile getirilmişti (Setav, 2022). Bu çerçevede, Balkanlarda Türk dizisinin ve filmlerinin büyük bir rağbet ile izlendiği, aynı zamanda genel bir bakış açısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye karşı ilgi ve motivasyonun yüksek olduğu görülmektedir.

Yabancı/ikinci dil öğretimi, geçmişten günümüze alanındaki uzman kişilerin çalışmalarıyla gelişmeye devam etmektedir. Bununla birlikte teknolojinin dil öğretim sürecinin şekillendirmesindeki etkisinin de yadsınamaz derece önemli bir noktada olduğu görülmektedir. Günümüzde her geçen gün gelişen teknolojinin etkisiyle yabancı dil öğretiminde görsel ve işitsel araçların kullanılmasına önem verilmiş, dizi ve filmler ile ilgili olarak da pek çok çalışma hazırlanmıştır. Bu çalışmalara bakıldığında; yabancılara Türkçe öğretiminde dizi ve filmlerin yeri ve önemi (Barın, 2007; İşcan, 2011; Gülseven, 2014; Yılmaz & Irşi, 2017; İşcan, 2017a), dizi ve film örnekleriyle ders materyali olarak hazırlanması ve kullanılması (İşcan & Aktürk, 2014; Yılmaz & Diril, 2015; Delen, 2016; İşcan & Delen, 2017; Yılmaz & Irşi, 2017; İşcan & Yassıtaş; 2019; Özdemir, 2021), dizi ve filmlerin kültürel öğeleri ve etkisi bağlamında incelenmesi (Kırbaş & Doğanay, 2015; İşcan, 2017b; Kaya & İnce, 2018; Elsıkma, 2019; Güneyli, 2021), dizi ve filmlerin izlendiği ülke odaklı olarak değerlendirilmesi (Arslantaş, 2013; Okumuş & Demir, 2014; Ünlüler Arabacı, 2015; Boylu & Başar, 2015; Karçiç & Arslan, 2015), dizi ve filmlerde geçen atasözü ve deyimlerin dil öğretiminde kullanılması (Kaya, 2018; Yılmaz Atagül, 2016; Gülerer & Sezen; 2020), anlama becerisine etkisini belirlemeye (Dursun, 2017) ve konuşma becerisini kazandırmaya yönelik olarak (İşcan & Karagöz; 2016) gibi çalışmalar bulunmaktadır. Çalışmalarda, genel olarak dizi ve filmlerin dil öğretim sürecindeki önemi ve yeri üzerinde durulmuş, ders materyalleri olarak hazırlanmış, kültürel iletişimdeki etkisi bağlamında değerlendirilmiştir. Ayrıca, örnek çalışmalar da sunulmuştur. Bununla birlikte öğrencilerden bağımsız olarak dizi ve film izlemenin de yaygın olduğu bilinmektedir. Güneyli'nin (2021, s. 121) çalışmasında belirttiği gibi yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrencilerden bağımsız olarak izlediklerini ifade etmiştir. Bu bağlamda çalışmada, dil öğretiminde filmlerin kullanılmasının öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığını, eğlenerek öğrenme aracı olduğunu, sözcük dağarcığını geliştirdiğini, öğrencilerin günlük yaşamdaki durumlara ilişkin bilgi edinmelerini sağladığını, kültürel öğrenme gerçekleştirdiğini ve konuşma becerisini (özellikle telaffuzu) geliştirdiğini ortaya çıkaran sonuçlara ulaşmıştır.

Bu çalışmada ise Balkanlarda büyük bir rağbet gören Türk dizi ve filmlerinin, hedef dil öğrencisinin dil öğrenme süreçlerindeki katkısının ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu amaçla çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- Balkanlı öğrencilerin Türkçe öğrenirken Türk dizi ve filmlerinden yararlanma yöntemleri ve süreçleri nelerdir?
- Balkanlı öğrencilerin Türk dizi ve filmlerini izlemelerinin dil becerilerine katkısı var mıdır?
- Balkanlı öğrencilerin Türk dizi ve filmlerini izlemelerinin sözcük, deyim, atasözü, kalıp ifade ve Türkçe telaffuzu öğrenmeye katkısı var mı?

1. Yöntem

Araştırma, Balkanlı öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde Türk dizi ve filmlerinden yararlanma yollarını ve dil becerilerine katkılarını betimsel bir yolla irdeleyen nitel bir çalışmadır. Karasar'a (2015) göre var olan durumu ortaya koymak için betimsel araştırmalardan faydalanılır. Bu çalışmada da, betimsel bir araştırma yöntemi olan ve var olan durumu olduğu gibi ortaya çıkarmayı hedefleyen tarama modeli benimsenmiştir. Bu kapsamda, Türk dizilerinin ve filmlerinin Balkanlarda Türkçe öğrenme sürecine katkısını ortaya çıkarabilmek için bu yöntem kullanılmıştır.

2. Çalışma Grubu

Balkanlı katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ve demografik bilgi formları ile katılımcıların bilgileri alınmıştır. Çalışmanın evrenini Balkanlılar oluştururken, örneklemini ise 48 Balkanlı katılımcı oluşturmuştur.

Katılımcıların Balkan ülke dağılımları şu şekildedir:

Tablo 1

Katılımcıların Ülke Dağılımları

Ülke Adı	N	%
Arnavutluk	21	43,8
Bosna Hersek	2	4,2
Karadağ	4	8,3
Kosova	6	12,5
Kuzey Makedonya	11	22,9
Sırbistan	4	8,3
Toplam	48	%100

Çalışmaya katılanların Arnavutluk'tan 21 (% 43,8), Bosna Hersek'ten 2 (%4,2), Karadağ'dan 4 (%8,3), Kosova'dan 6 (%12,5), Kuzey Makedonya'dan 11 (%22,9), Sırbistan'dan 4 (%8,3) olduğu görülmüştür. Çalışmaya en fazla katılım olan Balkan ülkesinin 21 (% 43,8), kişi ile Arnavutluk, en az katılımın ise 2 (%4,2) kişi ile Bosna Hersek olmuştur.

Çalışmaya katılan Balkanlıların cinsiyet dağılımları ise şu şekildedir:

Tablo 2

Katılımcıların Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kadın	37	77,1
Erkek	11	22,9
Toplam	48	%100

Katılımcıların cinsiyet dağılımlarına bakıldığında 48 katılımcının 37'sinin (%77,1) kadın, 11'inin (%22,9) erkek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte katılımcıların yaş dağılımları ise şu şekildedir:

Tablo 3

Katılımcıların Yaş Dağılımları

Yaş Aralığı	N	%
18-25 yaş	38	79,2
26-35 yaş	9	18,8
35+ yaş	1	2,1
Toplam	48	%100

Çalışmaya katılanların yaş dağılımlarına bakıldığında 18-25 yaş arasında 38 (%79,2) kişi ile yoğunluğun bu yaş grubunda olduğu görülmektedir. Bununla birlikte çalışmaya 26-35 yaş arasında 9 (%18,8) kişi ve 35 yaş üstü ise 1 (%2,1) kişi katılmıştır. Katılımcıların eğitim düzeyleri ise şöyledir:

Tablo 4

Katılımcıların Eğitim Düzeylerinin Dağılımları

Eğitim Düzeyi	N	%
Lisans	38	79,2
Yüksek Lisans	8	16,7
Doktora	2	4,2
Toplam	48	%100

Çalışmaya katılanların 38'i (%79,2) lisans, 8'i (%16,7) yüksek lisans ve 2'si (%4,2) ise doktora öğrencisidir. Katılımcıların Türkçe dil düzeyleri ise şöyledir:

Tablo 5

Katılımcıların Türkçe Dil Düzeyleri

Kur Düzeyleri	N	%
C1	40	83,3
B2	5	10,4
A2	3	6,3
Toplam	48	%100

Katılımcıların 40'ı (%83,3) C1 düzeyini, 5'i (%10,4) B2 düzeyini ve 3'ü (%6,3) ise A2 düzeyini tamamlayarak dil sertifikalarını almıştır. Bununla birlikte A1 düzeyinde ve B1

düzeyinde katılımcının olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda katılımcılara Türkçeyi öğrendikleri yer sorulmuştur. Söz konusu sorulara verilen cevaplar şu şekildedir:

Tablo 6

Katılımcıların Türkçeyi Öğrendikleri Yer Dağılımları

Öğrenme Yeri	N	%
Türkiye'de yüz yüze eğitim	25	52,1
Ülkemde yüz yüze eğitim	3	6,3
Ülkemde çevrim içi eğitim	9	18,8
Başlangıç düzeyi ülkemde, üst düzeyler Türkiye'de	7	14,6
Diğer	4	8,3
Toplam	48	%100

Katılımcıların 25'i (%52,1) Türkiye'de yüz yüze eğitim ile, 3'ü (%6,3) ülkesinde yüz yüze eğitim ile, ülkesinde çevrim içi eğitim ile 9'u (%18,8), başlangıç düzeyini ülkesinde, üst düzeyler ise Türkiye'de 7'si (%14,6) ve diğer ile ise 4'ü (%8,3) öğrenmiştir. Bu kapsamda Türkiye'deki yaşama süreleri ise şu şekildedir:

Tablo 7

Katılımcıların Türkiye'de Yaşama Süreleri

Süre	N	%
Hiç	3	6,3
0-6 ay	2	4,2
7-12 ay	19	39,6
13-18 ay	2	4,2
19-24 ay	2	4,2
24+ ay	16	33,3
Toplam	48	%100

Katılımcıların 3'ü (%6,3) Türkiye'de hiç yaşamamışken, 2'si (%4,2) 0-6 ay, 19'si (%39,6) 7-12 ay, 2'si (%4,2) 13-18 ay, 2'si (%4,2) 19-24 ay ve 16'sı (%33,3) ise 24+ ay üzerinde yaşamıştır.

3. Veri Toplama Aracı ve Süreci

Bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile veriler toplanmıştır. “En çok kullanılan soru tekniği, keşfedilecek konu ve sorular aracılığıyla yönlendirilen yarı yapılandırılmış görüşme tekniğidir ve bu teknikte soruların sıralanması ve hazırlanması tam olarak önceden planlanmalıdır” (Merriam, 2015, s. 110). Çalışmada, katılımcıların demografik bilgilerini ortaya çıkarmaya yönelik olarak Kişisel Bilgi Formu, Türk dizisi ve filmlerini izleme süreçleri betimleme için ve Türk dizi ve izlemenin dil öğretimine katkısının olup olmadığı belirlemek için ise özgün soruların olduğu bir anket, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra Google Forms aracılığıyla bu sorular katılımcılara iletilmiştir. Kişisel Bilgi Formunda katılımcılara cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kur düzeyi, Türkçeyi öğrenme yeri ve Türkiye'de yaşama süreleri sorulmuştur. İkinci olarak Türk dizisi ve filmlerini izlemelerine yönelik olarak; Türk dizisi / filmini izlemeye başlama zamanları, Türkçe öğrenmeden önce veya

öğrendikten sonra izlemeye başlamaları, geçmişte ve günümüzde haftalık ne kadar süre izledikleri, toplamda kaç tane izledikleri, izleme yöntemleri ve dil öğrenmeye katkısının olup olmadığı ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

4. Bulgular

Balkanlarda çok fazla rağbet gören Türk dizileri ve filmlerini izleyip izlemedikleri katılımcılara sorulmuştur. Bütün katılımcılar Türk dizi ve filmlerini izledikleri cevabını vermiştir. Bu bağlamda katılımcılara Türk dizi ve filmlerini ne zaman izlemeye başladıkları sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların izlemeye başlama zamanları şu şekildedir:

Tablo

Katılımcıların Türk Dizisi / Filmini İzlemeye Başlama Zamanları

Süre	N	%
1-3 yıl önce	11	22.9
4-6 yıl önce	9	18.8
7+ yıl önce	16	33.3
Toplam	48	%100

Balkanlı öğrencilerin 11'i (%22,9) 1-3 yıl önce, 9'u (%18,8) 4-6 yıl önce ve 16'sı (%33,3) ise yedi yıl ve daha fazla süre önce Türk dizisini ve filmini izlemeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda öğrencilere Türk dizilerini ve filmlerini Türkçe öğrenmeye başladıktan sonra veya Türkçe öğrenmeden önce izlemeye başladıkları soruları sorulmuştur. Buna yönelik cevapları ise şu şekilde olmuştur:

Tablo 9

Katılımcıların Türkçe Öğrenmeden Önce veya Öğrendikten Sonra Türk Dizisi / Filmi İzlemeye Başlamalarının Dağılımları

Başlama Durumu	N	%
Önce	41	85.4
Sonra	7	14.6
Toplam	48	%100

Katılımcıların 41'i (%85,4) Türkçe öğrenmeye başlamadan önce Türk dizisi veya filmini izlediklerini, 7'si (%14,6) ise Türkçe öğrenmeye başladıktan sonra izlemeye başladıkları cevabını vermiştir. Bununla birlikte geçmişte ve günümüzde olmak üzere haftalık Türk dizisini ve filmini izleme sürelerine yönelik olarak sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların geçmişteki haftalık izleme süreleri şu şekildedir:

Tablo 10

Katılımcıların Geçmişte Haftalık Türk Dizisi / Filmi İzleme Dağılımları

Süre	N	%
1-3 saat	12	25
4-6 saat	14	29,2
7-10 saat	7	14,6

11 saat+	15	31,3
Toplam	48	%100

Balkanlı 48 katılımcıdan 12'si (%25) 1-3 saat, 14'ü (%29,2) 4-6 saat, 7'si (%14,6) 7-10 saat ve 15'i (%31,5) ise 11 saat ve 11 saatten daha fazla Türk dizisi veya filmi geçmişte haftada izleme süreleri olarak belirtmiştir. Günümüzde ise izleme süreleri şu şekildedir;

Tablo 11

Katılımcıların Günümüzde Haftalık Türk Dizisi / Filmi İzleme Dağılımları

Süre	N	%
Hiç	8	16,7
1 saatten az	5	10,4
1-3 saat	25	52,1
4-6 saat	2	4,2
7-10 saat	4	8,3
11 saat+	4	8,3
Toplam	48	%100

Balkanlı öğrencilerin günümüzdeki Türk dizisi / filmi izleme sürelerinde 8'inin (16,7) hiç izleyemediği, 5'inin (%10,4) bir saatten az izlediği, 25'inin (%52,1) 1-3 saat izlediği, 2'sinin (%4,2) 4-6 saat, 4'ünün (%8,3) 7-10 saat ve diğer 4'ünün (%8,3) ise 11 saat ve 11 saatten daha fazla izlediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilere izledikleri Türk dizisi ve filmlerinin sayıları sorulmuştur.

Tablo 12

Katılımcıların Türk Dizisi / Filmi İzleme Sayılarının Dağılımları

Süre	N	%
10'dan az	13	27,1
10-20	9	18,8
20-30	5	10,4
30+	21	43,8
Toplam	48	%100

Balkanlı öğrencilerin 13'ünün (%27,1) 10'dan daha az, 9'unun (%18,8) 10-20 arasında, 5'inin (%10,4) 20-30 arasında, 21'inin (%43,8) ise 30'dan daha fazla Türk dizisi ve filmi izledikleri ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda öğrencilere Türk dizisi ve filmi hem geçmişteki hem günümüzdeki izleme yöntemleri sorulmuştur. Bu bağlamda geçmişte izleme yöntemlerine dair şu bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 13

Katılımcıların Geçmişte Türk Dizisi / Filmi İzleme Yöntemleri

İzleme Yöntemi	N	%
Anadilde dublajlı ve Türkçe altyazı ile birlikte	2	4,2
Türkçe seslendirme ve anadilde altyazı ile birlikte	33	68,8
Türkçe seslendirme ve Türkçe altyazı ile birlikte	2	4,2
Sadece Türkçe seslendirme	11	22,9

Toplam	48	%100
---------------	-----------	-------------

Geçmişte Türk dizisi ve filmi izleme yöntemlerinde Balkanlıların 2'sinin (%4.2) anadillerinde dublajlı ve Türkçe altyazı ile birlikte, 33'ünün (%68.8) Türkçe seslendirme ve anadilde altyazı ile birlikte, 2'sinin (%4.2) Türkçe seslendirme ve Türkçe altyazı ile birlikte, 11'nin (%22.9) ise sadece Türkçe seslendirme izledikleri ortaya çıkmıştır. Günümüzdeki Türk dizisi ve filmi izleme yöntemleri ise şu şekildedir:

Tablo 14

Katılımcıların Günümüzde Türk Dizisi / Film İzleme Yöntemleri

İzleme Yöntemi	N	%
Anadilde dublajlı ve Türkçe altyazı ile birlikte	1	2.1
Türkçe seslendirme ve anadilde altyazı ile birlikte	5	10.4
Türkçe seslendirme ve Türkçe altyazı ile birlikte	5	10.4
Sadece Türkçe seslendirme	37	77.1
Toplam	48	%100

Balkanlı öğrencilerin günümüzde Türk dizisi ve filmi izleme yöntemlerine bakıldığında sadece 1 (%2.1) kişinin anadilinde dublajlı ve Türkçe altyazı ile birlikte izlediği, 5'inin (%10.4) Türkçe seslendirme ve anadilde altyazı ile birlikte, 5'inin (%10.4) Türkçe seslendirme ve Türkçe altyazı ile birlikte, 37'sinin (%77.1) ise artık sadece Türkçe seslendirme ile izledikleri ortaya çıkmıştır.

Katılımcılara; Türk dizi ve filmi izleme yöntemlerinden, haftada kaç saat izlediklerine, bugüne kadar izledikleri dizi / film sayısına ve kaç saat izledikleri sorulmuştur. Ardından bu sürecin dil öğrenmelerine katkıları sorularak genel değerlendirmeleri istenmiştir. Bu bağlamda tabloda dil öğrenimine olumlu katkılarına yer verilerek ifade edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 15

Katılımcıların Türk Dizisi / Film İzlemenin Dil Öğrenmeye Olumlu Katkısı

Dil Öğrenmeye Katkı Alanları	N	%
Dinleme Becerisi	48	100
Konuşma Becerisi	48	100
Yazma Becerisi	27	56,3
Okuma Becerisi	39	81,3
Sözcük Bilgisi	48	100
Telaffuz	48	100
Deyim	43	89,6
Atasözü	37	77,1
Kalıp İfade	41	85,4
Dil Bilgisi	40	83,3
Genel Bakış	48	100
Toplam	48	%100

Dil öğrenmeye katkı alanlarından dinleme becerisine olumlu katkısının olduğunu 48 (%100) öğrencinin tamamı belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin 48'si (%100) konuşma becerisinde, sözcük bilgisinde ve telaffuzun gelişmesinde de olumlu katkısının olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca 43'ü (%89,6) deyim öğrenmede, 41'i (%85,4) kalıp

ifade öğrenmede, 40'nın (%83,3) dil bilgisinin öğrenilmesinde, 39'unun (%81,3) okuma becerisinin gelişmesinde, 39'unun (%77,1) atasözü öğrenmede ve 27'sinin (%56,3) ise yazma becerisinin gelişmesinde katkısının olduğunu ifade etmişlerdir. Türk dizisinin ve filminin izlenmesinin ise genel olarak dil öğrenimine katkısında ise öğrencilerin 48'nin (%100), diğer bir ifadeyle katılımlarının tamamının olumlu katkısının olduğunu düşündüğü ortaya çıkarılmıştır. Balkanlı katılımcıların Türk dizisi ve filmi izlemenin dil öğretimine verdikleri cevaplar ise şu şekildedir:

Dinleme Becerisi: Türkçe dinleme becerilerine katkısının olup olmadığı sorusuna bütün katılımcılar 48 (% 100) dinleme becerilerine katkısının olduğunu ifade etmiştir.

- *Katkısının olduğunu düşünüyorum. En azından kulağımın Türkçeye alışmasına yardımcı olmuştur.*
- *Türkçe dinleme becerime çok büyük katkı sağladı. Türkçe öğrenme niyetiyle Türk dizileri izlememiştım. Ancak öğrenmeye başladığımda kulağım önceden Türkçe dinlemesine alıştığı için Türkçe anlamada çok zorlamadım.*
- *Evet. Her dilde ağız farklılıkları olduğu gibi Balkanlar'da Rumeli ağızı diye bir Türkçe var ama benim konuştuğum Türkçe İstanbul Türkçesine yakın. Bunda çocukluğumdan beri izlediğim Türk dizilerinin etkisi olduğunu düşünüyorum.*
- *Katkısı olduğunu düşünüyorum, özellikle Türkiye'ye ilk geldiğimde etrafımdaki olayları anlamam için faydasını görmüştüm.*

Konuşma Becerisi: Türkçe konuşma becerilerine katkısının olup olmadığı sorusuna bütün katılımcılar 48 (% 100) konuşma becerilerine katkısının olduğunu ifade etmiştir.

- *Evet. Dizi izleye izleye ben de daha iyi konuşmaya başladım.*
- *Evet, oldu çünkü izlediklerimden kelimelerin tam aslını öğrendim ve konuştuğum zaman kelimeleri dikkat ederek seçiyorum.*
- *Katkısının olduğunu düşünüyorum. Nedeni ise hatırlıyorum ki, şimdi de bu alışkanlığım var, film ya da dizi izlerken oyuncuların söylediklerini tekrarlamaya alıştım. Mesela '2Merhaba', 'Teşekkür ederim', 'Görüürüz' vb. kelimelerin yazmasını bilmeden söyleyebiliyordum. Çünkü belki diziyi izlerken binlerce kere o kelimeyi duymuştım.*
- *Şimdi evet, çünkü Türkiye'ye gelmeden konuşamazdım. Bence, kim Türkçe öğrenmek istiyorsa Türk filmi ve dizileri izlemesini tavsiye ederim.*

Yazma Becerisi: Türkçe yazma becerilerine katkısının olup olmadığı sorusuna katılımcıların 27'sinin (%56,3) katkısının olduğunu ifade etmiştir.

- *Evet, çok katkısı oldu çünkü dizileri hem Türkçe seslendirme hem Türkçe altyazı ile izlediğimde aynı zamanda kelimeleri dinliyor ve okuyordum böylece yazmada sorunlarım olmamasına vesile oldu.*
- *Başlangıçta, kendi dilimde altyazı kullandığım zaman yazma becerime pek katkısı olmadı. Çünkü hiç bir yerde kelimelerin nasıl yazıldığını öğrenemedim. Türkçe altyazı kullanmaya başladığımda yazma becerime de yardımcı oluyordu. Bir kelimeyi duyduğumda altyazıya bakıp kelimenin nasıl yazıldığını öğrendim.*

- *Evet, oldu çünkü aynı zamanda hem dizileri Türkçe dinliyordum hem altyazıyı Türkçe okuyordum.*
- *Altyazı ile izleyenler için katkısının olduğunu düşünüyorum.*

Okuma Becerisi: Türkçe okuma becerilerine katkısının olup olmadığı sorusuna katılımcıların 39'unun (%81,3) katkısının olduğunu ifade etmiştir.

- *Evet, oldu çünkü aynı zamanda hem dizileri Türkçe dinliyordum hem altyazıyı Türkçe okuyordum.*
- *Evet, okuma becerime katısı olduğu düşünüyorum. Daha iyi ve daha hızlı okuyabilirim.*
- *Evet, olduğunu düşünüyorum çünkü izlerken Türkçe altyazı seçiyorum ve oradan faydalandığımı söyleyebilirim.*
- *Evet, yeni kelimeler öğrenince duyduğumuz zamanda okuduğumuz zamanda da aklımıza gelebilir.*

Katılımcıların okuma ve yazma becerilerinin gelişmesi noktasında Türkçe altyazı ile izlenmesi şartı dikkat çekmiştir. Bu şekilde izlemenin Amanlikov (2015; s. 46) da çalışmasında etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur.

Sözcük Öğrenme: Türkçe sözcük öğrenmelerine katkısının olup olmadığı sorusuna katılımcıların 48'si (%100) katkısının olduğunu ifade etmiştir.

- *Evet, hem de çok olduğunu düşünüyorum. İlk başta sadece 2-3 dizi Arnavutça altyazı ile izledim sonrasında hep Türkçe izledim. Anlamadığım kelimeler olunca cümlenin anlamına göre o kelimelere kendim anlam verirdim böyle yaparak çok fazla yeni kelimeler öğrendim.*
- *Evet. Dizilerde farklı günlük konularından bahsedildiği için farklı terimleri ve sözleri öğrendim. Dizilerde duyduğum kelimelerin anlamı altyazıdan anlayabiliyordum ve böylece öğreniyordum.*
- *Tabii ki. Görsel ve işitsel zekâ ile duyduklarını sahnedeki olay ve nesnelere bağlayarak ya da anlamını bilmediğin kelimeyi dizideki sahneden hareketle "ha bunu demiş, o kelime bu anlama geliyormuş" deyip yeni kavramlar öğrenmeye etkisi oldu.*
- *Evet, düşünüyorum, filmler sayesinde bir sürü yeni kelime öğreniyor ya da pekiştiriyorum*
- *Evet, sözcük öğrenmeye katkısı olduğunu düşünüyorum. Yeni kelimeler öğrendim.*

Telaffuz: Türkçe telaffuzlarının gelişmesinde katkısının olup olmadığı sorusuna katılımcıların 48'si (%100) katkısının olduğunu ifade etmiştir:

- *Evet. Kelimeleri nasıl kullanmamız gerektiğini yahut vurguyu nerde yapmamız gerektiğini öğrendim.*
- *Dil öğrenim ve gelişimi sürekli pratikle olan bir şeydir. Dolayısıyla sürekli Türkçe dinlemek kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini, vurgunun nerede yapılması gerektiğini, tonlamayı, kelimelerin çıkarılış/söyleniş şeklini daha iyi kavranmasını ve uygulanmasını sağladığını düşünüyorum.*

- *Evet. Daha güzel konuşmaya başladım.*
- *Kesinlikle çünkü Kosova'da konuşulan Osmanlıdan kalma bir Türkçe var ama Türkiye Türkçesiyle sadece benziyor telaffuzu aynı değil ayrı bir şive gibi.*
- *Evet, düşünüyorum, dile maruz kalınca doğru telaffuz etmemi sağladığını düşünüyorum. Bunu özellikle belli bir şivede olan dizi/filmleri izledikten sonra fark ediyorum, bazen duyduğum şiveyi anlıyor ve konuşabiliyorum.*

Deyim: Türkçe deyim öğrenmelerinde katkısının olup olmadığı sorusuna katılımcıların 43'ü (%89,6) katkısının olduğunu ifade etmiştir.

- *Mesela, üstesinden gelmek, başının çaresine bakmak, kurt gibi aç olmak, görmezden gelmek, göz ardı etmek, gözden düşmek, kazık atmak.*
- *Evet, oldu tabii. Öğrendim birçok deyim. Örneğin, "açık kapı bırakmak"*
- *Deyimler dikkatimi çektiği için onları duyunca hemen internetten anlamlarına bakıyordum. "ekmeğini kazanmak" gibi.*
- *Evet, yeni deyimler öğrendim. (Dört gözle beklemek)*
- *Türkçe deyim açısından zengin bir dil. Günlük konuşmalarda bile çokça kullanırız. Örnek vermek gerekirse; Ağzındaki baklayı çıkarmak, can kulağıyla dinlemek, damarına basmak, göz gezdirmek, göz değmek, göz dikmek, gözden düşmek, ödü patlamak, ...*
- *Evet. Karnı zil çalmak, ödü patlamak, ok yaydan çıkmak, gözden düşmek, kulak vermek vs.*

Atasözü: Türkçe atasözü öğrenmelerinde katkısının olup olmadığı sorusuna katılımcıların 39'unun (%77,1) katkısının olduğunu ifade etmiştir.

- *Kendi dilimde de atasözleri çok sevdiğim için diğer dillerde de öğrenmeye çalışıyorum. Kullanabileceğim atasözleri duyduğumda ve onların anlamı anladığımda onları ezberlemeye çalışıyordum.*
- *Evet. "gün doğmadan neler doğar, ev alma komşu al, sakla samanı gelir zamanı, ak akçe kara gün içindir, el öpenlerin çok olsun..."*
- *Evet, katkısı oldu. Gülü seven dikenine katlanır, kızım sana söylüyorum gelinim sen anla.*
- *Evet. Acele işe şeytan karıştır, akraba ile ye iç ama alışveriş yapma, Allah dağına göre kar verir, Allah'tan umut kesilmez, ateşle barut bir yerde durmaz, bugünün işini yarına bırakma vd.*

Kalıp İfade: Türkçe kalıp ifade öğrenmelerinde katkısının olup olmadığı sorusuna katılımcıların 41'i (%85,4) katkısının olduğunu ifade etmiştir.

- *Oldu. Şimdi aklıma sadece 'Kolay gelsin' gibi kalıp ifadeler aklıma geliyor.*
- *Kolay Gelsin, Afiyet Olsun, Eline Sağlık vb. öğrendim.*
- *Evet. Genellikle bütün aile kalıp ifadeleri öğrenmeye çalışıyorduk ve kendi evimizde de kullanıyorduk. Belirli anlarda kullanıldığı bu ifadeler hoşumuza gittiği için onları öğreniyorduk. Afiyet olsun, ellerine sağlık, hoş geldin, hoş bulduk.*
- *Evet, oldu. Mesela, hoş geldin, hoş buldum, hoşça kal, güle güle, görüşmek üzere.*

Dil Bilgisi: Türkçe dil bilgisi öğrenmelerinde katkısının olup olmadığı sorusuna katılımcıların 40'nın (%83,3) katkısının olduğunu ifade etmiştir.

- *Evet oldu. Mesela Türkiye'ye geldiğimde çok gramer bildiğimi fark ettim ki hiç çalışmamış olsam da filmleri ezberlemiştim.*
- *Evet. Ben şahsen tüm dil bilgilerini dizilerden öğrendim. Nasıl ve nerede kullanacağıma dair hepsini dizilerden öğrendim.*
- *Diziler ve filmler sayesinde geçmiş zaman, şimdiki zaman ve gelecek zaman öğrendim.*
- *En fazla zamanları (gelecek, şimdiki, geçmiş), vurgu, tonlama öğrenmede katkısı olmuştur diye düşünüyorum.*
- *Evet, örneğin zamanları öğrenmede.*

Genel Değerlendirme: Balkanlı öğrencilere genel olarak dil öğrenimine katkısı sorulduğunda ise katılımcıların tamamı 48'si (%100) olumlu olarak katkısının olduğunu ifade etmiştir.

- *Evet, kesinlikle çok katkısı oldu benim için. Kulak aşına oluyordu ve bazı kelimeleri önceden öğreniyordum, cümleleri daha iyi bağlayabiliyordum ve bir kelimenin daha fazla manaya kullanıldığını öğreniyordum.*
- *Ben ilk olarak Türk dizilerle başladım. Bugüne kadar dizilerden öğrendiğim kelimeler bana çok yardımcı oldu. Okulda bir cümleyi, bir metni hızlıca anlayabilirim hatta kendimi çok zorlamadan hızlı metin yazabilirim. Çünkü bence eğer bir şey öğrenmek istiyorsan sadece okul yetmez.*
- *Evet. Her dizi izlediğimde yeni kelime ya da deyim rastlarken merak edip bakıyorum. O kelimeleri de cümle içinde kullanımı görünce daha kolaylaştırır.*
- *Evet. Film ve dizileri izledikten sonra daha kolay anlıyoruz, örneğin aynı kelimeleri bir sürü defa duyduk sonra anlamını öğrendik ve bunu kullanmaya başladık.*
- *Evet, olduğunu düşünüyorum çünkü bir yandan hem Türkçe öğrenirken hem Türk dizi izlerken Türkçeyi daha çabuk öğrenmemize vesilen oluyor. Hem dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerimiz gelişebiliyor.*
- *Tabii ki etkisi oldu. Diziler ve filmler sayesinde Türkçeyi öğrenmek benim için çoğunlukla kolay oldu çünkü diziyi izleyerek çok fazla Türkçe öğrendim.*

Sonuç

Yurt içinde ve yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenme gün geçtikçe artan bir talep ile devam etmektedir. Ülkelerin Türkiye ile gerek tarihî geçmişleri gerek ticaret, siyaset, ekonomi, turizm gibi çeşitli ilişkileri mevcuttur. Bu vesileler ile Balkanlıların da Türkçe öğrenmeye yönelik ilgileri yüksektir. Bu çalışmada ise, Türk dizilerinin ve filmlerinin en fazla izlendiği yerlerden biri olan Balkanlarda, Türkçenin öğrenilmesine yönelik katkısını incelemek hedeflenmiştir. Bu kapsamda Balkanlı 48 öğrenci çalışmaya katılmış ve yöneltilen sorulara cevap vermiştir.

- İlk olarak çalışmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri alınmıştır. Buna göre çalışmaya 37 (%77,1) kadın, 11 (%22,9) erkek katılmıştır. Balkan ülkeleri

içerisinden katılımın en fazla 21 (%43,8) kişi ile Arnavutluk, en az katılımın ise 2 (%4,2) kişi ile Bosna Hersek olmuştur. Yaş dağılımlarına bakıldığında ise 38 (%79,2) kişi ile 18-25 yaş arasındaki en fazla katılımcının olduğu görülmüştür. Eğitim düzeylerinde ise 38 (%79,2) kişi ile lisans düzeyi oluşturmaktadır. Türkçe dil düzeylerine göre ise katılımcılar 40 (%83,3) kişi ile en fazla C1 düzeyindedir. Türkçeyi öğrendikleri yer ise en fazla 25 (%52,1) öğrenciler ile Türkiye’de yüz yüze eğitimidir. Bununla birlikte Türkiye’deki yaşama süreleri ise en fazla 19 (%39,6) öğrenci ile 7-12 ay ve 16 (%33,3) öğrenci ile 24 ay ve daha üzerinde olduğu görülmüştür.

- İkinci olarak Balkanlı öğrencilere Türk dizisi ve filmi ile ilgili genel sorularak; Türk dizisi ve filmlerini izleyip izlemedikleri, izlemeye başlama zamanları, Türkçe öğrenmeye başlamadan önce veya başladıktan sonra mı izledikleri, haftalık ortalama Türk dizisi ve filmi izlemek için zaman ayırdıkları, bugüne kadar izledikleri Türk dizisi ve filminin sayıları ve izleme yöntemleri gibi başlıklarda sorular yöneltilerek katılımcıların Türk dizisi ve filmleri ile olan durumu ortaya çıkarılmak istenmiştir.

Bu çerçevede Balkanlı öğrencilere Türk dizisi ve filmi izleyip izlemedikleri sorulmuş ve katılımcıların tamamı evet diyerek izlediklerini belirtmiştir. Ardından katılımcılara Türk dizisi veya filmi izlemeye başlama zamanları sorulmuş, 11’i (%22,9) 1-3 yıl önce, 9’u (%18,8) 4-6 yıl önce ve 16’sı (%33,3) ise yedi yıl ve daha fazla süredir izledikleri ortaya çıkarılmıştır. Bu çerçevede Balkanlı öğrencilerin uzun süre önce Türk dizisi ve filmi ile tanıştıkları tespit edilmiştir.

Balkanlı öğrencilerin Türk dizisi ve filmlerini Türkçe öğrenmeye başlamadan önce mi veya Türkçe öğrenmeye başladıktan sonra mı izlemeye başladıkları sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ise katılımcıların 41’i (%85,4) Türkçe öğrenmeye başlamadan önce diye cevap vermiştir. Bu doğrultuda, Türk dizi ve filmlerinin Türkçeden önce öğrencilere ulaştığı, öğrencilerin dikkatini çektiği görülmüştür.

Balkanlı öğrencilere geçmişte ve günümüzde haftalık ortalama Türk dizisi ve filmi izlemek için zaman ayırdıkları sorusu yöneltirmiştir. 48 katılımcıdan 12’si (%25) 1-3 saat, 14’ü (%29,2) 4-6 saat, 7’si (%14,6) 7-10 saat ve 15’i (%31,5) ise 11 saat ve 11 saatten daha fazla izlediklerini ifade ederken; günümüzde ise 8’inin (%16,7) hiç izleyemediği, 5’inin (%10,4) bir saatten az izlediği, 25’inin (%52,1) 1-3 saat izlediği, 2’sinin (%4,2) 4-6 saat, 4’ünün (%8,3) 7-10 saat ve diğer 4’ünün (%8,3) ise 11 saat ve 11 saatten daha fazla olduğu görülmüştür. Burada dikkat çeken ise öğrencilerin %50’den fazlasının geçmişte de günümüzde de haftada ortalama olarak en az bir Türk dizisi ve filmi izlediği olmuştur.

Balkanlı öğrencilerin Türk dizisi ve filmlerinden geçmişten günümüze kadar kaç tane izledikleri sorulmuş, öğrencilerin 13’ünün (%27,1) 10’dan daha az, 9’unun (%18,8) 10-20 arasında, 5’inin (%10,4) 20-30 arasında, 21’inin (%43,8) ise 30’dan daha fazla Türk dizisi ve filmi izledikleri ve çeşitli örnekler de verdikleri görülmüştür. Türk dizilerinin ve filmlerinin Türkiye’de öne çıkan bazı yapımları, aynı zamanda Balkanlarda da ilgiyle

takip edildiği görülmüştür. Aynı zamanda dil öğrenimine etkisi için öğrencilerin izledikleri sayıların ise dikkate değer olduğu görülmüştür.

Balkanlı öğrencilerin Türk dizisi ve filmini izleme yönteminin ise geçmişte ve günümüzde olarak sorulmuştur. Katılımcıların en fazla verdikleri cevap başlangıçta 33'ünün (%68.8) Türkçe seslendirme ve anadilde altyazı ile birlikte izlemeyken, günümüzde ise en fazla verdikleri cevap 37 (%77.1) kişi ile sadece Türkçe seslendirme olmuştur. Katılımcıların Türk dizilerini ve filmlerini izlemeye devam ettikçe izleme yöntemleri de değişmiştir. Bu yöntemin değişmesinde ise yıllar süren Türk dizisi ve filmi izleyen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye başladıkları görülmüştür. Türkçe öğrenmeye başladıktan sonra ise Türk dizilerinin ve filmlerinin dil öğrenmeye katkısı meselesi ortaya çıkmıştır.

- Üçüncü olarak ise Balkanlı öğrencilerin araştırmanın sonucundan yola çıkarak büyük bir ilgiyle takip ettiği Türk dizilerinin ve filmlerinin Türkçe öğrenme süreçlerine katkısı incelenmiştir. Bu çerçevede ise anlama ve anlatma dil becerilerine, sözcük, deyim, atasözü ve kalıp ifade öğrenmeye, ayrıca Türkçe telaffuzun gelişmesine katkıları sorulmuştur.

Balkanlı katılımcının 48'i (%100) tamamı anlama becerilerinden dinlemenin, anlatma becerilerinden ise konuşmanın, bununla birlikte Türkçe sözcük öğrenmeye ve telaffuzlarının gelişmelerinde olumlu katkısının olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte katılımların 43'ü (%89,6) deyim öğrenmede, 41'i (%85,4) kalıp ifade öğrenmede, 40'ı (%83,3) dil bilgisi öğrenmede, 39'u (%77,1) atasözü öğrenmede olumlu katkısının olduğunu belirtmiştir. Verilen cevaplarda deyim öğrenmeye karşı verilen cevapların fazlalığı ise dikkat çekmektedir. Bununla birlikte anlama becerilerinden okumanın ve anlatma becerilerinden ise yazmanın öğrencilerin “Türkçe altyazı” şartı ile geliştiğini ifade ederek cevap vermişlerdir. Bu bağlamda katılımcıların 39'unun (%81,3) Türk dizisi ve filmini Türkçe altyazılı olarak izlemenin okuma becerisinin gelişmesinde ve 27'sinin (%56,3) ise yazma becerisinin gelişmesine katkı sağladığını ifade etmiştir.

Balkanlı öğrencilere genel olarak Türk dizisi ve filmini izlemelerinin Türkçe öğrenme süreçlerine katkısı bağlamında soru yöneltilmiş, 48 katılımcının tamamı (%100) olumlu katkısının olduğunu ifade etmiştir. Genel olarak sürekli Türkçe dinledikleri için Türkçeye daha aşina olduklarını, bu sayede daha hızlı, verimli ve kolay bir şekilde öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Günümüz dünyasında daha sınıfın kapısı açılmadan öğrencilerin evine açılan bir teknoloji penceresi var. Bunun artık yadsınamaz bir gerçek olarak kabul edilmektedir. Bu kapsamda çağın şartları betimlenerek dil öğretim sürecinin de şekillendirilmesinde etkili olunmalıdır. Balkanlar, Türk dizilerinin ve filmlerinin ilgiyle izlendiği yerlerden biri olduğu gibi Türkçe öğrenmeye karşı gösterilen ilginin de bir o kadar fazla olduğu yerlerden biri olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu kapsamda, teknoloji sayesinde dizi ve filmlerin öğretim süreçlerinden önde olduğu, ancak bu vesile ile Türkçe öğrenme

süreçlerinin kolaylaştığı da dikkate alınarak dil öğretim süreçleri yapılanmalıdır. Öğreticiler, öğrencilerin dikkatini çeken, Türk kültürünü, dil özelliklerini yansıtan dizi ve filmleri aktif olarak sınıf içinde kullanmalı, ödev olarak dahi dizi ve film izleme verilerek bu çağın en dikkat çeken görsel ve işitsel materyalinden faydalanılmaya çalışılmalıdır.

Kaynakça

- Anadolu Ajansı. *Türk Dizileri Balkanlarda Latin Amerika Dizilerinin Yerini Aldı*. aa.com.tr/tr/kultur-sanat/turk-dizileri-balkanlarda-latin-amerika-dizilerinin-yerini-aldi/1662085 adresinden 10 Temmuz 2022 tarihinde alınmıştır.
- Amanlikov, D. (2015). *The Benefits of The Subtitled Films In Teaching English*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Arslantaş, M. (2013). Arnavutluk'ta Türk dizilerinin Türkçe öğretimine ilköğretim, lise ve üniversite düzeyinde etkisi. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı "Balkanlarda Türkçe" Bildiriler Kitabı*. 2, (s. 209-220). Arnavutluk: Hëna e Plotë "Beder" Üniversitesi.
- Barın, E. (2007). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kısa Filmlerin Yeri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Kongre Bildiriler Kitabı Kongre Bildiriler Kitabı Kongre Bildiriler Kitabı* (s. 191-195). Ankara.
- Boylu, E., & Başar, U. (2015). Televizyondan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimine İlişkin Bir Durum Tespiti Çalışması: İran Örneği. *International Journal of Language Academy*, 3(4), 401-414.
- Delen, M. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretiminde filmlerin kullanımı (Selvi Boylum Al Yazmalım filmi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Dursun, B. (2017). *Yabancılara Türkçe öğretiminde film kullanımının öğrencilerin anlama becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Elsıkma, H. İ. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kısa filmlerin kültürel unsurlar açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi.
- Emin, N. (2022). *Balkanlar'da Türk Dizilerine Olan İlgiyi Nasıl Okumalı?*. <https://www.setav.org/balkanlarda-turk-dizilerine-olan-ilgiyi-nasil-okumali/> adresinden 10 Temmuz 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Gülerer, S., & Sezen, Y. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde TV Dizisi Kullanmanın Atasözü ve Deyim Öğretmedeki Etkisi. *International Journal of Language Academy*, 8(1), 380-393.

- Gülseven, Ü. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Filmlerin Önemi ve Kullanımı. *3rd International Conference On Language And Literature (Uluslararası Dil Ve Edebiyat Konferansı) Bildiri Kitabı* (s. 404-412). Arnavutluk: Shkolla e Lartë “Hëna e Plotë” (Bedër) Press.
- Güneyli, A. (2021). Yabancılara Türkçe Öğretirken Sinema Bir Öğrenme ve Öğretme Aracı Olabilir mi? Dilsel ve Kültürel Öğretiler Temelinde Bir Değerlendirme. *1. Uluslararası Sinema Sempozyumu* (s. 114-125). Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi İletişim Fakültesi ve İletişim Araştırmaları Merkezi.
- İnalcık, H. (1993). Türkler ve Balkanlar. H. İnalcık, E. Manisalı, & O. Koloğlu içinde, *Balkanlar* (s. 9-32). İstanbul: Ortadoğu ve Balkan İncelemeleri Vakfı (OBİV) Yayınları.
- İşcan, A. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 939-948.
- İşcan, A. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarım Aracı Olarak Filmlerden Yararlanma. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)* (58), 437-452.
- İşcan, A. (2017a). *Filmlerle yabancılara Türkçe öğretimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- İşcan, A., & Aktürk, Y. (2014). Televizyon Dizilerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanımı: Seksenler Dizisi Örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 234-246.
- İşcan, A., & Delen, M. (2017). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Filmlerin Kullanımı (Selvi Boylum Al Yazmalım Filmi Örneği). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 87-101.
- İşcan, A., & Karagöz, B. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi Kazandırmada Filmlerin Kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1265-1278.
- İşcan, A., & Yassıtaş, T. (2019). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Farklı Öğretim Alanlarına Yönelik Film Etkinlikleri: Uzun Hikâye Film Örneği. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, IV(I), 49-60.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınevi.
- Karçiç, S., & Arslan, M. (2015). Türk Dizilerinin Boşnakça Anadil Taşıyıcılarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimine Etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 179-187.
- Kaya, K. (2018). *Türkçe Öğrenen Yabancıların İzledikleri Dizi Filmlerde Deyimlerin Kullanılma Sıklığı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.

- Kaya, K., & İnce, B. (2018). Türk Dizilerinde Kültürel Ögelerin Yeri. *Türkçe Konuşurların Akademik Dergisi Turkphone*, 5(2), 5-15.
- Kırbaş, G., & Doğanay, H. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi/Öğreniminde Dizi ve Filmler. *International Journal of Languages' Education and Teaching* (s. 1052-1061). UDES 2015.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (3. bs.). (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayın.
- Okumuş, S., & Demir, H. H. (2014). Kosova'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bir Dinleme/İzleme Etkinliği: Türkçe Dizi Filmler ve Etkileri. *9 th International Balkans Education and Science Congress* (s. 78-85). Edirne.
- Ortaylı, İ. (2013). Türkiye ve Balkanlar. Z. İskefiyeli, M. B. Çelik, & S. Yazıcı içinde, *Türk tarihinde Balkanlar* (s. 5-6). Sakarya Üniversitesi: Balkan Araştırmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Ortaylı, İ. (2014). XIV. Yüzyıldan Günümüze Balkanlar ve Balkan Tarihi 2012. *Prof. Dr. İlber Ortaylı'nın Kongre Akademik Açılış Konuşması* (s. 13-14). İstanbul: Genelkurmay Personel Başkanlığı Askerî Tarih ve Stratejik Etüt (ATASE) Daire Başkanlığı Yayınları.
- Özdemir, E. F. (2021). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Film Kullanımı: Konuşma Becerisine Yönelik Etkinlik Örnekleri (Hürkuş: Göklerdeki Kahraman Film Örneği). *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 10, 1-27.
- Özey, R. (2006). Balkanların Coğrafi Yapısı. O. Karatay, & B. A. Gökdağ (Ed.) *Balkanlar El Kitabı Tarih* içinde (s. 13-34). Ankara: KaraM & Vadi Yayınları.
- Sabah (2022, Temmuz 10). *Türk dizileri Balkanlar'ı fethetti*. <https://www.sabah.com.tr/kultur-sanat/2012/10/28/turk-dizileri-balkanlari-fethetti>.
- Türk Dil Kurumu (2022, Temmuz 15). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/>.
- Ünlüler Arabacı, P. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yararlanılan Kısa ve Uzun Metrajlı Filmlerin Kırgızistan Bağlamında Değerlendirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 83-97.
- Yenisoy, H. S. (2007). Türkçenin Balkan Dillerine Etkisi Dil ve Edebiyat. O. Karatay, G. A. Bilgehan, & M. Pars (Ed). *Balkanlar El Kitabı* içinde (s. 171-190). Ankara: KaraM ve Vadi Yayınları.
- Yılmaz, F., & Diril, A. (2015). Filmlerle Yabancılara Türkçe Öğretimi: Beyaz Melek Film Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*(10), 223-240.

Yılmaz, F., & Irşi, A. (2017). Yabancılara Türkçe Öğretiminde TV Dizilerinin Kullanımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching - IJLET*, 5(2), 144-157.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %100

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulları, Tarih: 27.10.2022, Sayı: 2022-09-11.

Extended Abstract

With the work of experts from the field, the teaching process of a foreign/second language continues to develop. However, it is seen that technology plays an undeniably important role in shaping the language teaching process. There are many studies that are concerned with the effects of TV series and movies in the process of teaching a foreign language with emphasis on the importance of the use of visual and auditory tools which are further developed with the effect of today's technology. Looking at these studies; The place and importance of TV series and movies in teaching Turkish to foreigners (Barın, 2007; İşcan, 2011; Gülseven, 2014; Yılmaz & Irşi, 2017; İşcan, 2017a), the preparation of course material with examples of TV series and movies (İşcan & Aktürk, 2014; Yılmaz & Diril, 2015; Delen, 2016; İşcan & Delen, 2017; Yılmaz & Irşi, 2017; İşcan & Yassıtış; 2019; Özdemir, 2021), examining TV series and films in the context of their cultural elements and impact (Kırbaş & Doğanay, 2015; İşcan, 2017b; Kaya & İnce, 2018; Elsikma, 2019; Güneyli, 2021), the evaluation of TV series and movies based on the country they are watched (Arslantaş, 2013; Okumuş & Demir, 2014; Ünlüler Arabacı, 2015; Boylu & Başar, 2015; Karçık & Arslan, 2015), the use of proverbs and idioms in TV series and movies in language teaching (Kaya, 2018; Yılmaz Atagül, 2016; Gülerer & Sezen; 2020), determining the effect on comprehension skills (Dursun, 2017) and speaking skills (İşcan & Karagöz; 2016) are just some of the topics on which studies were conducted. In the studies, the importance and place of TV series and movies in the language teaching process were emphasized. They were prepared as course materials and evaluated in the context of their impact on cultural communication. There are also some case studies presented. It is also known that watching TV series

and movies is widespread, regardless if it's for teaching purposes or not. Güneyli (2021, p. 121) stated in his study that those who learn Turkish as a foreign language also watch TV series and movies independently of their teachers. Therefore, it can be concluded that the use of movies in language teaching facilitates students' learning, is a fun learning tool, improves vocabulary, provides students with information about situations in daily life, provides cultural learning, and improves speaking skills (especially pronunciation).

The main aim of this study was to examine the contribution of watching Turkish TV series and movies to the language skills of those who learn Turkish as a foreign language in the Balkans where there is a large interest in those programs. For this purpose, answers to the following questions were sought in the study:

- What are the processes and methods regarding watching Turkish TV series and films in Balkan students?
- Does watching Turkish TV series and movies contribute to language skills in Balkan students?
- Does watching Turkish TV series and movies contribute to learning words, idioms, proverbs, phrases, and Turkish pronunciation?

This research is a qualitative study. According to Karasar (2015), descriptive research is used to reveal the existing situation. In this study, a descriptive research design which aims to reveal the existing situation has been adopted. In this context, this method was used to reveal the contribution of Turkish TV series and movies to the Turkish learning process in the Balkans.

The data of the participants were obtained through semi-structured interviews and demographic information forms with Balkan participants. The sample consisted of 48 Balkan participants.

In this study, data were collected using semi-structured interview questions. According to Marriam (2015, p. 110) "The most used question technique is the semi-structured interview technique, which is guided through the topics and questions to be explored, and the sequencing and preparation of the questions in this technique must be planned in advance". Google Forms was used for data collection. To collect the demographic data of the participants a Personal Information Form was prepared by the researcher. To determine whether watching Turkish TV series and movies contribute to language teaching a questionnaire with original questions for describing the watching processes was constructed. The questionnaires were forwarded to the participants after receiving an expert opinion.

Forty-eight (100%) of the Balkan participants stated that listening as one of their comprehension skills and speaking as one of their speaking skills contributed positively to the development of Turkish vocabulary learning and pronunciation. Having that in mind, 43 (89.6%) of the participants stated that it had a positive effect on learning idioms, 41 (85.4%) on learning phrases, 40 (83.3%) on learning grammar, and 39

(77.1%) on learning proverbs. In the answers given, the excess of the answers given against learning idioms draws attention. However, they also responded by stating that reading, which is one of the aspects of comprehension, and writing, which is one of the skills of expression, develops with the condition of “Turkish subtitles”. In this context, 39 (81.3%) of the participants stated that watching Turkish TV series and movies with Turkish subtitles contributed to the development of their reading skills and 27 (56.3%) stated that it contributed to the development of their writing skills.

Balkan students were asked about the contribution of watching Turkish TV series and movies to their Turkish learning processes, and all 48 participants (100%) stated that they had a positive contribution. In general, they stated that they are more familiar with Turkish because they constantly listen to Turkish, and thus they learn more quickly, efficiently, and easily.

In today's world, there is a window of technology that opens at the home of students before the door of the classroom is opened. This is now accepted as an undeniable fact. Therefore, it should be effective in shaping the language teaching process. It should not be overlooked that the Balkans is one of the places where Turkish TV series and movies are watched with interest, as well as one of the places where the interest shown towards learning Turkish is just as large. In this context, language teaching processes should be prepared by taking into account that TV series and movies are ahead of the teaching processes thanks to technology, but at the same time, Turkish learning processes are facilitated by this means. Instructors should actively use TV series and movies that attract students' attention and reflect Turkish culture and language characteristics in the classroom. Watching TV series and movies should be given even as homework, to try to benefit from the most striking visual and auditory material of this era.

2019 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ PROGRAM GELİŞTİRME BASAMAKLARINA GÖRE İNCELENMESİ

Araştırma Makalesi

Muhammed Eren UYGUR* / Zehra Nur BAYINDIR**

Geliş Tarihi: 18.10.2022 | Kabul Tarihi: 05.12.2022 | Yayın Tarihi: 26.12.2022

Özet: Araştırmanın amacı güncel Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı (2019) kendi iç devinimsel yapısı bağlamında inceleyip yorumlamak ve program geliştirme basamaklarına göre değerlendirmektir. İlgili araştırmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında güncel Türkçe Dersi Öğretim Programı, program geliştirme kuramları ve modelleri, bu model ve kuramların yaslandığı hem uygulamalı hem de düşünsel temellere yönelik tarama yapılmış, bu tarama yapılırken kaynak tarama tekniğinden faydalanılmıştır. Kaynak tarama yapılırken öncelikle program geliştirme ve Türkçe Dersi Öğretimi Programı'na içkin biçimde yüzeysel bir kaynakça çıkarılmış ardından araştırmada yararlanılabilecek çalışmalar derinlemesine incelenmiş ve özgün bir yorum getirilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede kaynak taraması aracılığıyla toplanan veriler belge incelemesi yöntemi ile çözümlenmiş, güncel Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın program geliştirme basamakları ve program geliştirme kuramları ile ilişkisi açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmada, sarmallık, yapılandırıcılık ve tematikliğin, var olan Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında tarihî ve düşünsel ilerleyişi ele alınmış, programın yaslandığı program geliştirme yaklaşımları açıklanmıştır. Var olan program, program geliştirme yaklaşımlarından "Akılcı Planlama Modeli", "Süreç Yaklaşımı Modeli", "Yenilikçi/Durumsal Model" ve "Sistem Yaklaşımı"nın kaynaştırılmasıyla oluşturulmuş olsa da program bireyi merkeze alması ve yapılandırıcılığa yakın konumlanmasıyla daha çok "Süreç Yaklaşım Modeli"ne yakın gözükmektedir. Ancak programa tümüyle yapılandırıcı, öğrenci merkezli de denilemez. Programda bu anlayışlara aykırı maddeler de bulunmuş ve ilgili çalışmada bu durum açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi öğretim programı, program geliştirme basamakları, sarmal düzen, tematik yaklaşım, yapılandırıcılık.


EXPLORING 2019 TURKISH COURSE CURRICULA ACCORDING TO PROGRAM DEVELOPMENT STEPS

Research Article


Received: 18.10.2022 | Accepted: 05.12.2022 | Published: 26.12.2022

Abstract: The aim of the research is to examine and interpret the current Turkish Curricula (2019) in the context of its own internal dynamics and to address the relevant program according to the program development steps. The basic interpretive qualitative research method is used in the related research. Within the scope of the research, the current Turkish Curricula, curriculum development theories, and models, both the practical and intellectual foundations on which these models and theories are based are reviewed, and the literature review technique is used while conducting this review. While conducting the literature review, firstly the literature has been scanned in a way that is pertinent to curriculum development and Turkish language teaching program, then the studies that can be used in the research are examined in depth and an original interpretation is tried to be brought. In this framework, the data collected through the literature review are analyzed with the document analysis method, and the relationship of the current Turkish Curricula with curriculum development steps and curriculum

* Doktora Öğrencisi; Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı; muhammeduygur@hacettepe.edu.tr

 0000-0003-3740-7579

** Arş. Gör.; Pamukkale Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, bayindirzehrannur@gmail.com

 0000-0002-3792-2805

development theories is tried to be explained. In the study, the historical and intellectual course of spirality, constructivism, and thematicism within the scope of the current Turkish Curriculum is discussed, and the curriculum development approaches on which the curriculum is based are explained. Although the current curriculum is a blend of curriculum development approaches such as "Rational Planning Model", "Process Approach Model", "Innovative/Situational Model" and "System Approach", the curriculum seems to be closer to the "Process Approach Model" with its focus on the individual and its positioning close to constructivism. However, the curriculum cannot be called completely constructivist and student-centered. There are also items in the curriculum that are contrary to these understandings and this situation is explained in the related study.

Keywords: Turkish Course Curricula, curriculum development steps, spiral order, thematic approach, constructivism.

Giriş

Eğitim, bireylerin gelişim süresince toplumsal yaşamda yerlerini almak için hazırlanırken gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım eden, planlı öğrenme-öğretme sürecini de içine alan bir alan, düzendir (Oğuzkan, 1974; American Psychological Association, 2016; Bakırcıoğlu, 2016; Demirel, 2018).

Öğretim ise belirli kurallar çerçevesinde bir dersin planlı ve programlı bir biçimde yapılması, bu aşamanın istendik çıktılar elde edene kadar sürdürülmesi sürecidir (Demirel, 2018). Senemoğlu (2020), öğretimin planlılığına vurgu yaparak öğretim programını da öğreticilerin geçerli öğrenmeleri gerçekleştirmede kullandıkları temel araç olarak tanımlar. Ona göre öğretim programı, öğretim hedeflerini, eğitim durumlarını ve değerlendirme aşamasını kapsayan, gelişmeye açık, çok yönlü etkileşim içinde olan öğeler bütünüdür (Senemoğlu, 2020, s. 429).

Zoon politikon ve *zoon logon echon*¹ olan insanın eğitimi yaşam boyu sürer, öğretimse bunu dizgeleştirir. Öğretimin ortak varlıksal yapısı ve dizgesel yapısı onun programlı ve planlı olmasını zorunlu kılar. Programlı öğretim aracılığıyla öngörülebilirlik ve ölçülebilirlik düzeyi artar, öznel karmaşık düzenden dizgesel düzene geçer. Karadağ (2012), bu zorunluluk önermesini modern toplumun yapısı ve okul/eğitimin bu gerekliliğe yanıt verebilme yetisi ile kurar. Söz konusu gereklilik öğretim programı kavramının tarihinde aranabilir.

Öğretim programı varsayımı modernlik öncesine dayanmakla birlikte güncel anlamı daha çok Sanayi Devrimi sonrası dönemde biçimlenmiştir (Tröhler, 2016). Öğretim programını, neyin bilinmesi gerektiğini ve bu bilmenin nasıl gerçekleşeceğini yöneten ilkeleri somutlaştıran alan, düşünme kalıplarının ve “uygun bireyin” oluşturulduğu eğitim ortamı biçiminde tanımlayan Popkewitz (2011), Benjaminci ve Foucaultcu bakışı birleştirerek öğretim programı tarihini pürüten ahlakın ruhuna ve okyanus ötesine yerleşen Protestan reformcuların düzen arayışına dayandırır. Ona göre Protestan

¹ Aristoteles, insanı hem “*zoon politikon*” (siyasal hayvan) hem de “*zoon logon echon*” (konuşan akıllı hayvan) biçiminde tanımlar (Çelik ve Aykutaalp, 2017: 225). Ona göre tek başına yaşayabilecek tek varlığın hiçbir şeye ihtiyacı olmayan devinmeyen devindirici/ilksel devindirici ya da ihtiyaçlarını pençeleriyle elde eden hayvandır (Cevzici, 2017). İnsan tek başına mutlu olamaz, amacına eremez, ancak bir toplum içinde yaşayabilir, insan kısaca 'toplumsal ya da siyasal hayvan' dır (Cevzici, 2017).

reformcularla başlayan bu devinimsel programlama süreci modern bilimlerin yarattığı bilgisel kırılmayla ve Chicago okulundan L. Thorndike ve John Dewey gibi psikologların çalışmalarıyla hız kazanır (Popkewitz, 2011). Özellikle Dewey'in çalışmaları programların bu dizgesel yapısının biçimlendirilmesi ve günümüz programlarının temel çatısını oluşturması süreci bağlamında ayrıca önem taşır.

Eğitim yaklaşımını endüstriyel üretimin temelleriyle dokuyan Edward Lee Thorndike da programda ölçünleştirmeye vurgu yapmıştır. Kalıtımsalıcı davranışçı psikolojiyi ve istatistiksel çözümlene yöntemlerini birleştiren Thorndike, öğretimin bu temellerle nasıl yapılandırılabilceğini açıklamaya çalışmıştır (Tomlinson, 1997). Modern toplumun gereklerine dayanarak bilimsel yaklaşım ve gözlemsel yöntemi benimseyen bu mekanik bakış açısı, öğretim programlarına karşı olgucu (pozitivist) bir yaklaşım geliştirilmesine neden olmuştur.

Dewey, ise yararcılığın etkisinde; eğitimin yaşantı düzeneklerine içkin olması gerektiğini, öznelere ve toplumsal yapının katılımcılarının yaşamlarını kolaylaştıracak biçimde olması gerektiğini önermiş, ilerlemecilik anlayışıyla bunun gerçekleşebileceğini savunmuştur (Saylan ve Çiftçiöğlü, 2010). Dewey, bu eğitim görüşü ile kuram ve uygulamayı birleştirmeyi amaçlamış, öznelere ne düşündüğünden çok nasıl düşündüğünün önemini vurgulamış, eğitimde süreç temelli yaklaşımın gerekliliğini belirtmiştir (Dewey, 1906; 1997; 2013). Dewey'e (2013) göre eğitimde olduğu gibi okullar ve programlar da bireyler ve toplumların ilgi ve deneyimlerine, yaşantı düzeneklerine dayanmalı, onların gelişimine katkı sağlamalı ve onları gelecek için hazırlamalıdır.

Dewey eğitim tasarımı konusunda yaşamsal düzlemi temel alan kendi organik bakış açısını geliştirmiştir. Ona göre söz konusu eğitim düzeneği bilimsel yöntem üzerine yapılandırılmalı ve bu yöntemle demokratik toplumda sorun çözen bireyler yetiştirmeliydi (Tomlinson, 1997). Dewey'in yaşantı temelli öğretim anlayışı günümüz program geliştirme yaklaşımlarına temel oluşturur. Thorndike ve Dewey'de ortak olan öge, eğitimin toplumsal yapıyı düzenlemede bir aygıt olarak kullanılması, şematik bir bakış açısı içinde ve ölçünlü bir çizgi üzerinde mekanik biçimde ilerlemesidir. Ölçünleştirme ve mekanikleşme modernliğin en belirgin yapı taşlarıdır. Buradan yönelimle öğretim programının gerekliliğinin modern toplum yapısının devingen düzeninde yattığı söylenebilir.

Öğretim programı, hedeflenen alanda, kişiye kısa ve uzun vadede kazandırılması gereken becerileri öngörebilmeli, bu becerilerin kişilere edindirilmesinin geçerli yollarını öğretmenlere sunabilmelidir (Güzel & Karadağ, 2013). Öğretim programının amaçları arasında planlı ve programlı bir biçimde katmanlı yapıya sahip olan bilgiyi kazandırma, toplumun gerekliliklerine uygun becerileri edindirme bulunur. Söz konusu katmanlı yapıya sahip bilgi, eğitim uzmanlarınca pek çok kez sınıflandırılmıştır. Programlı bir biçimde ilerlemesi planlanan öğretim düzeneğinde sınıflandırılmış bilgi

öğretim sürecini hızlandırır ve ölçme sırasında bilimsel, sınanabilir dayanak sağlar (Bümen, 2006).

Bilginin dizisel biçimde sınıflandırılmasında Karadağ ve Tekercioğlu (2019) kökeni “Sputnik Era”da aranabilecek Bloom Taksonomisine dikkat çeker. Amerikan Psikoloji Derneği'ne (2016) göre P. Bloom ilk olarak 1956'da bilişsel biçimlenişleri de kapsayan bir sınıflayıcı oluşturmuştur. Bloom'un amacı bu sınıflayıcı ile giderek artan bir diziselliği simgeleyen bilişsel biçimlenişleri açıklamaktır (American Psychological Association, 2016, s. 135). Böylece kazanılan bilgi sınanabilir ve kazandırılma süreçleri öngörülebilir. Öğretim programının temel amacı da öğretim sürecinin öngörülebilir olmasıdır (Güzel & Karadağ, 2013).

Öğretim programları belirli modeller çerçevesince geliştirilir. Varış'a (1985) göre program geliştirme devingen ve sürekli gelişen bir süreçtir. Bu süreç eğitbilimsel yöntembilime dayanmalıdır. Demirel (1992), geliştirilen programlarda uygulanan dört temel yaklaşımdan söz eder. Bunlar, “Ussal Planlama Modeli”, “Süreç Yaklaşımı Modeli”, “Yenilikçi/Durumsal Model” ve “Dizge Yaklaşımı”dır (Demirel, 1992, s. 36-38). Model, süreç boyunca izlenecek uygulamalara temel dayanak oluşturur. Öğretim programı içerisinde genel ve özel amaçlar, içerik, uygulama süreçleri ve değerlendirme basamakları bulunur (Erişen, 1998).

Bu araştırma çerçevesince de ilk olarak programın kuramsal temellerine değinilecek ardından ilgili programın felsefi temelleri incelenecek, programın, program geliştirme basamakları uyarınca biçimlenişi açıklanacak, kazanımların yapısı ve programın temel çatısı arasındaki uyum irdelenip programın ölçme değerlendirme bakış açısı ele alınacaktır.

Araştırmanın amacı güncel Türkçe Dersi Öğretim Programını kendi iç devinimsel yapısı bağlamında inceleyip yorumlamaktır. Bu süreçte biçimlendirici değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir. Biçimlendirici değerlendirme, var olan programların uygulanmasına yönelik geribildirim sağlamak amacıyla yapılan değerlendirmelerdir (Özdemir, 2006, s. 130). Araştırmanın konusu ise 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın program geliştirme basamaklarına göre incelenmesi, programın kuramsal felsefi temellerinin ele alınması ve ölçme değerlendirme yaklaşımının irdelenmesidir. Bu kapsamda araştırmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Merriam, 2009). Veri toplama aşamasında ise kaynak tarama tekniğinden faydalanılmış olup (Karasar, 2019) toplanan veriler ise biçimlendirici değerlendirmeye katkı sağlayacak biçimde doküman incelemesi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir (Özkan, 2019). Bu sayede araştırmanın amacıyla eş güdümlü olacak biçimde söz konusu programın biçimlendirici bir değerlendirilmesi sunulmuştur.

1. Programın Kuramsal Temelleri

Her öğretim programı felsefi, psikolojik ve sosyolojik kuramsal temellere dayanır (Demirel, 2007; Ergün, 2009). Güncel Türkçe Dersi Öğretim Programı da 2006 Türkçe dersi öğretim programında olduğu gibi açıkça dile getirilmese de yapılandırma

öğretim anlayışına dayanmaktadır. Bu çıkarsama programdaki tanımlama tümcelerinden yapılabilir. Programda belirtildiği üzere, söz konusu program, değer ve beceri kazandırma temelli, bilgiyi zihinde yapılandıran, sorun çözebilen, öğrenmeyi öğrenebilen birey yetiştirme üzerine kuruludur (MEB, 2019). Bu anlatımlar programın yapılandırmacılık temeline göre düzenlendiğinin göstergesidir. Ayrıca program daha önceki sürümleri de göz önünde bulundurularak sürekli güncellenmiş ve güncellenmeye açık bir yapı sergilemiştir (TTKB, 2017). Erdem ve Demirel'e (2002) göre yapılandırmacılık, felsefe ve psikolojiden temellenen, bilginin zihinde nasıl yapılandırıldığı sorusunu temel alan, öğrenci merkezli, süreç tasarımı baz alan, tek doğru yerine çoklu gerçekleri kabul eden çoğulcu bir yaklaşımdır. Programdaki anlatımlar ve yapılandırmacılığa ilişkin tanımlamalar karşılaştırıldığında aradaki uyum göze çarpmaktadır..

Yapılandırmacılık, sinir işlev bilimi (nörofizyoloji) alanındaki yaşanan gelişmelerden dolayı 1990'lı yıllardan başlayarak yoğun ilgi görmeye başlamıştır (Arslan, 2007). Söz konusu çalışmalar aracılığıyla davranışçı kuramın varsaydığı bilgiyi edinme sayıtları yerini bilginin ediniminin karmaşık bir süreç olduğunu vurgulayan yapılandırmacılığa bırakmıştır. Bilginin ne olduğuna ilişkin yapılan felsefi ve biyolojik tanımlamalar onun katmanlı, giderek artan ve evrimsel bir yapısı olduğunu varsayar (Onan & Arısoy, 2013). Güncel Türkçe Dersi Öğretim Programı da tanımlanan epistemolojik görüşe koşut olarak bireyin bilgiyi yapılandırması gerektiğini ve öğretmenin bu süreçte yol gösterici olması gerektiğini belirtir (MEB, 2019). Aşağıdaki tabloda programdaki yapılandırmacı görüşler serimlenmiştir:

Tablo 1

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yapılandırmacı Görünümler

Programın Amaçları, Genel İfadeleri, Vizyon ve Perspektifi Bağlamında Yapılandırmacı Görünümler	<ul style="list-style-type: none">• Program, bireyin kendi ihtiyaçları ve değişen topludurumun (konjonktür) ortaya çıkardığı ihtiyaçlara vurgu yaparak eğitim-öğretim süreçlerini ele almış olup bu bağlamda yapılandırmacılık ile uyumlu bir yapı sergilemektedir.• Program, bilgiyi üreten ve bu bilgiyi gündelik yaşamda işlevsel bir biçimde kullanabilen birey tipine vurgu yapmaktadır. Bu vurgu, yapılandırmacılığın bilgiyi yapılandırmayı esas alan epistemolojik görüşüne paralel bir izlek göstermektedir. Yine bu bağlamda program, bilgiyi aktaran değil yapılandıran bir model çizmektedir.• Program, yeni öğrenmelerin ön öğrenmelerle ilişkilendirilmesi, diğer yaşam ve öğrenme pratikleri ile bağ kurulması konusu üzerinde durmaktadır. Bu bağlamda, yapılandırmacılığın ilişkisellik kavramına vurgu yapıldığı gözlenmektedir.• Program, yapılandırmacılığa içkin bir biçimde sarmal olarak yapılandığını açıkça ifade etmektedir (s.3).
Programdaki Değerler ve Yetkinliklerin Yapılandırmacılık İle Uyumu	<ul style="list-style-type: none">• Programın temel yetkinlik metni olarak TYÇ'yi (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi) benimsemesi, söz konusu dil becerisinin diğer öğrenme alanlarıyla da ilişkilendirilmesi bağlamında önemli görülmektedir.

Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımındaki Yapılandırma Görünümler	<ul style="list-style-type: none">• Program, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin sürekli olması ve alternatif ölçme araçlarının kullanılması gerektiğinin altını çizerken bu süreçte öğretim süreçlerindeki öznelerin etkin katılımının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca program, süreç temelli bir yaklaşım benimsemekle öğrenim süreçlerinin aşamalı bir yapı sergilediğine yönelik yapılandırma temelle uyumlu gözükmektedir.
Programın Uygulamaya Yönelik İfadelerinin Yapılandırma ile Uyumunu	<ul style="list-style-type: none">• Program ilk okuma yazma süreçlerinde bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel gelişiminin eş süremler bir düzlemde ilerlemesi gerektiğini vurgular.• Ayrıca, ilk okuma yazma sürecinde hazırlık, başlama ve ilerleme gibi aşamalı bir yapı sergilemekle program yapılandırma aşamalı ilkesi ile uyumlu görünmektedir.
Programın Öğretme Öğrenme Yaklaşımındaki İfadelerin Yapılandırma ile Uyumunu	<ul style="list-style-type: none">• Program, yöntem ve teknik boyutunda eklektik (seçmeci) bir yapıyı benimsemekle birlikte bireysel farklılıklar üzerinde önemle durmuş ve ön öğrenmelerden yönelimle yeni öğrenmelerin gerçekleştirilmesi konusunu vurgulamıştır.
Kazanımlardaki Yapılandırma Görünümler ²	<ul style="list-style-type: none">• Program, eylem yapısı bakımından öğrencileri etken konuma almış, öğrencileri pasifize eden bir düzlemde değil onları aktif birer katılımcı olarak belirlemiştir. Yani, öğretmenin aktif olduğu "... yapılıır" kalıbından öğrencinin etken olduğu "... yapar", kalıbına geçilmiştir. Bu düzlem, öğrenciyi merkeze alan yapılandırma ile uyumlu görünmektedir.• Program, bilgiyi edinme (edinşsel) boyutta yapılandırma uygun olarak sezdirimsel bir yapı benimsemektedir. Bu bağlamda " "T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar. Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır." Kazanımı yerinde bir örneklik oluşturmaktadır. Bireylerin, ilgili bilgiyi ezber dolayısıyla değil işlevsel bağlamda sezdirim yoluyla edinmesi hedeflenmiştir.• Kazanımlar, yapılandırma uygun olarak dizgesel ve yapılandırma odaklı bir çizgide ilerlemektedir. Buna örnek olarak: "T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T.6.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar. T.6.4.10. Yazdıklarını düzenler. T.6.4.11. Yazdıklarını paylaşır." kazanımları verilebilir. Bu bağlamda bireyler, yazma sürecinde aşamalı bir çizgi takip edecek ve bilgiyi kullanma (edimsel) boyutta sıralı bir yapıda ilerleyecektir.

Güncel program, sarmal ve izleksel yaklaşıma da vurgu yapar. Sarmal yaklaşım, Direkçi ve Yavuz'a (2018) göre öğrenme çıktılarının bağlama uygun biçimde yinlendiği, öğrenme sürecinin yapısının ve kapsamının genişletilerek sürdürüldüğü, ön öğrenmeler yoluyla kalıcılığın sağlanmasının hedeflendiği, işlevselliği dolayısıyla dil öğrenme programlarında yeğlenen bir modeldir. Sarmal yaklaşımla hedeflenen sürekli aynı kavram ve sayıların yinelenmesi değil öğrenme çıktılarının üzerine uygun sayıda ögenin eklenerek bireyde bilgi ve becerilerin kalıcılığının sağlanmasıdır. Birey böylece ilişkilendirerek öğrenir, öğrendikleri üzerinden yeni bilgiler oluşturur hem de öğrendiklerini yineleme olanağı elde eder.

² Bu kısımda programdaki ifade biçimleri ve genel görünüm üzerinde durulmuştur. Kazanımların birbiri ile olan ilişkisi bakımından yapılandırma ile uyumu ayrı bir çalışma konusu olarak belirlenmiştir.

Sarmal yaklaşımın özellikle dil eğitiminde yeğlenmesi dilin yapısıyla ilişkilidir. Pinker'a (2018) göre dil, çeşitli dil arayüzleri ve zihinsel sözlükçeyle yapılır. Ona göre dil içgüdü ve dil edinim aygıtı aracılığıyla yalın girdilerle karmaşık yapılar türetilir, sınırlı sayıda sözcükten sınırsız sayıda söylem öbeği üretebilir, içselleştirilmiş dilbilgisel yeti aracılığıyla daha önce duyulmayan dilsel öğeler üretebiliriz (Pinker, 2018). Tüm bu tanımlamalar dilsel bir üretim yapabilmemiz için belirli veri dizisi gerekliliğini öncüller. Ardından bu veri dizileri üst üste konarak işlenir ve yeni dilsel çıktılar elde edilir. Bu dizgesel yapı, üstüne koyarak yapılandırma ilkesini benimseyen sarmal yaklaşımla örtüşür. Bundan dolayı sarmal yaklaşım, dil eğitiminde en çok yeğlenen modellemelerdendir (Güneş, 2011; Direkçi & Yavuz, 2018).

Programdaki bir diğer dayanak noktası ise izleksel yaklaşımdır. Programda bu durum şöyle belirtilmektedir: “Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan öğretim programında okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmaya sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır” (MEB, 2019, s. 8). İzleksel anlayış, yapılandırmacılık temelinde türemiş, çoklu zekâ kuramıyla da ilişkili biçimde bireyin biricikliği ilkesinden yönelimle bir derste yalnızca o derse ait izleklerin değil de çok disiplinli bir anlayışla diğer derslerin izleklerinin de bulunması gerektiğini savunan, yaşama yönelik olma anlayışını benimseyen bir yaklaşımdır (Güneş, 2011; Kılınc & Duman, 2012). İzleksel anlayış aracılığıyla sarmal düzene uyumlu biçimde bir derste işlenen izlek diğer dersle ilişkilendirilebilir, bugünkü durumda var olan bilginin üstüne yeni bilgiler yapılandırılabilir. Bu anlayış hem yapılandırmacılığın hem de sarmal düzenin işleyiş biçimleriyle uyumludur.

Güncel programdaki bir diğer dayanak noktası ise Kalaycı ve Yıldırım'a (2020) göre iş birlikli (kubaşık) öğrenmedir. APA'ya (2016) göre iş birlikli öğrenme, iki veya daha fazla kişinin aynı görev üzerinde etkileşimli biçimde çalışıp tek başına çalışmaya göre daha etkin öğrenme olanağı elde edebilmesidir (s. 209). Güneş'e (2011) göre bu görüş Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı anlayışına dayanır. Bu anlayışa göre öğrenme çevresel etkileşimle başlar, öğrenilen bilginin kaynağı büyük ölçüde çevredir (Güneş, 2011, s. 137). İş birlikli çalışma sayesinde yetişkin-çocuk, çocuk-yetişkin, çocuk-çocuk etkileşimi artar ve doğal olarak öğrenme zemini de oluşmuş olur (Güneş, 2011, s. 136-137).

Güncel programda iş birlikli öğrenmeye olanak tanıyacak şu çıkarımlara varılabilir: “Anadilinde iletişim: her türlü toplumsal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı biçimde dilsel etkileşimde bulunmaktır” süreçte vurgulanan toplumsal ve kültürel etkileşim iş birlikli öğrenmenin temelini oluşturur (MEB, 2019, s. 4). “Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine etkin katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda yüreklendirilmelidir” böylece öğretmen-öğrenci etkileşimi artar ve birey bildirişim sürecinde kendi söylemsel çıktılarının sorumluluğunu alma konusunda alışkanlık geliştirir (MEB, 2019, s. 8).

İş birlikli öğrenmenin temel bileşenlerinden biri de ilişkilendirilmedir, “Öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine olanak tanıyan, etkin olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir” bireyler böylece daha etkin öğrenme çıktılarını elde eder (MEB, 2019, s. 8). İlgili programda iş birlikli öğrenmeye dayanak sağlanacak kazanımlar ile: “T. 5.1.12. Dinleme stratejilerini uygular: grup hâlinde dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır, T.5.3.4. Okuma stratejilerini kullanır: grup hâlinde okuma, T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular: grup olarak yazma, T.5.4.10. Yazdıklarını paylaşır” kubaşık öğrenmede vurgulanan ortaklaşa yapılanma söz konusu stratejiler ile oluşur (MEB, 2019, s. 35-38). “T.5.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar, T.5.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar” kazanımları ile birey topluluk önünde kendini dile getirme olanağı bulur ve karşılıklı etkileşim, dönütler yoluyla kubaşık öğrenmeye temel sağlayan ortam oluşturulmuş olur (MEB, 2019, s. 38).

Ortak etkileşime vurgu yapan ilgili kazanım ve açıklamalardan da yönelimle denilebilir ki çevresel etkileşimle biçimlenen iş birlikli öğrenme, bireyin yalnızca eğitim ortamında değil günlük yaşamında da öğrenme yetisi kazanmasını vurgulayan öğrenmeyi öğrenme ilkesiyle örtüşür ve yapılandırmacı bakış açısıyla da uyum sağlar.

2. Programın Eğitim Felsefesi Açısından İncelenmesi³

Eğitim alanında felsefe, okulların ne için ve hangi nedenle var olduğuna, öğrenmenin nasıl gerçekleşebileceğine, hangi strateji, yöntem, teknik ve araçların kullanılacağına yanıt bulmaya yardım eder (Erdem ve Demirel, 2002). Ayrıca, eğitime ilişkin felsefi görüşler, eğitimin; stratejik, yöntemsel ve teknik boyutuna ilişkin düşünsel bir çerçeve de çizer. Eğitimin geleceğini de biçimlendirme gizilgücü bulunan bu alan devletlerin ideolojik amaçlarından bağımsız değildir. Yani eğitim bir aygıt olarak içinde ideolojik, bilimsel (epistemolojik) üst yapı değerleri barındırır. Eğitim gören bireyler de bu değerler çerçevesinde biçimlenir. Söz konusu değerler de çağın ruhuna has biçimlenişler gösterir. Örneğin, güncel bir yeterlilik çerçevesi kapsamında 21. yüzyıl becerileri de günümüzdeki sosyolojik ve ekonomik tabana koşut olarak eğitim ortamlarına uygun olarak biçimlenmiştir (Kurudayıoğlu & Soysal, 2018).

Basil Bernstein’a göre, öğretim ortamındaki bilginin yasal ve doğru örgütleniş biçimi açıklanmadan sınıf ilişkilerinin ve savaşımlarının eğitimsel bağlamdaki temel biçimleri kavranamaz (Köse, 2004, s. 27). Bu bağlamda programı etkileyen diğer bilimsel açık örnek postmodernizm ve yapılandırmacıdır. Bilginin söz konusu nedenlerle, güncel programda biçimleniş şekli onun birey tarafından yapılandırılması gerektiğine yönelik öznel temele dayanmaktadır. Hem postmodernizm hem de yapılandırmacılık bilginin birey tarafından yapılandırıldığını savunur. Aydın’a (2006) göre postmodernizm, nesnel ve mutlak doğruluğun reddi düşüncesine odaklanır. Böylece bilgi, otoriter erkeğe bağlı olmaktan çıkıp bireysel temele incek, bireye söz

³ Çalışmanın kapsamı programın kendi iç dinamikleri ile sınırlıdır. Bu bağlamda diğer ülkelerin ana dili öğretim programlarındaki felsefi boyutu karşılaştırmak, analiz etmek bir diğer çalışma konusu olarak belirlenmiştir.

konusu alanda daha fazla yer açılacaktır. Yapılandırmacılık ekseninde de öğrenen merkezli bir öğretme anlayışı çerçevesince bilginin temelde öğrenen tarafından daha önceki yaşamsal ve eğitimsel uygulamalar bağlamında biçimlendirildiği savunulur.

Her çağ kendi içerisinde kendine özel gerektirimler ve yetkinlikler dizgesi barındırır. İçinde bulunduğumuz post-modern çağın öncülü olarak modernliğin, aydınlanmacı değişmeden başlayarak benimsediği bilgilimsel açık örnek, bilginin; ön belirlenimli bir yapısı olduğunu, bilginin değişmez, saltık bir temelde konumlandığını savunur (Sallan & Boybeyi, 1994). Bu bilgi kuramsal yapı, toplumbilimsel nedenlerle yararlı ve işlevselci bakış açısıyla birleştirilmiş, günümüzde eğitsel bir ikileme neden olmuştur (Esgin, 2013). Bu ikileme güncel Türkçe Dersi Öğretim Programında da görülmektedir. Program bir yandan eleştirel düşünen, sorgulayan bireylerin yetiştirilmesini, bilginin aktarılması değil birey tarafından yapılandırılması gerektiğini savunurken bir yandan da modernist ve yararlı geleneğe özel öğeler barındıran, bireyin kendi düşünsel ve duygusal güdüleriyle değil de toplumun gereksinimine göre biçimlenmesi gerekliliğini benimseyen ve öznelere edilgen kılan “21. Yüzyıl Becerileri”, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi” gibi belirlenimli, ulamsal yapılara yaslanan çelişik bir yapı sunar. Bir önceki açık örneğin yanında getirmiş olduğu davranışçılık, sonuç odaklılık, öğretmen merkezilik gibi öğeler yerini postmodern çağda yapılandırmacılık anlayışı çerçevesinde süreç temellilik, izleksellik, sarmallık, öğrenci merkezilik gibi öğelere bırakmıştır.⁴ Var olan programda da genellikle söz konusu yapılara uygun biçimlenişler gözlemlenmektedir ancak bu biçimlenişlere aykırı bazı temel noktalar da bulunmaktadır. Bu aykırı öğeler aşağıda tablolaştırılarak gösterilmeye çalışılmıştır.

Tablo 2

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yapılandırmacı Biçimlenişe Aykırı Noktalar

Sarmallık	<ul style="list-style-type: none"> ○ T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar. ○ T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar. • Dilbilgisel bir unsur olarak, 7. sınıfta işlenen zarf konusu içeriğinde fiilimsileri de barındırmaktadır. Fakat fiilimsiler öğrencilere 8. sınıf seviyesinde aktarılması gereken kazanımlar arasındadır. <ul style="list-style-type: none"> ○ T.5.1.5. Dinlediklerini/izlediklerini özetler. ○ T.6.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler. ○ T.7.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler. ○ T.8.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler. ○ T.5.3.13. Okuduklarını özetler. ○ T.6.3.16. Okuduklarını özetler. ○ T.7.3.15. Okuduklarını özetler. ○ T.8.3.13. Okuduklarını özetler. • Sarmallık, “Yeni öğrenilenlerin ön öğrenmeler üzerine yapılandırılması temeline dayanan, aşamalılık ilkelerini göz önünde bulunduran ve öğrenmelerin yeri geldikçe tekrar edildiği bir programlama yaklaşımı olarak tanımlanabilir” (TMV, 2021, s. 310,311). Bu tanımdan yönelimle kazanımların bilişsel, edinçsel ve edimsel olarak basamaklı ve aşamalı
-----------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

⁴ Bu çalışma özelinde yapılandırmacılık denilirken anılmak istenen tek bir yapılandırmacılık türü değil. Dışavurumcu yapılandırmacılık, radikal yapılandırmacılık, yeniden yapılandırmacılık, bağlantıcılık, sosyal yapılandırmacılık gibi farklı yapılandırmacılık anlayışlarının ortak noktalarıdır (Olson & Hergenbahn, 2016). Temelde bu ortak nokta, öğrenenin merkeze alınması ve öğrenme süreçlerinde kalıttan ziyade çevrenin etkisinin vurgulanmasıdır (Schunk, 2009).

	<p>ilerlemesi gerekmektedir. Ancak program incelendiğinde böyle bir yapılanışın söz konusu olmadığı ve kazanımların her sınıf seviyesinde tekrar ettiği gözlemlenmektedir. Bu kapsamda, yukarıda verilen kazanımların sarmal biçimi şu şekilde önerilmektedir:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ T.5.1.5. Dinlediği/izlediği metindeki kurucu öğeleri özetler. (Eğer metin anlatsal metinse temel mekân, zaman ve karakter unsurları; bilgilendirici metinse temel sorunsal/amaç/konu ve sonucun hatırlanması.) ▪ T.6.1.3. Dinlediği/izlediği metindeki basit öğeleri özetler. (Eğer metin anlatsal metinse konu ve tema; bilgilendirici metinse düşünceyi geliştirme yolları ve yardımcı düşüncelerin özetlenmesi.) ▪ T.7.1.3. Dinlediği/izlediği metindeki çıkarımsal öğeleri özetler. (Ana düşünce ve ana duygunun belirlenmesi ve yorumlanması.) ▪ T.8.1.3. Dinlediği/izlediği metindeki karmaşık öğeleri özetler. (Metindeki gücül unsurların belirlenmesi ve yorumlanması.)
Kazanımların Bilişsel Yeterlilikleri	<ul style="list-style-type: none"> ○ T.5.4.1. Şiir yazar. ○ T.6.4.1. Şiir yazar. ○ T.7.4.1. Şiir yazar. ○ T.8.4.1. Şiir yazar. <ul style="list-style-type: none"> • Yazma, süreç temelli bir beceridir. Bu süreçler yazma öncesi hazırlık, tasarlama, gözden geçirerek düzenleme, redaksiyon ve yayımlamadan oluşur (Tompkins, 2000). Bu bağlamda bir metin üretim sürecini barındıran şiir yazma da söz konusu adımları içermektedir. Programda bu husus göz ardı edilmiş ayrıca ilgili sınıf düzeyindeki bilişsel yeterlilikleri dikkate alınmadan sadece sonuç odaklı bir yaklaşım gözetilmiştir.
Öğretmen Rolü	<ul style="list-style-type: none"> • Yapılandırmacılık, öğretmenin öğretme sürecinde rehber olduğu anlayışını vurgulamaktadır. Söz konusu programda öğretme sürecinde öğretmenin rolüne dair net ve açık bir ifade bulunmamaktadır.
Bireysel Farklılıklar	<ul style="list-style-type: none"> • Programda “insanın çok yönlü gelişimsel özellikleri, bireylerarası ve bireyin kendi içindeki farklılıkları”na yönelik ifadeler yer almaktadır. Ancak program incelendiğinde öğrenim hedeflerinin ve beklenen çıktıların yer aldığı kazanımlarda genellikle bilginin edindirilmesi/öğretilmesi ve bu bilginin sonuç odaklı biçimde ölçülmesine yönelik tek tipçi ifadeler bulunmaktadır.

Programda “Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı” başlığı altında “Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır. Ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır”, “Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu nedenle söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır” (MEB, 2019, s. 6) ifadeleri yer almaktadır. Bireyin yalnızca bilgisel değil, duyuşsal ve devinimsel yeterliliklerinin zaman içerisindeki değişebilirliğini göz ardı etmemek yapılandırmacı yaklaşımın özüdür.

Programda farklı sınıf düzeylerinde yinelenen kazanımların bulunduğu gözlemlenmektedir. Bu durum programda sarmallık olarak nitelendirilmiştir. Yeni öğrenmelerin, eski öğrenmelerle kurulan ilişkilerden doğduğunu temel alan sarmallık anlayışı bu doğrultuda yapılandırmacılık anlayışıyla benzerlik gösterir.

Söz konusu programda kazanımların dile getiriliş biçimi “yorumlar, üretir, belirler, değerlendirir, sorgular” gibi etken eylem çatılıdır. Öğrenciyi merkeze alan, yaparak ve

yaşayarak deneyimlemesini önceleyen yapılandırmacılık anlayışı, öğrencilere yaşantı deneyimleri sunacak etkinliklere yol gösteren kazanımlarda etken çatılı eylemlerle görünürlük göstermektedir.

Güncel programda, 2017 yılında yayınlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında olduğu gibi doğrudan “Programın Temel Felsefesi” biçiminde bir başlık bulunmasa da “Programların Amaçları” ve “Programların Perspektifi” başlıkları altında programın güttüğü düşünsel ve ideolojik amaçlar çıkarılabılır.

Güncel program, bireyin milli ve manevi değerleri benimsemesi gerekliliğine, bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip olunması konusuna, geleneklere bağlı bireylerin yetiştirilmesi konusuna, bireylerin öğrenmeyi öğrenmesi dolayınca bilgiyi yapılandırması gerektiğine vurgu yapıp ölçme konusunda bireylerin biricikliğine yoğunlaşmaktadır. (MEB, 2019). Bu bağlamda milli ve manevi değerlere yapılan vurgu nedeniyle ilgili programda ulus-devletin gerekliliklerine özel yapılanışlar bulunmaktadır. Bu yapılanışlara örnek olarak:

- İzlek Adları ve Zorunlu İzlekler

Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk temaları.

- Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri
- Öğretim Programlarının Bakış Açısı

Değerlerimiz başlığı

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi: Türkiye'nin nasıl bir insan modeli ortaya koymak istediğine yönelik stratejik ulusal hedefleri bağlamında.

- Programın Amaçları
- Programın Özel Amaçları

gösterilebilir.

Güncel programda estetiğe ilişkin de bazı anlatımlar bulunmaktadır. Estetik temelde sanatı, güzeli ve yüceyi konu edinmekte ve bu alanlara yönelik değerbilimsel (axiological) bir soruşturma yürütmektedir (Tunalı, 1965; Cömert, 2008). İlgili programda bireylerin estetik duyarlılık kazanması beklenmekte, “Türk ve dünya kültür ve sanatına ilişkin yapıtlar aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmaktadır” (MEB, 2019, s. 3-8). Programda vurgulanan yönler estetiğin temel nesnelere oldukça yüzeysel biçimde ele almaktadır. Oysaki kültür aktarımında temel olan Türkçe dersi bu sorunu kendine başat sorunlardan saymalıdır. Bireyler estetik farkındalık aracılığıyla özdeşleşim kurabilir, programda da sözü geçen empati kurabilme yetisi geliştirebilirler.

3. Program Geliştirme Açısından 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı

Varış'a (1985) göre program geliştirme, geçerli olan programın uygulamada daha etkili olabilmesi için ilgili bütün canlı ve cansız varlıkların, oluşların geliştirilmesi, söz

konusu öznelere bu sürece doğrudan veya dolaylı katılımının sağlanması, programdan daha etkili yararlanabilmek amacıyla çeşitli önlemler alınması ve uygulamada “sınıfta ve okulda” araştırma yoluyla bireylerden istenen davranışların gerçekleştirilmesi sürecidir (Varış, 1985, s. 67-68). Varış, (1985) program geliştirme uygulamalarında olması gereken üç özellik sıralar. Bunlar:

1. Canlılık (dinamiklik)
2. İşe vurukluk (operasyonellik)
3. Sürekli değerlendirme ve geliştirmedir (Varış, 1985, s. 67).

Öğretim programları belirli modellemelerle geliştirilir. Demirel (1992), geliştirilen programlarda uygulanan dört temel yaklaşımdan söz eder. Bunlar, “Akılcı Planlama Modeli”, “Süreç Yaklaşımı Modeli”, “Yenilikçi/Durumsal Model” ve “Dizge Yaklaşımı”dır (Demirel, 1992, s. 36-38). Akılcı planlama modeli öğrenmede davranış değişikliği meydana getirme süreçlerini temel alır ve burada asıl amaç teknik bilgilerin aktarımını planlı bir biçimde gerçekleştirmektir (Läänemets & Kalamees-Ruubel, 2013, s. 3). Bu modelde yedi temel adım söz konusudur. Bunlar:

1. Adım: Gereksinimlerin belirlenmesi
2. Adım: Hedeflerin oluşturulması
3. Adım: İçerik seçimi
4. Adım: İçeriğin düzenlenmesi
5. Adım: Öğrenme deneyimlerinin seçimi
6. Adım: Öğrenme deneyimlerinin düzenlenmesi (yöntemlerin geliştirilmesi)
7. Adım: Neyin ve nasıl değerlendirileceğinin belirlenmesi (Taba 1962’den aktaran Läänemets & Kalamees-Ruubel, 2013, s. 3)

Yenilikçi/Durumsal Model, Skilbeck’in akılcı modele karşı çıkışıyla geliştirilmiştir (Rodwell, 1978). Bu yaklaşımda temel amaç okulu merkeze yerleştirerek öğretim düzenliğini özgün biçime getirip ortak katılımı sağlamaktır. Rodwell’e (1978) göre programın uygulanış adımları aşağıdaki gibidir:

1. Adım: İşleme (durumsal çözümlenme)
2. Adım: Görevlerin tanımlanması
3. Adım: Tasarım (öğretim ortamının düzenlenmesi)
4. Adım: Uygulama
5. Adım: Değerlendirme

Bu süreçte program gelişimi öğrenci-öğretmen ilişkisi merkeze alınarak yürütülür ve ortak bildirişim, etkileşim hedeflenir (Rodwell, 1978). Süreç Yaklaşımı Modeli ise, merkezine öğretmenin özerkliğini yerleştirir (Demirel, 1992). Bu model ilerlemecilik felsefesinin ilkelerine dayanır ve dört adımdan oluşur:

1. Adım: İçerik/Bağlam
2. Adım: Öğrenme Durumları
3. Adım: Genel Amaçlar

4. Adım: Değerlendirme (Demirel, 1992, s. 36).

Dizge yaklaşımı ise öğretmenlerin de program geliştirebileceği varsayımına dayanır (Demirel, 1992, s. 38). Bu yaklaşım sürekli güncellemeyi vurgular. Söz konusu yaklaşım, bilgisayar sistemlerinin yaygınlaşmasıyla birlikte, ortaya çıkmıştır (Acun, 2011). Acun'a (2011) göre, girdiler bu işlem süreci aracılığıyla çıktılara dönüşürler ve böylece çıktılar, bir geri besleme düzeneği aracılığı ile bir sonraki adımda dizgeye yeniden girebilir. Dizge yaklaşımı, eğitime uygulandığında ürün ve süreç yaklaşımlarının her ikisini de içeren daha bütüncül bir bakış açısı getirmektedir (Acun, 2011, s. 824). İlgili modelin üç temel basamağı ve üç temel basanın ise on altı basamağı bulunmaktadır.

1. Sorunun Tanımı:

- a- Amacın Belirlenmesi,
- b- Kurul Üyelerinin seçimi,

2. Gelişme:

- a- İçeriğin Seçimi,
- b- Öğrenciye Dönük Amaçların Yazılması,
- c- Amaçların Davranışa Dönüştürülmesi,
- d- Uygun Ders Planlarının Yazılması,
- e- Öğretim Araçlarının Geliştirilmesi,
- f- Öğrenme Ortamının Desteklenmesi,

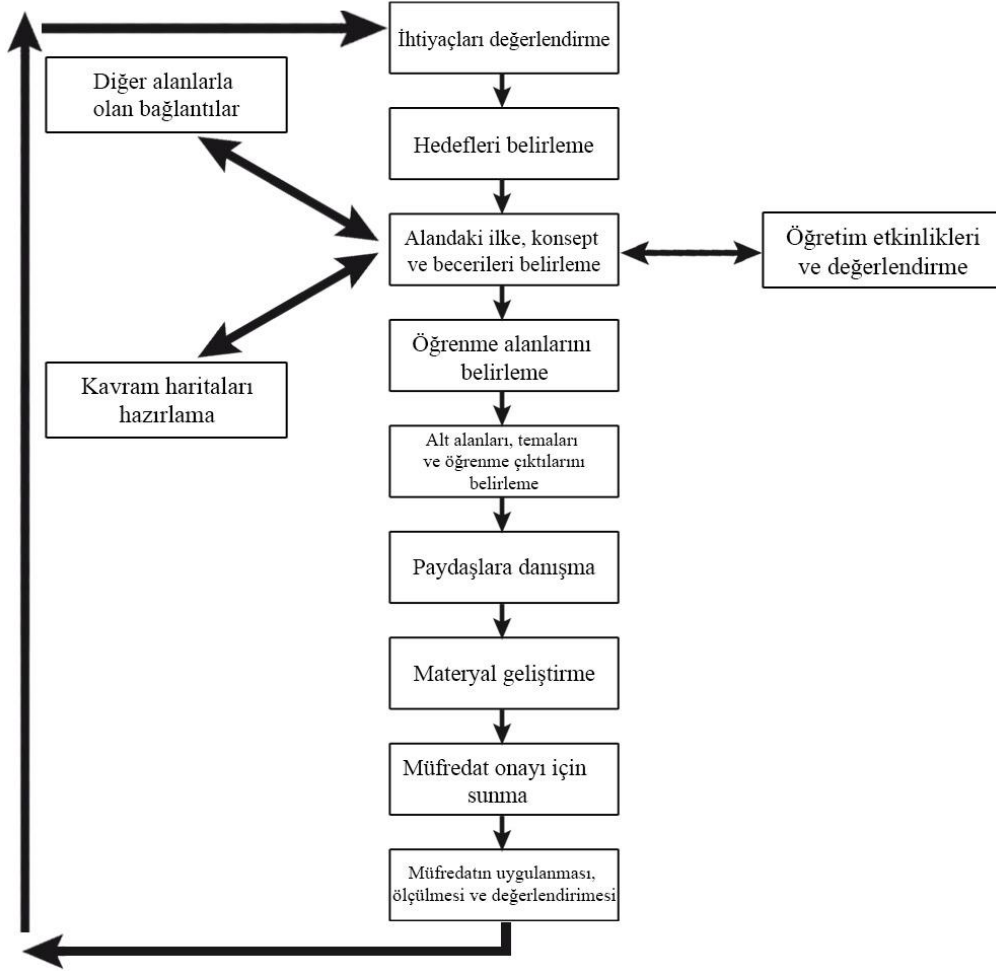
3. Değerlendirme:

- a- Sonuçların Değerlendirilmesi,
- b- Sürekli Dönüt Sağlanması (Demirel, 1992, s. 37).

Bu bağlamda güncel program yukarıda sözü geçen programlama modellerinin karması biçiminde oluşturulmuştur. Güncel programda yapılandırmacı yaklaşım temel alınmış ve öğrenci merkeze yerleştirilmiş, süreç temelli, birey merkezli değerlendirme süreçleri benimsenmiştir. Bu süreçte hedeflerin belirlenmesinde, bilgiyi sınıflama süreçlerinde, kısacası tüm ölçme ve değerlendirme basamaklarında “Güncellenmiş Bloom Taksonomisi” etkili olmuştur. Ayrıca programın Değerlendirme Raporu’nda (2020) etkin ve etkileşimli bir biçimde öğretmen ve bilim insanı görüşleri doğrultusunda güncelleme yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda güncel programın tasarlanma aşamaları şöyledir:

Şekil 1

Babadoğan ve Olkun'dan (2006) uyarlanan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programının Tasarlanma Aşamaları



4. Kazanımların Yapısının İncelenmesi

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte sunulan kavramsal çerçeve, öğrenme aşamalarını ve değerlendirme yöntemlerini etkilemiş, öğrenme sürecinde öğrenciyi aktif kılan, değerlendirme aşamasında ise geleneksel uygulamaların yanı sıra alternatif yaklaşımlara da olanak tanıyan farklı bakış açıları geliştirmiştir (Yurdabakan, 2012, s. 340). Kazanımlar da söz konusu bakış açısıyla eşgüdümlü biçimde bilişsel biçimlenişleri daha etkili şekilde değerlendirebilmek, bireylerin beceri edinme sürecinde gerçekleştireceği adımları bilimsel nedenlerle daha etkili biçimde açıklamak üzere oluşturulmuştur. Güncel program tematik yaklaşım, sarmal programlama ve yapılandırmacılık esasında hazırlanmış olup ilgili programda bulunan kazanımlar her sınıf düzeyi için dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma, yazma altında gruplandırılmış, okuma basamağı altında ise akıcı okuma, söz varlığı ve anlama alt bölümlerine yer verilmiştir (MEB, 2019).

İlgili kazanımlar, programın yapılanışında, optimal sayıda unsurun bireye kazandırılması hedeflenerek sarmal biçimde sunulmuştur. Örneğin: “T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır: sesli, sessiz, tahmin ederek, not alarak, soru sorarak, okuma tiyatrosu ve hızlı okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır” kazanımı bir üst sınıf düzeyinde “T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır: göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır” şeklinde ifade edilerek söz konusu kazanımlar farklı stratejilerle eklenerek şekillendirilmiştir. Bu bağlamda güncel program, temelde sarmal düzenin gerekliliklerine uygun şekilde yapılandırılmıştır denebilir. Burada dikkat çeken nokta öğretimin tamamen öngörülebilir bir düzenek olması ve bunun da öğretim programı ile sağlanıyor olması söz konusuysen ilgili kazanımlarda “gibi” şeklinde belirsiz bir ifade kullanılmasıdır. Karadağ (2012), bu hususu programın herhangi bir sapmaya yer vermeden açık, anlaşılır ve net olması gerektiğini vurgulayarak belirtir ve ancak bu sayede program aracılığıyla istedik öğrenme çıktılarının edinilebileceğini beyan eder (s. 100-101). Ayrıca daha önce de değinildiği üzere program, temelde sarmallık ve tematikliğe has bir yapılanış gösterse de bazı noktalarda bunlara aykırı hususlar da ifade etmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımların, toplumun hedef, istek ve gereksinimlerine uygunluğu, öğrencilerin ihtiyaçlarına, ilgi ve isteklerine uygunluğu, konu alanının özelliklerine uygunluğu, birbirleriyle tutarlılığı, açık biçimde ifade edilmiş ve gerçekleştirilecek nitelikte olmaları gerekmekte olup bu özellikler, hedeflerin değerlendirilmesinde temel alınacak ölçütlerdir (Erden, 1998’den aktaran Karadağ, 2012, s. 101). Kazanımlar bu ölçütler çerçevesinde incelendiğinde ilgili istek ve gereklere cevap verebilir niteliktedir fakat programın uygunluk, tutarlılık ve netlik analizinin yapılabilmesi için tüm öğrenme alanlarındaki kazanımlar arası ilişki irdelenmelidir. Bu çalışma, kazanımların yapısı ile sınırlı tutulmuştur.

5. Ölçme ve Değerlendirme Bağlamında 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı

Yapılandırmacı anlayışa göre yapılan değerlendirme, öğrenme sürecinin son noktası olmayıp bir sonraki öğrenmeye yol gösteren, performans değerlendirme gibi değerlendirme teknikleri kullanan, yapılan değerlendirmelerin öğrenme sürecine yönelik olduğu, değerlendirmenin amacının süreç sonunda bireyin ne kadar bilgi edindiğinin tespiti değil bireyde öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğini ortaya koyan, dinamik bir eylemdir (Driscoll, 1994’ten aktaran Erdem & Demirel, 2002, s. 85).

Yapılandırmacı perspektife uyumlu biçimde güncel program, bilginin çok katmanlı yapısı ve eğitimde bireyin merkeze alınıp onun biricikliğinin vurgulanmasına paralel olarak süreç temelli alternatif değerlendirme araçlarını benimsemiştir. İlgili programda sonuç temelli ölçmenin de lazım geldiği vurgulanmış fakat temelde değerlendirme sürecinin zamana yayılması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2019).

Programda bu yapılanım “bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir” ile bireyin biricikliğine vurgu

yapılıp “bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır” denilerek programda süreç temelli yaklaşımı benimsenmiş, “öğrenme öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme uygulamalarında özellikle 1-3. sınıflarda süreç ve performans temelli bir yaklaşım benimsenmeli, ölçme sonunda öğrenci performansı hakkında elde edilen veriler yargıda bulunma değil, tanı amaçlı kullanılmalı, 4-8. sınıflarda sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir” şeklinde sonuç temelli yaklaşımın da kimi yerde gerekliliği vurgulanarak ifade edilmektedir (MEB, 2019, s. 8-11)

Doğan Kahtalı ve Çelik’e (2020) göre öğretim sürecinden önce yapılacak bir değerlendirme, bireyin süreç başındaki durumu hakkında bilgi sahibi olunmasını, gözlenen duruma göre öğrenme hedeflerinin belirlenmesini; öğretim esnasında yapılan değerlendirme öğrenci ve öğretmene süreç hakkında dönüt verilmesini; öğretim süreci sonunda yapılacak bir değerlendirme ise hedeflere ne oranda ulaşıldığı, elde edilen çıktılara dayanarak süreç aşamasında herhangi bir değişikliğe ihtiyaç olup olmadığı ve eğer varsa bunun hangi aşamada yapılması gerektiğine dair bilgi edinimi sağlayacaktır (s. 238).

Güncel programda, Türkçe dersinin bir beceri dersi olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (MEB, 2019). Bu dayanak noktası, Doğan Kahtalı ve Çelik’e (2020) göre geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından uzaklaşıp çağdaş, alternatif, tanılayıcı ölçme araçlarının benimsenmesini gerektirmektedir (s. 138). Göçer’e (2019) göre süreç değerlendirme uygulamaları ile öğrenme ortamında bireylerin kavrama ve bilinçli öğrenme yoluyla öğrendiklerini ilgili hedefler doğrultusunda beceriye dönüştürebilmeleri amaçlanırken sonuç değerlendirme uygulamaları ile tanılama bağlamında bireylerin yeterliliklerini, öğrenme çıktılarının verimliliğini belirleyebilme hedeflenir (s. 119).

Güncel öğretim programında, ölçme sürecinde kullanılabilecek ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizilmediğini, programın bu bağlamda sadece yol gösterici olduğunu bununla birlikte tercih edilen ölçme/değerlendirme araç ve yönteminde, gereken teknik ve akademik standartlara uyulması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2019, s. 6). Yapılandırmacı yaklaşıma göre de değerlendirme öğrenmede nihai nokta olmayıp bir sonraki öğrenmeye yol gösteren; tümel, özgün, performans değerlendirme gibi değerlendirme teknikleri kullanılmalıdır (Erdem ve Demirel, 2002, s. 85). Tümel değerlendirmenin bir diğer adı portfolyo veya biriktirim değerlendirme olup öğrencilerin belirli alanlardaki çabalarının, ilerlemelerinin ve başarılarının hikayesini anlatan ürünlerin amaçlı, örgütlü ve sistemli biriktirimini kapsar (Arter, Spandel & Culham, 1995; Tedick & Klee, 1998’den aktaran Yurdabakan, 2012, s. 339). Özgün değerlendirmenin diğer adı alternatif değerlendirme olup sonuç temelli değerlendirme araçlarına karşı üretilen değerlendirme araçlarını kapsar (Yurdabakan, 2012).

Doğan Kahtalı ve Çelik (2020), yaptıkları araştırmada; Türkçe öğretmenlerinin uygulaması ve değerlendirmesi daha kolay olan geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarını performansa dayalı alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına oranla daha sık kullandıklarını işaret etmekle beraber geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarının tamamlayıcı araçlardan daha sık kullanılmasının MEB 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme yaklaşımına uygun olmayacağını belirtmişlerdir (s. 241-242). Bu bağlamda bireyin biricikliğine vurgu yapan, yapılandırmacı esaslara yaslanan, öğretim süreçlerinde üst-bilişsel yetilerin gelişimi ve beceri temelli olma esasının altını çizen güncel programa dayanarak öğretim ortamlarında alternatif ölçme araçlarının kullanımının artırılması gerektiği söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bilginin ve öğrenmenin yapısına bakış, devinimsel süreçler içinde farklı felsefi, sosyolojik ve psikolojik nedenlerle değişmiş ve şekillenmiştir. Günümüzdeki toplum yapısı ve buna paralel olarak öğretim ortamları da önemli ölçüde bu etkenlerle biçimlenmiştir.

Öğretim modernliğin ve kolektivitinin gereğince sistemli, düzenli ve programlı biçimde yapılmaktadır. Modern öğretim programları bu sistematize yapının bir gereği olarak ortaya çıkmıştır. Bu süreçte püriten ahlak, reformist göçmenler, Sanayi Devrimi ardından Chicago Ekolünün yapmış olduğu çalışmalar ve Bloom'un taksonomisi önemli rol oynamıştır. Bilginin, enformasyonun matbaa ile hızla yayılmasının ardından demokratik hale gelmesi onun sınıflanması gereğini doğurmuştur. Bu süreçte P. Bloom oluşturduğu taksonomi de bu amaca hizmet eder. Bloom'un taksonomisi ile bilginin bilimsel yöntemlerle sınıflandırabilirliği söz konusu olmuş bu sayede bilginin çok katmanlı yapısı açığa çıkmıştır. Bilginin katmanlı yapısının keşfiyle öğretim sürecinde de farklı arayışlara gidilmiştir. Bu arayışların günümüz programına etkisi yapılandırmacı bakış, tematik yaklaşım ve sarmal programlama ile olmuştur. Yapılandırmacı bakış bireyi merkeze alır ve bilginin birey tarafından yapılandırıldığı vurgular. Bu bakış açısından yönelimle farklı ölçme ve değerlendirme araçları türetilmiş, geleneksel yöntemlere alternatif bakışlar getirilmiştir.

Türkçe Öğretim Programı (2019) alanyazında pek çok araştırmacının çalışma konusu olmuştur. Programı, Kayhan, Altun ve Gürol (2019) 21. yüzyıl becerileri; Karagöl (2020) yenilenmiş Bloom taksonomisi; Bıçak ve Alver (2018) öğretmen görüşleri; Kurudayıoğlu ve Soysal (2020) dijital yetkinlik; Çağlar (2019) dilbilim; Direkçi ve Yavuz (2018) sarmal programlama yaklaşımı bakımından; Kalaycı ve Yıldırım (2020) 2009-2017 programlarıyla karşılaştırarak incelemişlerdir. Çalışma, programı kendi iç dinamiği bağlamında ele alması bakımından diğerlerinden ayrılmaktadır.

Güncel program, genelde yapılandırmacı bakış, sarmal programlama ve tematikliğe has biçimde şekillenmiş, bireyin biricikliğini vurgulayan değerlendirme ölçütlerini benimsemiş ancak bazı noktalarda bu anlayışlara aykırı yapılanışlar göstermiştir. Bu hususlar ilgili araştırmada açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışma boyunca

programın biçimleniş aşamaları serimlenmiş, programlama sürecinin altında yatan unsurlar incelenmiştir.

Kaynakça

- Acun, R. (2011). Sistem yaklaşımıyla tarihte program geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 823-838.
- American Psychological Association. (2016). *APA dictionary of psychology*. DC: American Psychological Association; 2015.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 001–021. https://doi.org/10.1501/egifak_0000000150
- Babadoğan, C. & Olkun, S. (2006). Program development models and reform in Turkish primary school mathematics curriculum. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 1(1), 1-6. <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/default.html> .
- Bakırcıoğlu, R. (2016). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Anı Yayıncılık.
- Bıçak, N. & Alver, M. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2480-2501.
- Bümen, T. N. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3–14.
- Cevizci, A. (2017). *Büyük felsefe sözlüğü*. Say Yayınları.
- Cömert, B. (2008). *Estetik*. De Ki Yayın.
- Çağlar, M.Ç. (2019). *Türkçe öğretim programının ve Türkçe ders kitabının dilbilim açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Çelik, A. & Aykotalp, A. (2017). Bios politikos'tan homo economicus'a: karşılaştırmalı bir perspektifle antik ve modern dönemde insan, ekonomi ve siyaset ilişkileri. *İnsan ve İnsan*, 4(13), 223-241 DOI: <https://10.29224/insanveinsan.312624>
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7).
- Demirel, Ö. (2007). Eğitimde program geliştirme. Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2018). *Eğitim sözlüğü*. Pegem A.
- Dewey, J. (1906). *The child and the curriculum* (No. 5). University of Chicago press.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Courier Corporation.

- Dewey, J. (2013). *The school and society and the child and the curriculum*. University of Chicago Press.
- Direkçi, B., & Yavuz, M. (2018). 1-8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının sarmal programlama yaklaşımı açısından incelenmesi, *Journal Of Turkish Studies*, 13(27), 583–599. <https://Doi.Org/10.7827/Turkishstudies.14505>
- Doğan Kahtalı, B. ve Çelik, Ş. (2020). 2019 Türkçe öğretim programında ölçme ve değerlendirme ile Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 237–244. <https://doi.org/10.38089/ekvad.2020.17>
- Erdem, E. & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81–87.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Pegem Akademi.
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 79–97. <https://Doi.Org/10.14527/630>
- Esgin, A. (2013), The crisis of the sociology of education and its reflections in Turkey: on the critique of functionalist and eclecticist pragmatic tradition, *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 50, 143-162.
- Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geribildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 111-126.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123–148.
- Güzel, A. & Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından “Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. Sınıflar)”na Eleştirel Bir Bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45–52.
- Kalaycı, N. & Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 260–284. <https://Doi.Org/10.24315/Tred.580427>
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)’na eleştirel bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 97–110.
- Karadağ, Ö. & Tekercioğlu, H. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üstbilişsel işlevlere dair bir durum tespiti. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 628–646. <https://Doi.Org/10.17860/Mersinefd.594240>

- Karagöl, E. (2020). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre güncel Türkçe öğretim programları. *Journal of Language Education and Research*, 6(1), 56-71. DOI: 10.31464/jlere.666641
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Kayhan, E., Altun, S. & Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programı (2018)'nin 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20-35.
- Kılınç, A. & Duman, I. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki tematik yaklaşım üzerine bir inceleme. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(4), 94-101.
- Köse, M. R. (2004). Basil Bernstein: pedagojik pratik biçimlerinin toplumsal sınıfsal kökenleri üzerine. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. <https://doi.org/175285156>
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.
- Kurudayıoğlu, M. & Soysal, T. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programının dijital yetkinlik bakımından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 184-199.
- Läänemets, U. ve Kalamees-Ruubel, K. (2013). The taba-tyler rationales. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies (JAAACS)*, 9(2).
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2020). *Öğretim programları değerlendirme raporu*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (Eds.). (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. John Wiley & Sons.
- Oğuzkan, A. F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Olson, M. H., & Hergenhahn, B. R. (2016). *Öğrenmenin kuramları*. (Çev. S. Temizel). Nobel.
- Onan, B. & Arısoy, A. M. (2013). Türkçe öğretiminde epistemolojik bir yaklaşım. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 77-91. <https://doi.org/10.16916/aded.32758>
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.

- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi.
- Pinker, S. (2018). *Dil İçgüdüü: Zihin dili nasıl meydana getirir*. (Çev. F. İlgün). Bilge Kültür Sanat.
- Popkewitz, T. S. (2011). Curriculum history, schooling and the history of the present. *History of Education*, 40(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2010.507222>
- Rodwell, G. W. (1978). Skilbeck's model of school-based curriculum development and the Tasmanian primary education system. [Doctoral dissertation]. University of Tasmania.
- Sallan, S. & Boybeyi, S. (1994). Postmodernizm-modernizm ikilemi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi* (Yayınlanmıyor), 15, 313–323. https://doi.org/10.1501/Felsbol_0000000137
- Saylan, N. & Çiftçioğlu, R. (2010). John Dewey ve program geliştirme. *I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri*. (Çev. Ed. M. Şahin). Nobel Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Anı Yayıncılık.
- Tomlinson, S. (1997). Edward Lee Thorndike and John Dewey on the science of education. *Oxford Review of Education*, 23(3), 365–383. <https://doi.org/10.1080/0305498970230307>
- Tröhler, D. (2016). Curriculum history or the educational construction of Europe in the long nineteenth century. *European Educational Research Journal*, 15(3), 279–297. <https://doi.org/10.1177/1474904116645111>
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi_program.pdf
- Tunalı, İ. (1965). Estetik beğeni problemi. *Felsefe Arkivi*, (15), 57-67.
- Variş, F. (1985). Program geliştirmede metodolojik sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 18(1), 67-77.
- Yurdabakan, İ. (2012). Bloom'un revize edilen taksonomisinin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye etkileri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2).

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %50

2. yazar katkı oranı: %50

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir.

Extended Abstract

This paper aims to evaluate and review the current Turkish language teaching program regarding the theoretical and philosophical bases of the program, the formation of the program according to the program development steps, the compatibility between the structure of attainments and the framework of the program, and lastly, the assessment and evaluation perspective of the program.

In order to review and comment on the Turkish language teaching program in the context of its own internal dynamics, the formative assessment method was used. Formative evaluation is the evaluation made to provide feedback on the implementation of existing programs. The subject of the research is to examine the 2019 Turkish Curriculum according to the curriculum development steps, to discuss the theoretical philosophical foundations of the curriculum and to examine the measurement and evaluation approach. In this context, basic interpretive qualitative research method was used in the research. In the data collection phase, the literature review technique was used and the collected data were analyzed using the document review method to contribute to formative evaluation. In this way, a formative evaluation of the program in question was presented in coordination with the purpose of the research.

Firstly, in this research, in order to evaluate and criticize the current Turkish teaching program more clearly, at the beginning of the research, the historical and philosophical background of constructivism which has a huge effect on the related program is discussed. The question of “Why is a program needed for teaching?” is tried to be answered regarding and underlying the system of modern education dynamics and their philosophical and theoretical background by emphasizing Dewey’s and Thorndike’s thoughts and the pattern of puritanism and so forth.

Secondly, the theoretical foundations of the current program are handled. In this section, the constructivist dynamics of the related program are dealt with in a more detailed way.

And then, as can be seen in the related program's dynamics, themes' names and learning outcomes, its thematic and spiral texture are examined in a theoretical way.

Thirdly, the philosophical view of the program on education is reviewed. Even though there is no specific title like the 2017 Turkish Teaching Program has, which is "Educational Philosophy", we can see its philosophical approach which is the harmonization of constructivism with a little effect of the post-modernist paradigm in the current program's own dynamics such as; its statements of the learning outcomes, the individual-centered epistemological view saying that the knowledge is shaped by a person, student-centered view, emphasis on individual differences, etc. Also, although it is not as clearly stated as in the previous program made in 2006, the current Turkish language teaching program adopts the constructivist approach. In the process of reviewing the program, it was found that the program in general is true to this adoption, although there are some parts of it going against these approaches as well. As we examined the program in a more detailed way, we can clearly see contradictory statements in the program against constructivism which can be seen in "Table 1" section. The most critical thing in the table is that generally in the statements of the learning outcomes there are no sub-steps of the related learning outcome. For example, the program has a learning outcome as "T.5.3.13. Summarizes what he/she reads." or "T.5.1.5. Summarizes what he/she listens/watches.". However, the basic foundation of constructivism is that knowledge/skills have a multilayered structure. Regarding this aspect, related outcomes should be configured by considering the related skills or knowledge's sub-steps. In this regard, alternative learning outcomes are offered in Table 2.

In the same section, the other triangulation points of the program which are the spiral approach and thematic approach are reviewed regarding the program's learning outcomes, the program's own dynamics, and so forth.

Fourthly, the current program is examined in the aspect of the program development steps. For this, the historical, theoretical, and practical background of the theories of the program development steps especially having an effect on the current program are reviewed. It is found that the current program is shaped by the mixation of the "Rational Planning Model", "Process Approach Model", "Innovative/Situational Model" and "Systems Approach".

Lastly, the program's views on assessment and evaluation are reviewed. In parallel with the current approaches, especially on language evaluation and assessment, the current program recommends that teachers should use alternative evaluation approaches along with the classic approach. However, current works on the related topic show that teachers generally don't use alternative approaches. From this aspect, it can be suggested that for the program to be more compatible with constructivism, alternative assessment and evaluation techniques should be used more frequently.

To conclude, it can be said that thoughts on the structure of information and learning have formed and changed for different philosophical, sociological, and psychological reasons. The structure of our society today and with it, the environments of teaching have formed according to these factors. Bloom's taxonomy, having a major role in the systemization of teaching, has shown that information consists of many layers. This finding led to various pursuits in the process of teaching. These pursuits influenced the current program via the constructivist approach, the thematic approach, and the spiral approach. The program, in general, is formed around these approaches, taking the criteria emphasizing the individual's individuality to its core. Yet, there are also some points that are addressed in the paper where this is untrue. In the final analysis, it is tried to be exemplified with the program's own dynamics, through learning outcomes and its perspective on the assessment and evaluation. For this, the historical, theoretical, and philosophical background of them, regarding the current program, are always taken into consideration.

Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA
YABANCILARA TÜRKÇE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ
KİTAP TANITIMI

Hatice Dilek ÇAĞ*

Yabancılara Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi, Fatma Bölükbaş Kaya, Kültür Sanat Basımevi, 1. Baskı, 2021, İstanbul, 162 sayfa.

ISBN: 978-60522269-81-7




Prof. Dr. Fatma Bölükbaş Kaya, İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde uzun yıllar okutman olarak çalışmış ve idareci olarak çeşitli görevlerde yer almıştır. Hâlen İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapan yazarın Türkçe öğretimiyle ilgili çok sayıda kitabı ve yayını bulunmaktadır. Aynı zamanda, Yabancılara Türkçe öğretiminde en çok kullanılan kitaplardan biri olan İstanbul Türkçe Öğretimi kitap setinin yazarı ve editörüdür.

Yabancılara Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi adlı kitap, Prof. Dr. Fatma Bölükbaş Kaya tarafından 2021 yılında kaleme alınmıştır. Dil bilgisine dair alandaki tartışmalara yeni bir bakış açısı kazandırmayı hedefleyen kitap, dil bilgisiyle ilgili hem araştırmacılar hem de

öğreticiler tarafından kafa karıştırıcı bulunabilecek soruları pratik ve teorik bilgilerin ışığında cevaplandırmayı amaçlamaktadır. Yazar, sahadaki tecrübelerini ve kuramsal birikimini bu kitapta araştırmacılarla, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde aktif olarak çalışan veya bu alanda çalışmak isteyen öğretmenlerle paylaşmayı amaçlamıştır. Kitabın ön sözünde belirtildiği gibi, bu kitabın lisansüstü düzeyde eğitim gören öğrenciler, yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili akademik çalışmalar yürüten araştırmacılar için faydalı olacağı düşünülmektedir. Yazarın uzun yıllar bilfiil yabancı dil olarak Türkçe öğretmesi ve kitabın sadece kuramsal bilgilere değil, aynı zamanda deneyimlere dayanması, kitabı daha da önemli hâle getirmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içerisinde en çok tartışılan konulardan birisi, dil bilgisi öğretimidir. Mevcut yabancı dil öğretimi kitapları arasında dil bilgisi öğretimi

* Okt. Dr.; Comenius Üniversitesi, dilekcag@yandex.com

 0000-0002-3359-0284

açısından bir bütünlük olmaması, dil bilgisi terimlerinde tutarlılık bulunmaması, konu sıralamasından başlayarak konuların veriliş biçimine kadar farklılıklar olması, dil bilgisinin alanda en sık tartışılan konulardan biri olmasına zemin hazırlamaktadır. Örneğin; Doyumğaç (2017), Kaya (2018) ve Koçak (2019) Türkçe öğretim setlerini dil bilgisi açısından inceledikleri çalışmalarında; kitapların dil bilgisine yer verme oranında, düzeylere göre dil bilgisi konularının dağılımında, konuların ele alınma yönteminde farklılıklar olduğunu ve kitaplar arasında tutarlılık olmadığını ortaya koymuşlardır. Bu farklılıklar, öğreticilerin de bu konuda ikilik yaşamalarına sebebiyet vermektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev yapan öğreticilerin büyük çoğunluğu, ana dili Türkçe olan kişilerdir. Bu nedenle, öğreticiler Türkçenin dil bilgisi kurallarını sezgisel olarak bilmektedirler ve karmaşık dil bilgisi kurallarını öğrencilere açıklamakta zaman zaman zorluk yaşamaktadırlar. Bu durum, öğreticilerin dil bilgisini nasıl öğretecekleri üzerinde çalışmaları ve düşünmelerini gerektirmektedir.

Alanyazındaki makale ve tezlerde dil bilgisi konularının nasıl öğretileceğine yer verilmiş olsa da bu çalışmaların ortak özelliği, tek bir dil bilgisi konusu üzerine odaklanmalarıdır. Örneğin; edatlar (Özdemir, 2011), fiilde çatı (Onat, 2013), kelime grupları (Arslantürk, 2013), birleşik fiiller (Çil, 2013), şimdiki zaman (Camkıran, 2007; Şeylan, 2013), ad durum ekleri (Çangal ve Başar, 2018) konuları farklı çalışmalarda ele alınmıştır. Dil bilgisi öğretilmeli mi öğretilmemeli mi, öğretilecekse hangi yöntem ve teknikler kullanılarak öğretilmeli, konular hangi sıralamayla ele alınmalı, hangi düzeyde hangi konulara yer verilmeli gibi sorulara cevap verebilmek amacıyla hazırlanmış Yabancılara Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi adlı kitapta ise dil bilgisi konularının ilk kez bir bütün olarak ele alındığı ve sadece kuramsal boyutuyla değil, uygulamaya yönelik olarak da dil bilgisi konularına yer verildiği görülmektedir.

Dil bilgisi öğretiminin nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili alanda ilk kitap olarak değerlendirilebilecek bu kitap, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci ve ikinci bölüm dil bilgisi öğretiminin kuramsal temelleri üzerinde durmaktayken üçüncü bölüm dil bilgisi öğretiminin uygulamada nasıl gerçekleştirilebileceğini ayrıntılarıyla açıklamaktadır.

Kitabın birinci bölümünde “Dil bilgisi nedir ve dil bilgisi türleri nelerdir, dil bilgisi yabancı dil öğretiminde neden gereklidir, dil bilgisi öğretimi için uygun yöntem ve teknikler nelerdir?” sorularına cevap aranmış ve dil bilgisi öğretimi için bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu bölümde, dil bilgisinin farklı açılardan ele alınmasının farklı dil bilgisi türlerini ortaya çıkardığı açıklanmış ve pedagojik dil bilgisi, kuralcı dil bilgisi, geleneksel dil bilgisi, evrensel dil bilgisi, karşılaştırmalı dil bilgisi, betimleyici dil bilgisi, sözlüksel dil bilgisi, durum dil bilgisi, bilişsel dil bilgisi, kuruluş dil bilgisi, üretici-dönüşümsel dil bilgisi, işlevsel dil bilgisi, zihinsel dil bilgisi ve kuramsal dil bilgisi olmak üzere 13 farklı dil bilgisi türünden bahsedilmiş ve bunlar ayrıntılarıyla açıklanmıştır. Tüm bu konuların dışında, birinci bölümde ayrıca yabancı dil öğretiminde dil bilgisinin yeri ve neden gerekli olduğu üzerinde durulmuştur. Dil bilgisi öğretiminin

yabancı dil öğretimi içerisindeki yeri açıklandıktan sonra dil bilgisinin sınıflarda hangi yöntem ve tekniklerle ele alınması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, dil bilgisi öğretimi için birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Kitabın ikinci bölümünde ise Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'nden ve Türkçenin tipolojisinden hareketle dil bilgisi konuları dil yeterlik düzeylerine göre sınıflandırılmış ve sıralandırılmıştır. İkinci bölümde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan öğretim setleri, dil bilgisi ve temel beceri alanlarına yönelik hazırlanmış kitaplar, özel amaçlı Türkçe kitapları, konuşma kılavuzları ile sözlükler hakkında bilgi verilmiş ve bu kitaplarda dil bilgisinin nasıl ele alındığı değerlendirilmiştir.

Kitabın son bölümü olan üçüncü bölüm, kitabın en kapsamlı bölümüdür. Bu bölümde, dil bilgisi konularının nasıl öğretilmesi gerektiği A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyleri için ayrı ayrı ele alınmış ve tüm dil bilgisi konuları ayrıntılarıyla açıklanmıştır. Bu bölümde, her dil bilgisi konusu için önce teorik bilgilere yer verilmiş, ardından açıklamaları somutlaştırabilmek için çeşitli örnekler sunulmuştur. Tüm bunlara ek olarak, açıklanan dil bilgisi konusunun yabancı dil sınıflarında nasıl ele alınması gerektiği ve o konunun öğretiminde nelere dikkat edilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

A1 düzeyi için sırasıyla; alfabe, kişi zamirleri, kişi ekleri, işaret sıfatları, soru zamirleri, çoğul eki, soru edatı, sayılar, bulunma durumu, sayılar, soru sıfatları, isim cümleleri, şimdiki zaman, yönelme durumu, uzaklaşma durumu, fiil+mAk iste..., iyelik ekleri, yapım eki (-ca), belirtme durumu, saatler, edat, belirli geçmiş zaman, edatlar (-DAn önce, -DAn sonra, -mAdAn önce, -DIktAn sonra, DAn beri, -DIr,) isim tamlamaları, iyelik eki, ilgi zamiri, karşılaştırma edatı, üstünlük zarfı konuları açıklanmıştır.

A2 düzeyi için sırasıyla; emir kipi, istek kipi, yapım ekleri (-II, -sIz, -IIk), bağlaçlar (çünkü, bu nedenle/sebeple, bu yüzden), ile, gelecek zaman, edatlar (gibi, kadar), belirsiz geçmiş zaman, pekiştirme sıfatları, yapım ekleri (-cIk, -CA), doğrudan anlatım, bağlaçlar (hem... hem, ne...ne, ya ... ya), geniş zaman, -mAktA, bildirme eki, yeterlilik fiili, zarf fiiller (-ıp, -madan) konularının nasıl öğretileceği açıklanmıştır.

B1 düzeyi için sırasıyla; zarf fiiller (-arak, a...a), şimdiki zamanın hikâyesi, zarf fiil (-ken), isim fiiller, dolaylı anlatım, gereklilik kipi, zarf fiiller (-mAk için, -mA+iyelik için, -mAk üzere, -mAktAnsa), gereklilik kipinin hikâyesi, edat (rağmen), dilek kipi, dilek kipinin hikâyesi, zarf fiiller (-IncA, -I/Ar-maz), şart kipi, şart kipinin hikâyesi, zarf fiiller konularına yer verilmiştir.

B2 düzeyi için sırasıyla; işteş çatı, edilgen çatı, zarf fiiller (-DIkçA/-DIğI sürece), dönüşlü çatı, zarf fiiller (-IncAyA/-AnA kadar (dek, değin), sıfat fiiller, zarf fiiller (-DIğI zaman/sırada,- AcAğI zaman/sırada), ettirgen eylem, zarf fiiller (-DIğI/-AcAğI için, -DIğIndAn dolayı, -DIğIndAn), zarflar (sanki, artık, bile, zaten), dolaylı anlatım, bağlaçlar (oysaki, halbuki, ne var ki, ne yazık ki neyse ki, meğer, madem ki, nitekim, zaten, hiç değilse/hiç olmazsa, ayrıca, bununla birlikte vb.) konularının nasıl öğretileceği ele alınmıştır.

C1 düzeyi için sırasıyla; birleşik zamanlar, zarf fiiller (DİK/AcAk+iyelik eki kadar, -AcAk kadar, -DİK/-AcAk+iyelik eki gibi), bağlaçlar (zira, aksi hâlde), zarflar (açıkçası, aksine), kurallı birleşik fiiller, bağlaç (ki), zarf fiiller (-DİK +iyelik + n(A)/-AcAk+iyelik+ (n)A göre, -DİK+iyelik takdirde) konularına yer verilmiştir.

Kitap bir bütün olarak değerlendirildiğinde, kitabın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içerisinde tartışmalı bir konu olan dil bilgisi öğretimiyle ilgili sorulara cevap verecek nitelikte hazırlandığı görülmektedir. Bu nedenle, kitabın öğrencilerin ve araştırmacıların uygulamada ve teoride yaşadıkları çelişkileri/ikilemleri gidermesi adına önemli bir görev üstleneceği söylenebilir. Tüm dil düzeylerine göre her dil bilgisi konusunun yabancı dil sınıflarında nasıl ele alınabileceği örneklerle ayrıntılı bir şekilde açıklandığından kitapta dil bilgisi öğretimine bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşıldığı ve bu anlamda alandaki ilk kitap olduğu ifade edilebilir. Diğer yandan, dil bilgisi öğretimi konusunda ayrıntılı kuramsal açıklamaları ile araştırmacılar ve lisansüstü öğrenciler için kitabın faydalı olacağı düşünülmektedir. Kısacası, kitabın alanda ilk olması itibarıyla bu konuda ileride yapılacak çalışmalara ışık tutacağı ve alandaki önemli bir boşluğu gidererek öğrenciler ve araştırmacılar için bir başucu kitabı olarak hizmet göreceği söylenebilir.

Kaynakça

- Arslantürk, H. (2013). Türkçe kelime gruplarının yabancılara Türkçe öğretimindeki yeri hakkında bir inceleme. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Camkıran, Ö. (2007). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için şimdiki zamanın metinlerle öğretimi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Çangal, Ö. ve Başar, U. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde ad durum eklerinin yan işlevlerinin öğretilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(19), 155-189.
- Çil, N. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde anlamca kaynaşmış birleşik fiiller ve deyimleşmiş birleşik fiiller*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Doyumğaç, İ. (2017). *Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretimi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi.
- Kaya, S. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarında dil bilgisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Koçak, N. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretimi kitap setlerinde dil bilgisi öğretimi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Onat, N. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde fiilde çatı*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Özdemir, M. (2011). *Yabancılara Türkçe öğretiminde edatlar*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Şeylan, A. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Şimdiki zamanı öğretme tekniği.
Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(1), 1-29.