



Aydın **TÖMER**
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA ve ARAŞTIRMA MERKEZİ

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Yıl 2 Sayı 2 - 2017

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

ISSN 2458-7818

İAÜ Adına İmtiyaz Sahibi:

Dr. Mustafa AYDIN

Yazı İşleri Müdürü

Zeynep YILMAZ

Editör

Selman ARSLANBAŞ

Yayın Kurulu

Selman ARSLANBAŞ
Öğr. Gör. Emrah BOYLU
Okt. Ömer Faruk IŞIK

Yayın Dili

Türkçe

Yayın Periyodu

Yılda İki Sayı: Mart & Eylül

Akademik Çalışmalar

Koordinasyon Ofisi

İdari Koordinatör

Gamze AYDIN

Teknik Editör

Elif HAMAMCI

Türkçe Redaksiyon

N. Dilşat KANAT

İngilizce Redaksiyon

Çiğem TAŞ

Yazışma Adresi

Beşyol Mahallesi, İnönü
Caddesi, No: 38, Sefaköy, 34295
Küçükçekmece/İstanbul
Tel: 0212 4441428

Fax: 0212 425 57 97

Web: www.tomer.aydin.edu.tr

E-mail: tomerdildergisi@aydin.edu.tr

Baskı

Armoninuans Matbaa,
Adres: Yukarıdudullu, Bostancı Yolu
Cad. Keyap Çarşısı B- 1 Blk. N.24
Ümraniye/İst.

Tel: 0216 540 36 11 pbx

Faks: 0216 540 42 72

E-Mail: info@armoninuans.com

Hakem Kurulu

Prof. Dr. V. Doğan Günay / Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Nadir Engin Uzun / Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Necati Demir / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma Açık / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Ali Akıncı / Rouen Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa Altun / Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Fahri Temizyürek / Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Kara / Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. İhsan Kalenderoğlu / Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Fatma Bölükbaş / İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet Akkaya / Adıyaman Üniversitesi

Doç. Dr. Tazegül Demir / Kafkas Üniversitesi

Doç. Dr. Deniz Melanlıoğlu / Kırıkkale Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa Kurt / Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Kamil İşeri / Dokuz Eylül Üniversitesi

Doç. Dr. Cihan Özdemir / Yunus Emre Enstitüsü

Doç. Dr. Özey Karadağ / Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Bayram Baş / Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Yusuf Doğan / Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Alparslan Okur / Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Hakan Ülper / Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Abdullah Şahin / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Doç. Dr. Adem İşcan / Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doç. Dr. Mahir Kalfa / Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Oğuzhan Sevim / Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Yusuf Avcı / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Doç. Dr. Mesut Gün / Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Sefa Yüce / Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Güliden Tüm / Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Filiz Mete / Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim GÜLTEKİN / Kırıkkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Kübra ŞENGÜL / Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL / Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Yalçın Yılmaz / İstanbul Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hatice ALTUNKAYA / Adnan Menderes Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erol Barın / Başkent Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Muhammet Sani Adıgüzel / İstanbul Aydın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Yalçın Yılmaz / İstanbul Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Funda Uzdu Yıldız / Dokuz Eylül Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fatih Kana / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bekir İnce / Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İbrahim Atabey / Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ömer Tuğrul Kara / Çukurova Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bekir Kayabaşı / Adıyaman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Dilek Fidan / Kocaeli Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bilge Bağcı Ayrancı / Bozok Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehtap Güneş Özden / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hulusi Geçgel / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Ülker Şen / Gazi Üniversitesi
Dr. Salih Uçak / Selahattin Üniversitesi
Dr. Başak Uysal / Gazi Üniversitesi
Dr. Yasemin YILMAZ ATAGÜL / İstanbul Şehir Üniversitesi

AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Yıl 2 Sayı 2 - 2017



İÇİNDEKİLER CONTENTS

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Ve Yazma Becerileri Hakkında Öğretim Üyesi Görüşleri

The Lecturers' Opinions On The Speaking And Writing Skills Of Fourth-Year Preservice Turkish Language Teachers
Pınar ÇAL, Elif ERDOĞAN 1

İki Dilli Türk Çocukları İçin "Türkçe ve Türk Kültürü" Kitaplarının Şekil Açısından Değerlendirilmesi

An Editorial Evaluation of Turkish Language and Cultural Books Regarding Bi-Lingual Turkish Children
Bilge BAĞCI AYRANCI, Filiz METE, Hilal KESKİN 23

Tarihi Türk Lehçelerinde İyelik Ekinin Kullanımı

Usage of Possessive Suffixes in Historical Turkish Dialects
Nilgün Çelik 65

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İş birlikli Öğrenme ve Padlet

Collaborative Learning and Padlet in Teaching Turkish as a Foreign Language
Kübra BAŞKAYA, Merisa TURSUNOVİC 87

Editörden

Aydın TÖMER Dil Dergisinin ikinci yılının ikinci sayısını siz değerleri araştırmacı ve okuyucularımızla buluşturmanın sevincini ve gururunu yaşıyoruz. Bu sayımızda dört makale yer almaktadır. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma ve Yazma Becerileri Hakkında Öğretim Üyesi Görüşleri isimli makalede araştırmacılar, Türkçe eğitimi bölümü öğretmen adaylarının yazma becerilerinin genel anlamda problemlili olduğunu ve yine adayların konuşma esnasında kendilerini ifade etmekte zorlandıkları tespitlerini yapmış ve bunların çözümlüne yönelik öneriler sunmuşlardır. İki Dilli Türk Çocukları İçin “Türkçe ve Türk Kültürü” Kitaplarının Şekil Açısından Değerlendirilmesi isimli çalışmada ise yazarlar tarafından Türkçe ve Türk Kültürü (1-3, 4-5, 6-7, 8-10. sınıflar) ders öğretim materyali ve çalışma kitaplarını dil ve anlatım, bilimsel içerik ve biçimsel görünüş ölçütleri bakımından incelenmiş ve kitapların bu ölçütler bakımında son derece hatalı ve eksik oldukları tespit edilmiştir. Tarihi Türk Lehçelerinde İyelik Ekinin Kullanımı isimli çalışmada araştırmacı, Eski Türkçe (Orhon Türkçesi, Uygurca) ve Orta Türkçe (Karahanlı Türkçesi, Harezm Türkçesi, Kıpçak Türkçesi, Eski Anadolu Türkçesi) olarak adlandırılan bu iki temel dönem içerisinde iyelik ekinin şekil özellikleri, kullanımı ve gelişimi örneklerle açıklamıştır. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İş birlikli Öğrenme ve Padlet isimli çalışmada ise WEB 2.0 araçlarından bahsedilmiş daha sonra eğitimde oldukça popüler bir şekilde kullanılan Padlet’in kullanımının nasıl olacağı örneklerle açıklanmıştır.

Selman ARSLANBAŞ

Aydın TÖMER Müdür Vekili

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Ve Yazma Becerileri Hakkında Öğretim Üyesi Görüşleri

Pınar ÇAL¹

Elif ERDOĞAN²

Öz

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en yaygın ve en güçlü araçtır. Duyguları, inançları, fikirleri anlatmada ve kültür birikimini aktarmada da dil ilk ihtiyaçtır. Etkili bir iletişimin yolu dilin doğru ve güzel kullanılmasıyla gerçekleşir. Doğru kullanılan dil bireyin kendini ifade etmesinde yardımcı olurken, yine doğru ve etkili kullanılan dil toplumların kendilerini gerçekleştirmesinde önemli rol oynar. Aynı zamanda kültür öğretimi olan dil öğretimi, toplumun düşünce yetisini geliştirmek ve sahip olunan kültürü nesilden nesile aktarmaktadır. Bu noktada dilin işlevi anahtar niteliği görmektedir ve bu anahtarın sağlıklı kullanılması da eğitimle gerçekleşmektedir. Türkçe eğitimi ve öğretimi okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel beceriden oluşur. Adı geçen dört temel beceri ilköğretimden yükseköğretime kadar öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. İki ana boyuta ayrılan dil becerileri şöyledir; okuma ve dinleme anlama becerisini oluştururken, konuşma ve yazma anlatma becerisini oluşturur. Çocuk, okula başlamadan önce dinleme ve konuşma becerilerinin bir kısmını edinirken okula başladıktan sonra bu edinimlerin yanına yazma ve okuma da ekler. Bu çalışmanın amacı Türkçeyi öğretme görevi üstlenmiş, geleceğin Türkçe öğretmenleri olacak olan adayların anlatma becerileri hakkında öğretim üyelerinin görüşlerini almaktır. Araştırmanın evrenini Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi oluştururken, örneklemini ise Türkçe Eğitimi bölümü öğretim üyeleri oluşturmuştur. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu ile öğretim üyelerinden toplanan veriler betimsel analiz tekniği aracılığıyla çözümlenmiştir.

Anahtar sözcükler: *Türkçe eğitimi, Türkçe öğretmeni adayları, konuşma, yazma*

¹Yüksek Lisans Öğrencisi, Trakya Üniversitesi, pinarcal91@gmail.com

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Trakya Üniversitesi, elif04er@gmail.com

The Lecturers' Opinions On The Speaking And Writing Skills Of Fourh-Year Preservice Turkish Language Teachers

Abstract

Language is the most common and the most powerful means of communication among people. It is a crucial source for expressing emotions, beliefs, ideas, and conveying cultural accumulation. Effective communication takes place through the proper and adequate use of language. Languages, when properly and effectively used, help individuals to express themselves and play a significant role in the realization of the societies themselves. Language teaching, which at the same time is culture teaching, develops thinking capacity of the society and passes down the existing culture. At this point, language functions as a key, and the healthy use of this key is realized through education. Education and training of Turkish focuses on four basic skills: reading, writing, listening and speaking. The four basic aforementioned skills are attempted to be taught to students from primary to higher education. Language skills are separated into two as follows: Reading and listening, which together constitute comprehension skills; speaking and writing, which constitute expressing skills. The child obtains listening and speaking skills in preschool era and adds writing and reading skills to these gains after starting the school. The aim of this study is to collect the opinions of academicians regarding the prospective teachers who take charge of teaching Turkish. Trakya University Faculty of Education was the universe of the research while the sample was composed of lecturers of Turkish Education Department. In the research in which the qualitative research method will be used, data was collected in the "Semi-structured Interview Form". The interview form and the data collected from the lecturers were analyzed using the descriptive analysis technique.

Keywords: *Turkish education, Turkish teacher candidates, speaking, writing*

Giriş

Hayatımızın her alanında kullandığımız bir iletişim aracı olan dil, ulusal ve uluslararası alanda en temel anahtar niteliğini taşır. Bu anahtar insanın duygularını, düşüncelerini istediği şekilde ve nitelikte anlatmasına, ifade etmesine izin verir. Özbay (2014) dili; genel anlamıyla insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en yaygın ve güçlü araç olarak tanımlarken bu aracın, hayatın hemen bütün alanlarında türlü düşünceleri, tutumları, duyguları, inançları, değer yargılarını anlama ve anlatmada, yaşanan olaylarla ilgili bilgileri, kültür birikimini aktarmada kullanıldığından da söz etmektedir. Yine Karahan (2011) dil için, toplumda bireyleri ortak duygular çerçevesinde birleştiren, milli kimliği ve milli birliği oluşturan ve onları millet haline getiren en önemli unsur olarak tanımlamaktadır. Dil becerileri gelişmemiş toplumlarda düşünceler, anlaşılır bir biçimde aktarılamayacağı gibi aktarılan düşünceler de doğru şekilde anlaşılacaklardır (Yalçın, 2002). Dil, iletişim içinde bulunan bireyin iletişimi sağlıklı bir biçimde gerçekleştirebilmesi için vazgeçilmez bir unsurdur. İletişimin doğru anlaşılması ve aktarılması için dilin doğru ve etkili kullanılması gerekmektedir. Ancak etkili bir anlatım sonucunda iletişim daha doğru sağlanabilir. Bu noktada devreye dil becerileri girmektedir. Dil becerileri dilin imkânlarının kullanılması ve dil ile yapılabilecek her şey demektir. Dilin etkili ve doğru kullanılması ise ancak dil eğitimi ve öğretimi ile gerçekleşir (Doğan, 2003). Dil eğitiminin temel amacı, insanların düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesidir. Dil ile iletişimin anlama ve anlatma olarak iki boyutu vardır. Birey iletişim halinde olduğu kişiye karşılık verebilmesi için en başta onun aktardıklarını zihninde anlamlandırmalı ve değerlendirmelidir. Zihinde gerçekleşen bu süreç anlama ile ilgilidir. Doğası gereği insan yaşadıklarını veya bilgi birikimlerini aktarma ihtiyacı duymakta ve bu noktada da anlatma devreye girmektedir. Anlatma bireyin kendini konuşmayla, yazmayla ya da resimle ifade edebilmesidir. Anlama boyutunu okuma ve dinleme; anlatma boyutunu ise konuşma ve yazma oluşturmaktadır. Bu sebeple dünyadaki her ülkenin eğitim sisteminde dil eğitimine önem verilmektedir. Dil kültürün temel ögesi olmakla beraber insanları iletişim halinde tutan güçlü bir araçtır (Kavcar, Sever ve Oğuzkan, 2003). Kültür taşıyıcısı olan dilin çevreye bağlı olması ile dilin var olması arasında anadili vardır. Ana dili başlangıçta aileden anne ve babadan, devamında ilişkili çevreden öğrenilen bireyin bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 2000). Dil becerileri yönünden etkin bireyler yetiştirebilmek bu alanda uzmanlaşmış öğretmenlerin yapabileceği bir iş olmaktadır. Bu önemli konunun eğitimini vermek ve öğretmek de Türkçe öğretmenlerinin en önemli görevidir.

Konuşma

Konuşma duygu, düşünce ve isteklerin sözlü karşılığa aktarılmasıdır. Birey içinde bulunduğu ya da bulunmadığı, öğretmek istediklerini, öğrenmek istediklerini, soru sormak ve sorulan sorulara cevap verebilmek adına her zaman konuşmayı kullanmaktadır. Dil becerilerinin anlatma boyutunda olan konuşma, okul öncesinden başlar ve okula başlayana kadar eğitim süresince devam eder. Bireyde okula başlamadan önce gelişigüzel gerçekleşen konuşma, okul hayatı süresince şekillenir ve dili nitelikli kullanma, doğru ve açık bir şekilde ifade etme yetisi öğrencilere kazandırılır. Konuşma becerisinin geliştirilmesi, sadece teorideki kuralların öğrenilmesiyle gerçekleşmez, iyi konuşabilen bireyleri dinlemek, onları rol model almak, bol bol kitap okumak, bu süreçte devamlı uygulama yapmak, becerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Kurudayıoğlu, 2003). Konuşmanın amacına ulaşması için gerçekleşen konuşmaların uygun konuşma türü ile yapılması gerekmektedir. Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma türleri olarak ikiye ayrılan bu grupta; münazara, panel, sempozyum, kendini tanıtmak, anma ve yıl dönümü konuşmaları, günlük konuşma vs. gibi türler yer almaktadır (Çoban, 2013). Anadili eğitimi dersleri bu bağlamda, öğrencinin duygu ve düşüncelerini etkili ve doğru bir biçimde dilin kurallarına uygun olarak sözlü ifade etme yeteneğine sahip olmasını sağlamaktadır. Sözlü iletişim becerisi gelişmiş bir öğrenci soru sormaktan çekinmeyen, düşünen ve etkin olan öğrencidir (Maden, 2010). Türkçe Öğretim Programında, konuşma becerisine yönelik olarak; hazırlık yapma, sesini ve beden dilini etkili kullanma, konuşurken çok yönlü iletişim araçlarından ve materyallerden yararlanma, konuşma kurallarını uygulama, kendini sözlü olarak ifade etme, kendi konuşmasını değerlendirme ve konuşma becerisini geliştirme amaçlarına yönelik kazanımlar verilmiştir (Özbay, 2014). Adı geçen kazanımları öğrencilere vermek de Türkçe öğretmenlerinin görevidir. Konuşma becerisi öğretmenlerde öğrencileriyle anlaşabilmelerinde, duygu ve düşüncelerini doğru ifade edebilmelerinde, etkili bir öğretim gerçekleştirebilmelerinde önemlidir. Konuşma becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilerin rol model olacakları bir diğer kişiler de Türkçe öğretmenleridir (Gerez Taşgın, 2015).

Yazma

Bireyin duygu, düşünce, istek ve yaşadığı olayların beyinde örgütlenecek dil kurallarına uygun şekilde kâğıt veya bir satır üzerine aktarımı yazı olarak tanımlanmaktadır. Dil becerilerinin anlatma boyutunda olan yazı, bireyler arası iletişim için kullanılan dili, belli sembollerle ifade etmektedir. Doğuştan gelen bu yeteneğin kaybedilmemesi için yazma yetisinin devamlılığı sağlanmalı ve geliştirilmelidir. Konuşmadan sonra en çok kullandığımız dil becerisi olan yazma, bireylerin birbirlerine veya bir topluluğa anlatmak istediklerini düzenli bir biçimde sistematik olarak kâğıda dökmesidir. Duygu ve düşüncelerin sadece konuşmayla ifade edilmesi yeterli değildir. Yazıda anlatıma yeterli özeni göstermek, tam ve doğru bir anlatım gerçekleştirebilmek, yazı sisteminde yanlış yapmamaya dikkat etmek konuşmaya göre daha güçtür (Göğüş, 1973). Yazma eylemi bireyin günlük hayatında olduğu kadar mesleki çalışmalarını başkalarına aktarmak adına da önemlidir. Bu amaçla sadece edebiyat ile uğraşanlar değil, diğer alanlarda çalışanlar da yazmaya ihtiyaç duyarlar (Özbay, 2014). Bazen de yazı yazmak bir rahatlama ve düşüncelerin izlenimini seyreden bir limandır. Yazma sanatı hayatın bir parçası olmakla beraber, biyolojik, psikolojik ve toplumsal bir varlık olan insan, yazıyı ilk bulduğu andan itibaren tüm duygu ve düşüncelerini bu şekilde sembollerle ifade etmiştir (Topaloğlu, 2006). Türkçe Öğretim Programında yazma yetisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun olarak ifade etmeleri, yazmayı bir alışkanlık haline getirmeleri ve yazma yetisine sahip olanların da bu yetiyi geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Özbay, 2014). Yazılı anlatım kuralı olan dil bilgisi yazma yetisini dolaylı olarak geliştirmektedir. Dili doğru kullanan bir birey üst anlatım seviyesinde kurduğu yapıların özgün olduğunun farkına vararak yaratıcı metinler ortaya koyabilmektedir. Dil bilgisi de bu paralelde Türkçe öğretimine destek olacak biçimde işlenmelidir. Bu noktada Türkçe öğretmenlerinden öğrencilere yazma yetilerinin geliştirilmesi döneminde rehberlik etmeleri beklenmektedir.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini “Türkçe eğitimi bölümü öğretmen adaylarının konuşma ve yazma becerileri hakkında öğretim üyesi görüşleri nelerdir?” oluşturmaktadır.

Buradan hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe eğitimi bölümü öğretmen adaylarının yazma becerileri ile ilgili öğretim üyesi görüşleri nelerdir?
2. Türkçe eğitimi bölümü öğretmen adaylarının konuşma becerileri ile ilgili öğretim üyesi görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Dinleme, okuma, konuşma ve yazma şeklinde dört temel dil becerisine dayanan dil öğretimi, Türkçe öğretmenliği yapacak olan adaylar için tam anlamıyla öğrenilmesi gereken önemli konulardır. Lisans sıralarında bu konulara hakim olabilen öğretmen adayları mezun olup birer öğretmen olduklarında da kendi öğrencilerine Türkçeyi en doğru şekilde öğretecekler ve yaşamlarında bu olguyu devamlı hale getirebileceklerdir. Öğretmen adaylarının anlatma boyutuna bağlı olan yazma ve konuşma hakkındaki durumlarını öğretim üyelerinden öğrenmek, Türkçe öğretmen adaylarının algıları hakkında bilgi verecektir. Yapılan görüşmelerle de sorunları saptamak amaçlanmıştır.

Varsayımlar

Araştırmada, araştırmaya katılan öğretim üyelerinin görüşme sorularına objektif ve doğru cevaplar verdikleri ve görüşme sorularının amacına uygun verileri toplamaya hizmet ettiği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2016 – 2017 bahar yarıyılı eğitim dönemi,
- Edirne Trakya Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü,
- Bölüm dahilinde ders veren öğretim üyeleri ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma durum çalışması ile desenlenmiş bir nitel araştırmadır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da yapılan görüşmelerle öğretim üyelerinin Türkçe öğretme süreci içindeki öğrencilerin yazma ve konuşma hakkındaki durumları saptanmıştır.

Katılımcılar

Araştırma evreni Türkçe eğitimi bölümündeki öğretim üyeleridir. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmanın örneklemini 2 kadın ve 2 erkek olmak üzere toplam 4 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Katılımcıların tümünün unvanı Yardımcı Doçent şeklindedir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, Türkçe eğitimi bölümündeki Türkçe öğretmen adaylarının yazma ve konuşma hakkındaki becerilerini ortaya çıkarmak amacıyla bölüm içerisindeki öğretim üyeleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmacılar tarafından literatür taraması yapılarak oluşturulan görüşme formu 2 ana tema etrafında birleştirilerek toplam 6 maddeden meydana getirilmiştir. 2 katılımcıdan yazılı olarak alınan veriler, 2 katılımcıyla da ses kaydı kullanılarak elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. İlk aşamada yapılan verilerin hangi temalar altında düzenleneceği belirlenmiş olup ikinci aşamada elde edilen veriler bilgisayar ortamında düzenlenmiştir. Üçüncü aşamada düzenlenen veriler tanımlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklendikten sonra son aşamada ise bulgular açıklanmış, ilişkilendirilmiş

ve anlamlandırılmıştır. Katılımcılar kodlanarak, katılımcılara ait görüşler bu kodlara göre doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Katılımcılar etik kurallar gereği yaş ve cinsiyetlere göre kodlanmıştır. Örneğin; E44 erkek ve 44 yaşındaki katılımcıyı, K50 ise 50 yaşındaki kadın katılımcıyı temsil eden bir kodlama kullanılmıştır.

Bulgular

Türkçe eğitimi bölümü öğretmen adaylarının yazma ve konuşma becerileri hakkında öğretim üyesi görüşlerini ele alan bu çalışmada Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü'nde görev yapan öğretim üyelerine yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı uygulanmış ve değerlendirilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmeye İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, öğretim üleriyle yapılan görüşme sonucunda elde edilen veriler “ konuşma” ve “yazma” olarak iki tema etrafında incelenmiştir. İncelenen veriler temalar etrafında açıklanmıştır.

Yazmaya İlişkin Bulgular

Öğretim üyelerinin hemen hemen hepsi öğrencilerin sınavlarını değerlendirirken Türkçenin kullanımıyla ilgili hataları tespit ettiklerini söylemiştir. Bu konuda E44 “Öğrencilerin yazım ve imla konusunda sorunları var fakat bu sadece sınavlarda değil aynı zamanda yazı çalışmalarında ya da ders notlarında da hakim. Yazım ve imla ile ilgili problemleri görüyoruz. Bunun sebebi ilkokulda ve liselerde çok fazla pratik yapılmaması olabilir.” şeklinde ifade ederken, K44 “Okulumuzda yabancı uyruklu ve Türk olmak üzere iki çeşit öğrencimiz var. İki grup öğrencinin durumu büyük oranda farklılık hissettiriyor. Yabancı uyruklu öğrencilerde çok fazla yazım hatasına rastlarken ne yazık ki Türk öğrencilerimizde de bu hatalarla karşılaşılıyor. Çok sık olmasa da anlatım bozukluklarına da rastlıyoruz.” diyerek belirtmiştir. K50 küçük büyük harf kullanımı, kesme işaretinin yanlış yerde kullanılmasına vurgu yaparken E50, kelimelerde satır sonunda yanlış heceden alt satıra geçilmesi gibi sorunları ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının yazma yetileri hakkında, bir rehber eşliği olmadan yazmada zorlandıkları kanaatinde olan öğretim üyeleri, bu yetinin istedik düzeyde olmadığı konusunda ortak görüştedirler. Farklı bir görüş olarak E44 yazma yetisinin aynı zamanda ritmik bir sistem olduğunu ve görsel olarak da bir kelime içindeki harfleri rastgele yazıldığını şöyle

ifade etmektedir: “Yazma yetilerinde problem var, benim hep derslerde söylediğim bir şey var; alfabe düzgün olarak yazılabilir ama yazı sistemi ve ritmi yoksa o zaman görsel problemler başlıyor. Yani ben bir metne baktığımda bu metnin yazı stili var mı? sorusuna cevap arıyorum. Bir öğrenci için eğik yazı bir tekniktir, düz yazı bir tekniktir, sağa yatık, sola yatık, el yazısı bir tekniktir. Öğrencide bu anlamda hangi yazı stilini kullanacağı hakkında kararsızlıklar var. Bunun sebeplerinden biri daha ilkokulda öğrenciye sayfalar dolusu yazı ödevi vermek olabilir, bu durum ona ceza gibi geliyor ve hatalara sürüklüyor. Bir kelime görüyoruz ‘k’ harfi sola yatık, ‘a’ harfi dik, ‘l’ harfi sağa yatık. Bu ritmik değil, görsel olarak rahatsız edici olması pratik çalışma eksikliklerinden kaynaklanıyor.” K44’e göre de yazma derslerinden sonra bazı öğretmen adaylarının kendilerinde yazma bilinci olduğunu fark etmişlerdir. K50 ve K44 öğretmen adaylarının Türkçeyi doğru ve etkili yazması için bol bol kitap okumaları gerektiğini vurgularken, K44 “Dil bilgisi kuralları ilkokuldan beri öğretiliyor fakat önemli olan kuralı ezberleyip yazmak değil, sezgisel olarak kavramaktır. Sezgisel olarak kavramanın en iyi yolu da okumak ve dinlemektir. Hep söylediğimiz gibi Türkçede dört öğrenme alanı var; okuma, dinleme, yazma ve konuşma. Bu dört öğrenme alanı birbiriyle iç içedir, birinde iyi olduğunda bu davranış diğer öğeyi de destekler. İyi yazmak için iyi bir okur ve dinleyici olmak aynı zamanda da çokça pratik yapmak gereklidir. Bunları uygulayan öğrencilerimin olmasının yanında yazdıkça sınıfta kendilerinin iyiye gittiğini fark edenler de var.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. E44 ise öğretmen adaylarının doğru yazmalarının çok pratikle ve mümkün olduğunca düzenle ilgisi olduğuna şu şekilde vurgu yapmaktadır: “Mutlaka çokça yazı tekniği çalışmalı ve yazıların bir ritmi olmalı. Ritmi ben çok önemsiyorum çünkü günlük hayatımda her zaman bir plan dâhilinde ilerliyorum. Düzeni oturtamadıysa da kurallara uygun bile yazsa karışık bir görüntü teşkil edecektir. Yazının bir tarzı olmalı. Milli eğitimin yazı yazmayla ilgili bir kolu var fakat yeterince uygulanabildiğini düşünmüyorum.”

Konuşmaya İlişkin Bulgular

Ders içerisinde herhangi bir durumda (sunum, söz alarak konuşma, konu hakkında fikrini beyan etme vs. gibi) konuşan öğretmen adaylarının Türkçe ifade şekillerinin bozuk olduğunu ve kendilerini ifade etmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. E44 öğretmen adayının iyi konuşmasında konuya hakimliğinin olup olmasının önemli olduğunu ve herhangi

bir konu hakkında konuşan kişinin konu kapsamında yetersiz bilgiye sahip olması durumunda konuşma bozukluğunun daha çok kendini hissettirdiğini belirtirken düşünce ve dilin birbirini takip eden ritmik bir sistem olduğunu, öğretmen adayının kendine güvenmesinin konuşmada istekliliği arttırdığını da vurgulamıştır. K44 ise öğretmen adayına basit bir soru yöneltildiğinde cevabını bilseler bile hemen karşılık veremediklerini, tam ve doğru bir cümle kuramadıklarını, topluluk arasında kendilerini ifade etmeye çok alışkın olmadıklarını fakat zaman içerisinde yapılan çeşitli uygulamalarla bu durumun aşıldığını belirtmiştir. E50 “Ders içerisinde belirli bir konu dâhilinde konuşmayı çoğu zaman başarılı bir biçimde yapamamaktadırlar. İfade biçimleri çok kısır, tamamı alıntıya dayalı ifadelerden oluşmaktadır. Beden dilini kullanma, tonlama, iniş çıkış vb. konulara hayata geçirememektedirler ve monoton bir anlatım biçiminden öteye geçememektedirler.” cevabıyla öğretmen adaylarının konuşmalarındaki sıkıntılara vurgu yapmıştır. Öğretmen adaylarının telaffuzları ve ses tonlamaları hakkında K44 “Türkçe öğretmeni adayları oldukları için bu konuda diğer öğrencilerden daha hassaslar. Fakat zaman zaman sorunlar çıkabiliyor onları da yıl içerisinde düzeltiyoruz. Hatalarının farkına varmaları için bazen sınıfta şaka yoluyla onların taklitlerini yapıyorum ve onlar da kendi hatalarını daha iyi anlayabiliyorlar.” diyerek belirtmiştir. E44 ve K50 öğretmen adaylarının telaffuzlarında yöresel ağız kullandıklarını ifade ederken E44 “Bulunduğu bölgenin ağız özellikleri burada değiştirilmeli. Öğretmen demek ideal konuşma diliyle konuşan birey demektir. Aksan ve vurgu problemlerini düzeltmeye çalışıyoruz ve ben bunu çok önemsiyorum. Çokça tekrarlar ve çokça konuşma yetisini güçlendirmeye sorunlar çözülebilir. İletişimin içinde en çok yer kaplayan sözlü ifade, kelimenin anlamını iyi bilmek onu doğru telaffuz etmekten geçer. Bölüm içerisinde telaffuzla ilgili daha çok ders olmalı.” biçiminde düşüncelerini paylaşmıştır. Öğretmen adaylarının konuşmalarını etkileyen olumlu etkenler arasında adayların bilinçli olabilmesi ve bilgiye sahip olmalarının farkında olmaları gerektiği konusunda öğretim üyeleri hemfikirlerdir. K50 bu konuda fikrini “Bilinçli bir şekilde konferans, seminer vb. toplantılara katılmaları ve iyi birer dinleyici olmaları onlar adına olumlu olacaktır. Ayrıca sanatsal metinlerin dramatize edilmiş biçimlerini dinlemeleri önemli bir etkidir. Bu noktada sosyal medya ve interneti olumlu yönde kullanım da çift yönlü iletişimi sağlaması bakımında olumlu katkı sağlayacaktır.” şeklinde ifade ederken, E44 “Bu durum mutfak

ve servise benzetilebilir. Mutfakta iyi şeyler pişiyor ve servis iyiye bu restoran kazanır. Oysa mutfakta yemek ya da malzeme yoksa nasıl servis edilirse edilsin demagoji sayılır. Tam tersi bilgi haznesi dolu fakat iyi ifade edilemiyorsa bu da bir problemi doğurur.” biçiminde ifade ederken konuşmayı etkileyen etmenleri bir mutfaka benzetmiştir. Konuşma becerisini etkileyen olumsuz etkenler arasında sosyal medya ön plandadır. K50 ve E50 özel radyo, televizyon, sosyal medya, internet vb. araçlarda sanat değeri taşımayan popüler yayınların bağımlısı olmanın, düşünme tembelliğine sebep olabileceği gibi buradaki konuşmaların herhangi bir akademik dinlemeyi gerektirmeyecek ve öğretmen adaylarının farkında olmadan bu konuşmaların benzerlerini kullanmalarına, yaşamlarına aktarmalarına neden olacağından bahsederken, K44 “Medya çok etkili çünkü medyada birçok dil hatasıyla karşılaşılıyor. Bunları duya duya kanıksamaya başlıyoruz ve bize normalmiş gibi görünüyor. Eskiden haber sunucuları Türkçeyi en iyi kullanan kişilerdi fakat günümüzde böyle değil. Sosyal medya üzerinden farklı kullanılan dil insanları etkiliyor. Her ne kadar normal saysak dahi bu etkilemenin günlük dile yansması normal değil. Ne yazık ki İngilizce özentisi kelimeleri de kullanıp Türkçeye katmak yapılan hatalardan biridir.” şeklinde ifade etmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçları iki soru etrafında açıklanmıştır.

1. Türkçe eğitimi bölümü öğretmen adaylarının yazma becerileri ile ilgili öğretim üyesi görüşleri nelerdir? sorusuna ilişkin sonuçlar:

Türkçe eğitimi bölümü öğretmen adaylarının yazma becerileri genel anlamda problemlidir. Bu problemler arasında öğretmen adaylarının dil bilgisi kurallarına tam anlamıyla hâkim olamaması, yazdıkları metinlerde Türkçenin yapısıyla ilgili kullanılan hatalar, öğretim üyesi rehberliği olmadan yazma isteklerinin güdülenmemesi sayılmaktadır. Öğretim üyeleri derslerde bu konuların üstünde durarak yıl içinde hataları en aza indirmeyi amaçlamışlardır. Doğan (2003) yaptığı çalışmada kompozisyon yazan öğretmen adaylarının en çok imla hatası, noktalama işaretleri ve yapısı bozuk cümleler gibi Türkçeyi yanlış kullanım örneklerini saptamıştır. Araştırmacının saptadığı hatalar çalışmamızla ortak noktada kesişmektedir. Bağcı (2010) ise Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerini ölçtüğü testlerin genel not ortalamasını 60 olarak elde etmiş ve bu puanı

öğretmen adayları için yeterli görmemiştir.

2. Türkçe eğitimi bölümü öğretmen adaylarının konuşma becerileri ile ilgili öğretim üyesi görüşleri nelerdir? sorusuna ilişkin sonuçlar:

Öğretim üyeleri, adayların konuşma esnasında kendilerini ifade etmekte zorlandıklarını, yetersiz bilgiye sahip olmalarının bu durumu artırdığını, topluluk önünde çok fazla konuşmadıkları için konuşma becerisinin gelişmediğini vurgulamış aynı zamanda öğretmen adaylarının telaffuz ve tonlama konusunda her ne kadar hassas olsalar dahi hata yaptıklarını, yerel ağızlarla konuşan öğrencilerin olduğunu ve sosyal medyadan konuşma anlamında olumsuz etkilendiklerini belirtmişlerdir. Akkaya (2012) çalışmasında öğretmen adaylarının konuşma sorunlarının büyük bir çoğunluğunu ses, ton, vurgu ve telaffuz yanlışlarından kaynaklandığını tespit etmiştir ve yerel ağızlarla konuşmanın en önemli husus olduğunu belirterek bizim çalışmamıza da kaynaklık etmiştir. Başaran ve Erdem (2009) ise özgüven eksikliğinin ve bilinçaltının konuşmayı olumsuz yönde etkilediğini saptaması çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Er ve Demir (2013), konuşma becerisinin Türkçe öğretmenleri tarafından kullanımına Türkçe adayları aracılığı ile bakarak bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, Türkçe öğretmen adayları öğretmenlerin kelime hazinelerinin dar olduğunu, yerel ağız kullandıklarını, tekrar kelimelere sık sık başvurduklarını, derse hazırlıksız geldiklerini, ders kitabına bağlı kaldıklarını, etkisiz ve düzensiz anlatımda bulduklarını ifade etmişlerdir. Er ve Demir'in çalışması bu çalışmanın aksine öğrencilerin gözünden öğretmenlerini değerlendirmiştir.

Sonuçlara bakılarak şu öneriler sunulabilir;

- Öğretmen adayları daha fazla kitap okumaya teşvik edildikten sonra okunulan kitapların ders içerisinde konuşulması sağlanabilir,
- Üniversite içinde yazma eğitimi merkezleri kurulup gönüllülere bu konuda eğitim verilebilir ve katılım çoğunluğunun sağlanabilmesi için etkinlikler düzenlenebilir,
- Öğretmen adaylarından bir metin yazmaları istenip bu metin sınıfta okutulabilir ya da oynanabilir,
- Öğretmen adaylarının doğru yazabilmesi için kelime hazinelerini geliştirebilecek etkinlikler yapılabilir,
- Öğretim üyeleri adayları sözlük kullanma konusunda teşvik edebilir, böylece hatalı kullanılan sözcükler en aza indirgenebilir,

- Bölüm içinde yapılan sınavlarda yazılı anlatıma daha fazla özen gösterilebilir ve adayların farkındalık kazanması beklenebilir,
- Kompozisyon yazımı sıklaştırılabilir ve yapılan imla ve noktalama hataları kontrol edilip öğretmen adayının görmesi sağlanabilir,
- Öğretmen adaylarına dili güzel kullanan tiyatrolar önerilebilir ve ders esnasında güzel ve etkili konuşan bir sunucu ya da konuşmacı izlettirebilir,
- Bölüm içerisinde konuşma ve yazma ile ilgili ana derslerin yanında seçmeli dersler eklenebilir,
- Yıl içerisinde öğretim üyesi, sunumdan sonra değerlendirme bölümü de olmak kaydıyla öğretmen adaylarına sunum yaptırabilir, yaptırılanlar ise sunum sayılarını arttırabilir,
- Etkili konuşma ve diksiyon derslerinde teoriden ziyade öğrenci daha fazla konuşturulabilir.

KAYNAKÇA

- [1]. Akkaya, A. (2012). “Öğretmen Adaylarının Konuşma Sorunlarına İlişkin Görüşleri.” Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(20). 405-420.
- [2]. Aksan, D. (2000). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- [3]. Bağcı, H. (2007). “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatıma Ve Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi.” TÜBAR-XXI. 29-61.
- [4]. Bağcı, H. (2010). “Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Yeterlilik Düzeyleri.” İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2). 45-68.
- [5]. Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). “Öğretmen Adaylarının Güzel Konuşma Becerisi İle İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma.” Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(3). 743-754.
- [6]. Çoban, İ. (2013). Orhun Yazıtlarının Dilin Dört Becerisi Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [7]. Doğan, Y. (2003). “Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Ve Yazma Becerileri.” TÜBAR-XIII, 181-201.
- [8]. Doğan, Y. (2009). “Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri.” Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 7(1). 185-204.

- [9]. Er, O. ve Demir, Ö. (2013). “Konuşma Becerisinin Türkçe Öğretmeleri Tarafından Kullanılabilirliğine İlişkin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi.” *Turkish Studies* 8(1). 1417 – 1436.
- [10]. Gerez Taşgın, F. (2015). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme, Konuşma, Okuma Ve Yazma Öz Yeterlilikleri İle Öğrenme Stillerinin İncelenmesi (Atatürk Üniversitesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [11]. Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış.” *Turkish Studies*, 6/3.
- [12]. Göğüş, B. (1973). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe Ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- [13]. Karahan, L. (2011). *Türk Dili Üzerine İncelemeler*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- [14]. Kavcar, C., Sever, S ve Oğuzkan, F. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- [15]. Kurudayıoğlu, M. (2003). “Konuşma Eğitimi Ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler.” *TÜBAR*, 13. 15 – 29.
- [16]. Maden, S. (2010). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sözlü İletişim Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. *Ekev Akademi Dergisi*, 14(44).145-154.
- [17]. Mete, F. (2015). “Türkçe Öğretmenliği Bölümünde Yazma Eğitimi Dersi: Bilme Ve Uygulama Karşılaştırılması.” *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2). 81-89.
- [18]. Özbay, M. (2014). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I (7. baskı)*. Ankara: Öncü Kitap.
- [19]. Özbay, M. (2014). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II (6. baskı)*. Ankara: Öncü Kitap.
- [20]. Özdemir, N. H. (2011). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [21]. Topaloğlu, Y. (2006). *Yazmak Sanatı Ve Yazıda Plan, Üniversiteler İçin Yazılı Ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [22]. Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemlerine Yeni Bir Yaklaşım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- [23]. Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İki Dilli Türk Çocukları İçin “Türkçe ve Türk Kültürü” Kitaplarının Şekil Açısından Değerlendirilmesi

Bilge BAĞCI AYRANCI
Filiz METE²
Hilal KESKİN³

Özet

Ana dili eğitimi, özellikle yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarının, Türk kültüründen kopmamaları ve Türkçeyi en iyi şekilde kullanabilmeleri bakımından son derece önemli bir konudur. Bu nedenle yurt dışında okutulan ana dili Türkçe dersleri için Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 16.11.2009 tarih ve 201 sayılı kararıyla MEB tarafından Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları hazırlanmıştır. Sözü edilen bu kitapların ana dili olarak Türkçe öğretiminde hedeflere ulaşabilme, temel dil becerilerini edindirebilme ve Türk kültürünü benimsetebilme özellikleri bakımından, nitelikli ve yeterli içeriğe sahip olmaları gerekmektedir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkçe ve Türk Kültürü (1-3, 4-5, 6-7, 8-10. sınıflar) ders öğretim materyali ve çalışma kitapları oluşturmaktadır. İncelemeler sonucunda tespit edilen her yanlışlık ve eksiklik üç ana başlık altında alt başlıklar açılarak gruplandırılmıştır. Araştırma sonucunda kitapların dil ve anlatım, bilimsel içerik ve biçimsel görünüş ölçütleri bakımından son derece hatalı ve eksik oldukları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda ana dili olarak Türkçe ders kitaplarının geliştirilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Ana dili, iki dillilik, ders kitabı inceleme ölçütleri, Türkçe ve Türk kültürü seti*

¹Yrd. Doç. Dr., Bozok Ünv., Eğitim Fak., Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Böl., Türkçe Eğitimi ABD, bilge.ayranci@bozok.edu.tr

²Yrd. Doç. Dr., Bülent Ecevit Ünv., Ereğli Eğitim Fak., Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Böl., Türkçe Eğitimi ABD, filizmetehoca@gmail.com

³Yüksek Lisans Öğrencisi, Bülent Ecevit Ünv., Ereğli Eğitim Fak., Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Böl., Türkçe Eğitimi ABD, hilalkskn.34@hotmail.com

An Editorial Evaluation of Turkish Language and Cultural Books Regarding Bi-Lingual Turkish Children

Abstract

Native language education is a crucial subject especially for the bilingual Turkish children living abroad in terms of staying in touch with Turkish culture and using Turkish language. Therefore, Turkish Ministry of Education has prepared Turkish Language and Turkish Culture course books for the courses given in Turkish in abroad with the 201 numbered and 16.11.2009 dated TTKB decision. As Turkish being the main language of these course books; they are required to have qualified and sufficient content with respect to helping students reach goals and gain basic language skills in Turkish and adopt Turkish culture. Among qualitative research methods, current study has used document analysis method in the research. The sample of the study consists of Turkish Language and Turkish Culture teaching material and workbooks (for 1-3, 4-5, 6-7, 8-10. classes). Following the analysis of the textbooks, any errors and omissions that are found were grouped as sub-headings under three main headings. As a result of the research, books were found to be extremely faulty and inadequate in terms of language and expression, scientific content and formal appearance criteria. The study also provides suggestions for the improvement of the related textbooks with respect to language, form and content.

Keywords: *The main language, bilingualism, textbook review criteria, Turkish and Turkish culture set.*

Giriş

Ana Dili ve İki Dillilik

Geçmişten günümüze insanoğlu doğal afetler, savaşlar, ekonomik sıkıntılar, kan davaları gibi çeşitli nedenlerden ötürü yaşadıkları yerlerden farklı yerlere göç etmek durumunda kalmışlardır. Türkiye’de ise bu göç faaliyetleri ilk zamanlarda ağırlıklı olarak yurt içinde köylerden şehirlere şeklinde görülse de ilerleyen zaman içerisinde özellikle de ekonomik nedenlerden ötürü yurt dışına işçi göçü verilmeye başlanmıştır. Bugün yurt dışında üçüncü nesle ulaşan Türkler siyasi haklar, istihdam, eğitim, uyum problemleri gibi bazı sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Ancak belirtilen problemler arasında “eğitim, olumsuz sonuçların ve sorunların en

yoğun yaşandığı alan.” (Yaylacı, 2008: 238) olarak ilk sırada gelmektedir. Bunun en temel nedeni ise ana dili eğitimi yetersizliğidir. Bu sorunu en aza indirebilmek için yurt dışındaki Türk çocuklarına iyi bir ana dili eğitimi verilmelidir.

Bireylerde bağımsız düşünme, doğru anlama, nesnel davranma, iyi anlatma gibi yetenekler olmalıdır. Böyle yeteneklerde ana diline bağlı olarak geliştiğinden, bireyin, öncelikle ana dilinin kendisine sunduğu engin ifade olanaklarını kavraması gerekir. Bu da ancak köklü bir ana dili eğitimiyle sağlanabilir. (İşcan, 2007: 5). Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1975: 427). Ana dili kişinin kendisiyle, çevresiyle iletişim kurmasını; çevresinde olup bitenleri, gördüklerini duyduklarını, dinlediklerini anlamlandırmasını; önceden edindikleriyle yeni öğrendiklerini değerlendirebilmesini, yorumlayabilmesini; duygu ve düşünceleriyle kendisini ifade edebilmesini sağlar (Yıldız, 2012: 5). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere birey için ana dili eğitimi oldukça önemlidir.

Doğan her çocuğun öğrendiği ilk dil ana dili olmasına rağmen bazen bireyler ülkesinden çeşitli nedenlerle uzak olmak, ülkelerinde birden fazla dilin kullanılması, yaşam koşullarının gerekliliği gibi nedenlerle birden fazla dili edinmek mecburiyetinde olurlar. Bu durumda olan bireyler için iki dilli ve bu durum için de iki dillilik denilmektedir (Demir, 2010: 916). Özdemir (1988) göre, iki dillilik çoğunluğun ve azınlığın konuştuğu dillerden birini diğerine tercih etmeden, çocuğun benlik gelişimini anadil süreci içinde tamamlamasına imkân veren bir anlayıştır. Bir başka tanıma göre ise iki dilin alternatif şekilde kullanım pratiğine iki dillilik denir ve bunu uygulayan kişiye de iki dilli denir (Akt. Molali, 2005:6; Weinrich, 1968). İki dillilik kavramı, Türkiye’de 1960’lı yıllardan itibaren Avrupa ülkelerine göç eden Türk işçi çocuklarıyla gündeme gelmiştir ve hâlen güncelliğini korumaktadır. İki dilli olarak adlandırdığımız yurt dışındaki Türk vatandaşlarımızın yaşadıkları ülkenin dilini öğrenmelerinin yanında ana dilleri olan Türkçeyi de öğrenmeleri ve en iyi şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir. Ana dilini en iyi şekilde kullanan bireylerin ikinci dil edinimleri de daha kolay olacaktır. Zira ana dilini iyi kullanamayan bireyler iletişim kurmakta sıkıntı yaşayacaklardır. Bunun en bariz

örneklerini Almanya’da gelen vatandaşlarımızın konuşmalarında görmek mümkündür. Bu kişilerin konuşulanları anlamakta güçlük çektikleri ve kendilerini ifade etmekte zorladıkları gözle görülür bir gerçektir. Yılmaz’ın da (2014) çalışmasında bahsettiği gibi günümüzde Almanya’da yaşayan Türklerin en büyük dilsel sorunu, kendi dillerinde gerektiği gibi iletişim kuramamak ve dilsel becerilerde istenilen seviyeye ulaşamamaktır. Bu nedenle iki dilli bireylerin öncelikle ana dillerini sonra da ikinci olarak edindikleri dili en iyi şekilde kullanmaları gerekmektedir. “Her iki dili de doğru dürüst bilmemek, düşünme yeteneğine ve zekânın gelişmesine olumsuz etki yapar. Her iki dil iyi bilinip dillerden birine ana dili gibi vakıf olunması, düşünme yeteneğini ne olumlu ne de olumsuz etkiler. Her iki dile de ana dili gibi vakıf olunması düşünme yeteneğini ve zekâyı artırır.” (Güzel, 2010: 16). Güzel’in de ifade ettiği gibi dil edinimi düşünme yeteneği ve zekânın gelişmesinde son derece önemlidir. Bu nedenle yurt dışındaki Türk çocuklarına öncelikle ana dillerini en iyi şekilde öğretmek gerekmektedir. Belli bir ana diline sahip olan çocukların, buldukları toplumun dilini öğrenmeleri de bir hayli kolaylaşacaktır. Her iki dili de en iyi şekilde kullanan bireylerin düşünme yetenekleri ve zekâ gelişimleri olumlu yönde etkileneceği için eğitim alanındaki başarıları da doğal olarak artacaktır. Bu da yurt dışındaki Türk çocuklarının eğitim alanında yaşadıkları sıkıntıların giderilmesini sağlayacaktır.

Türkçe ve Türk Kültürü Seti

Kültür, bir toplumun var olabilmesindeki maddi ve manevi değerlerin toplamıdır. Bu değerler dil aracılığıyla nesilden nesle aktarılabilir. Bu aktarım dil ve kültür arasındaki sıkı ilişkinin bir sonucu olarak geçmiş ile gelecek arasında bir köprü vazifesi üstlenmekte ve nesiller arasında bütünleştirici bir rol oynamaktadır.

Aytekin (2009) yapmış olduğu çalışmada, kültür ve dilin ayrılmaz ilişkisini belirtirken, kültürün, yabancı dil öğretiminde de çok tartışılan, yabancı dil öğretimiyle ilgili teori, yöntem ve teknikleri etkileyen, yabancı dil eğitiminde de çağın hızlı akışına uymak için her zaman hesaba katılması gereken ve sürekli değişen-gelişen bir kavram olduğunu, yabancı dil öğretiminde kültürün yerini doğru anlayabilmek için dil-düşünce-kültür üçlüsünün ilişkisini anlamak gerektiğini belirtmiştir (Akt. Elbir ve Aka, 2015:375). Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımının büyük önemi vardır; fakat kültür çok kapsamlı bir olgu olduğu ve yabancı dil

öğrenenler yine de daha çok dilin dizgesel yapılarına odaklı oldukları için, kültür başlığı altında öğrenciye verilebilecek olan şeyler öğrencinin dili anlamasına yardımcı olacak nitelikte olmalıdır. Tarih, günlük yaşam ve rutinler, alışveriş, yiyecek-içecek, gençlik kültürü (moda, müzik, vb.) okul ve eğitim, coğrafya, aile yaşantısı, sosyal şartlar, festivaller, gelenek-görenekler, etnik ilişkiler, turizm ve seyahat, iş hayatı ve işsizlik gibi konular yabancı dil öğrenenlere kültür bağlamında öncelikle öğretilmesi uygun olan konulardır (Akt; Ülker, 2007: 16; Byram ve Risager, 1999: 93).

Türk kültürünün yaşaması ve devamlılığının sağlanabilmesi için Türkçenin doğru, güzel ve etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Özellikle dünyanın pek çok yerinde, çoğunluğunun da Avrupa ülkelerinde yaşadığı Türk vatandaşları tarafından Türkçenin doğru, güzel ve etkili bir biçimde kullanılması büyük önem arz etmektedir. Kendi dilini doğru ve güzel bir şekilde kullanabilen vatandaşlarımız buldukları ülkenin dilini de öğrenmede daha başarılı olabilecek ve kendi kültürlerini koruyarak diğer kültürlerle daha rahat uyum sağlayabileceklerdir. “Yurt dışındaki Türk çocuklarının Türk kültürünü yeterince tanımamaları; Türkçeyi doğru ve etkili kullanma güçlüğü çekmeleri; bulunduğu ülkeye uyum sağlama güçlüğü çekmeleri; hem Türkçeye hem de buldukları ülkenin diline yeteri kadar hâkim olamamaktan kaynaklanan problemler nedeniyle yaşadıkları ülkede eğitim fırsatlarından yeterince faydalanamamaları, Türkçe ve Türk kültürü dersine yönelik ders kitabı ve materyal eksikliği; yurt dışındaki çocuklara yönelik yeterince Türkçe yayınların ve materyalin olmaması; Türkçe ve Türk kültürü dersine yönelik geri bildirim sisteminin olmaması vb. sorunlar yaşandığı bilinmektedir.” (MEB, 2010:3). Çelik’in de (2016) çalışmasında söz ettiği gibi bahsi geçen sorunları çözümlenebilmek adına yurtdışında okutulan ana dili Türkçe dersleri için ilk olarak 1986 yılında bir öğretim programı yayımlanmış daha sonra ise 2000 ve 2006 yıllarında tekrar yeni programlar yayımlanmış ve uygulanmıştır. Ancak bu programların hepsi ders kitabı olmadan uygulandığından, beraberinde pek çok sıkıntıyı ortaya çıkmasına neden olmuştur. Tüm bu sorun ve sıkıntıları giderebilmek adına Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yurt dışındaki vatandaşlarımız için “Uzaktaki Yakınlarımız” projesi uygulamaya koyulmuş ve yurt dışında ana dili olarak Türkçe öğretimi Türkçe ve Türk Kültürü dersi adı altında yapılmaya başlanmıştır. “Projenin amacı; yurt dışındaki Türk çocuklarının kültürlerini yaşatarak buldukları ülkeye uyum sağlayabilmeleri amacıyla; öğretim programı, ders kitabı, öğretim

materyalleri ve İnternet sitesinin hazırlanması; yurt dışında görev yapan/ yapacak öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürdürülmesine yönelik faaliyetleri gerçekleştirmektir.” (MEB, 2010:3). Bu amaçlar doğrultusunda Türkçe ve Türk Kültürü dersine yönelik proje kapsamında; ders programı, ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları, öğretmen kılavuz kitapları ve dinleme CD’leri hazırlanmıştır.

Bu proje sayesinde yurt dışında ana dil olarak Türkçe öğretimi Türkçe ve Türk Kültürü dersi adı altında yapılmaya başlamıştır. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 16.11.2009 tarih ve 201 sayılı kararıyla Mili Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları kullanılmak üzere öğretmenlere ulaştırılmıştır. Bu ders Türkçe ve Türk kültürü olmak üzere iki aşamadan oluşmakta ve ders için hazırlanan kitaplarda iki bölümden oluşmaktadır. Bu ders öğrenci velilerinin çocuklarının okullarına Türkçe dersi istek dilekçelerini vermeleri ve dersi isteyen öğrenci sayısının da en az on iki olması şartıyla ilgili okullarda açılabilir. Sözü edilen dersle ilgili uygulamalar ülkeden ülkeye, hatta eyaletten eyalete farklılık göstermektedir. Bu nedenle Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı geliştirilirken; ders kitabı ve çalışma kitabı hazırlanırken söz konusu programın uygulanacağı ve kitapların okutulacağı ülkelerdeki ders saati süreleri, dersin veriliş zamanları, aynı sınıftaki öğrenciler arasındaki yaş ve düzey farklılıkları dikkate alınmıştır. Dersin farklı sınıf ve düzeylerdeki öğrencilerin oluşturduğu ortamda işlenmesinden dolayı program ve kitaplar sınıflar gruplandırılarak (1-3. sınıflar, 4-5. sınıflar, 6-7. sınıflar, 8-10. sınıflar) hazırlanmıştır. Her grup için ders kitabı ve çalışma kitabı ayrı ayrı yazılmıştır. Söz konusu kitaplar sayesinde yurt dışındaki çocuklarımız hem Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde kullanabilecek hem de Türk kültürünü daha yakından tanıyabilme fırsatı bulabilecektir. Fakat bahsi geçen kitaplar dikkatlice incelendiğinde istenilen amaca ulaşma konusunda yetersiz oldukları görülmektedir.

Çelik ve Gülcü’nün (2016), Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin ders kitaplarına yönelik görüşlerinin alındığı çalışmanın bulgularına göre öğretmenler ders kitaplarının; baskı kalitesi, cildin sağlamlığı, öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde tasarlanması, ebat yönünden kullanılabilirliği, kitaplarda kullanılan anlatım dilinin öğrencilerin seviyesine uygunluğu, metinlerin uzunluğunun öğrencilerin seviyesine uygunluğu, kazanımların tamamına yer verilmesi, etkinliklerin kazanımları karşılama düzeyi,

kitaplarda gereksiz bilgi ve ayrıntılardan kaçınılması, kitapların günlük hayatla ilişkisi, etkinliklerin öğrenci seviyesine uygunluğu, kitaplarda verilen örnekler, etkinlikler işlenişler vb. öğrencilerin farklı becerilerini (problem çözme, gözlem vb.) ortaya çıkarma düzeyi, kullanılan ölçme araçlarının konuya uygunluğu, ölçme araçlarının öğrencinin düzeyine uygunluğu, ölçme araçlarının kullanılabilirliği, ünite/tema/öğrenme alanı başlangıcında verilen ölçme araçları, ünite/tema/öğrenme alanı sonunda verilen ölçme araçları, görsellerin metinlerle uyumu, görsellerin öğrencilerin ilgisini çekme düzeyi, görsellerin kazanımlara uygunluğu bakımından geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler ders kitaplarının öğrencilere zamanında ulaştırılmadığını düşünmekte, ders işlerken Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabı dışında başka bir materyal kullandıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Fakat yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgular sadece Türkçe ve Türk kültürü dersine giren öğretmenlerin görüşleriyle sınırlı kalmış, kitabın içeriğindeki hatalar bakımından bilgi verilmemiştir. Türkçe ve Türk Kültürü setinin yanlışları ve eksiklikleri üzerine yapılan bu çalışmalar tüm seti kapsamamaktadır. Bu çalışmada ise asıl amaç; Türkçe ve Türk Kültürü setinin tamamını inceleyerek kitaplardaki dil ve anlatım, bilimsel içerik ve biçimsel görünüş yanlışlarını ve eksikliklerini tespit etmektir.

Ders Kitabı İnceleme Ölçütleri

Öğretimin vazgeçilmez bir parçası olan ve öğretmenlerin derslerde en çok kullandığı öğretim materyali hiç kuşkusuz ki ders kitaplarıdır. Eğitimin temelinde rol alan ders kitapları, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerine göre hazırlanan ve içeriği ile bilgileri öğrenciye sunan öğretim materyalidir (Bulut ve Orhan, 2012: 302). Ders kitabı, programda yer alan hedeflerle tutarlı konuların işlendiği, öğrencilere bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırıldığı temel bir kaynaktır. Dil öğretiminde en çok kullanılan temel kaynak ders kitabıdır. Ders kitabı öğrencilerin ilgi, yetenek ve öğrenme hızlarını dikkate almaktan çok, o dersin programında yer alan hedeflere ve işlenecek konulara göre hazırlanır (Tebliğler Dergisi, 2434-3.7.1995). Öğrencilere program dâhilinde kazandırılmaya çalışılan hedef davranışlar için öğretmenlerin en çok başvurdukları kaynak ders kitaplarıdır. Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliğinde kitapların hazırlanması ve incelenmesi ile ilgili esas ve usulleri belirlenmiştir. Bu esas ve usuller doğrultusunda Demirel'in yapmış olduğu gruplamaya göre Türkçe ders kitabı incelemeleri üç ana başlık altında yapılmaktadır. Bunlar:

- Biçimsel görünüm
- Bilimsel içerik
- Dil ve Anlatımdır.

Bu çalışmada yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dili eğitimi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe ve Türk kültürü seti Demirel'in üç ana başlık şeklinde gruplandığı ölçütler dikkate alınarak incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen veriler bu üç başlık altında alt başlıklar açılarak gruplandırılmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan gruplamalar yöntem bölümünde detaylı olarak verilmiştir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analiz yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmanın örneklemini Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 16.11.2009 tarih ve 201 sayılı kararıyla Mili Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü (1-3, 4-5, 6-7, 8-10. Sınıflar) Ders Öğretim Materyali ve Çalışma Kitapları oluşturmaktadır.

Çalışmada Türkçe ve Türk kültürü ders ve çalışma kitapları; Türkçe ders kitabı inceleme ölçütleri olan dil ve anlatım, bilimsel içerik ve biçimsel görünüş adlı üç ana başlık altında incelenmiştir. Bu ana başlıklar altında kitaplarda tespit edilen yanlışların ve eksikliklerin türüne göre araştırmacılar tarafından alt başlıklar oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından oluşturulan alt başlıklar şu şekildedir:

A. Dil ve Anlatım

- A.1. Özel İsimlerin ve Tarihlerin Yanlış veya Eksik Yazılması
- A.2. Büyük veya Küçük Yazılması Gereken Harflerin Yanlış veya Eksik Yazılması
- A.3. Ayrı veya Bitişik Yazılması Gereken Kelimelerin Yanlış veya Eksik Yazılması
- A.4. Kısaltmaların Yanlış veya Eksik Yazılması
- A.5. Şapka İşaretinin Yanlış veya Eksik Yazılması
- A.6. Kelimelerin Yanlış veya Eksik Yazılması
- A.7. Noktalama İşaretlerinin Metin Türlerinde Yanlış veya Eksik Yazılması

- A.8. Nokta İşaretini yanlış veya Eksik Kullanılması
- A.9. Diğer Noktalama İşaretlerinin Yanlış veya Eksik Yazılması

B. Bilimsel İçerik

- B.1. Yazarı Belirtilmemiş Metinler
- B.2. Kitap İçi Tekrarlar
- B.3. Kitap İçi Yazım Tutarsızlığı
- B.4. Amaç Dışı Etkinlikler
- B.5. Hedef Dil Dışı Kullanımlar

C. Biçimsel Görünüş

- C.1. Kelimelerin Arasında Gerekli Boşluğun Bırakılmaması veya Gereğinden Fazla Boşluk Bırakılması
- C.2. Basım Hataları
- C.3. Görsellerin Gereksiz Yere Kullanılması
- C.4. Görsellerin Yazı ve Sayfa Düzenini Bozması
- C.5. Görsellerin Arka Plan Olarak Kullanılması

Tespit edilen her yanlışlık ve eksiklik ilişkili bulunduğu başlık altında tablolar halinde verilmiştir. Tablolarda tespit edilen yanlışlıklar ve eksiklikler tek tek kitap isimleri ve karşılarında sayfa numaraları verilerek gösterilmiştir. Tespit edilen yanlışlık ve eksiklikler arasında özellikle biçimsel görünüş ile ilgili olanların daha net anlaşılabilmesi için tabloların altına ek olarak kitabın adı ve sayfa numarası verilerek görseller yerleştirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 16.11.2009 tarih ve 201 sayılı kararıyla Mili Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü (1-3, 4-5, 6-7, 8-10. sınıflar) Ders Öğretim Materyali ve Çalışma Kitaplarındaki yanlışlıklar ve eksiklikler dil ve anlatım, bilimsel içerik ve biçimsel görünüş başlıkları altında değerlendirilmiştir.

A. Dil ve Anlatım

A.1. Özel İsimlerin ve Tarihlerin Yanlış veya Eksik Yazılması

KİTABIN ADI	SAYFA NUMARASI
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 1-3. Sınıflar	53, 116
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 1-3. Sınıflar	55
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 4-5. Sınıflar	22, 60, 61, 62, 69, 79,93, 95, 115, 130, 149
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 4-5. Sınıflar	54, 72
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 6-7. Sınıflar	100, 107, 108, 115, 126, 127
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 6-7. Sınıflar	VIII, 41, 160, 166, 170, 178, 180
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 8-10. Sınıflar	27, 56, 104, 108, 139, 151, 156, 176, 242

Yukarıdaki tabloda Türkçe ve Türk Kültürü dersi kitaplarında mevcut olan özel isim ve özel tarihlerin yazımıyla ilgili hatalar, kitap isimleri ve sayfa numaraları belirtilerek gösterilmiştir. Bahsi geçen yazım yanlışları kendi aralarında çeşitlilik göstermektedir. Bunlar; din isimlerinin yanlış yazılması (Hıristiyan gibi), büyük harfle yazılması gereken özel isimlerin küçük harfle yazılması (Türk spor Kulüpleri, avrupa ülkesi, Osmanlı meclisi, Efes Antik kenti, miladi takvim, Avusturya-Macaristan imparatorluğu vb.), ayrı yazılması gereken özel isimlerin bitişik yazılması (Kızkulesi, Tekalifimilliyeye emirleri, Sultanahmet Meydanları, Süleymanşah vb.), özel isimlerden sonra gelen eklerin kesme işaretiyle ayrılmaması (Osman Gazinin, Dolmabahçe Sarayında, İnternette, Orta Çağdan, Milli Mücadelenin vb.), kurum ve kuruluş isimlerinden sonra gelen eklerin ayrılmaması gerekirken ayrılması (Osmanlı Meclisi’nin, Türkiye Büyük Millet Meclisi’ne vb.), özel tarihlerin yazımında yanlışlıklar yapılması (23 Nisanın, 18 Martta vb.) şeklindedir.

A.2. Büyük veya Küçük Yazılması Gereken Harflerin Yanlış veya Eksik Yazılması

KİTABIN ADI	SAYFA NUMARASI
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 1-3. Sınıflar	120
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 1-3. Sınıflar	18, 107
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 4-5. Sınıflar	122, 125
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 4-5. Sınıflar	72, 114
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 6-7. Sınıflar	45, 57, 59, 165, 169, 171, 173, 177
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 6-7. Sınıflar	120
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 8-10. Sınıflar	55, 133

Yukarıdaki tabloda Türkçe ve Türk Kültürü dersi kitaplarında mevcut olan kelimelerin baş harflerini büyük veya küçük yazılmasıyla ilgili hatalar kitap isimleri ve sayfa numaraları belirtilerek gösterilmiştir. Bu başlık altında yer alan yazım yanlışları; cümle başına küçük harfle başlanması (“günaydın bebeğim.” ; ...diye. “eee” demiş. ; ...yamuk olsun. elimizle... vb.) ve bazı kelimelerin özel isim olmadığı halde cümle içinde veya sayfada özel isimmiş gibi büyük harfle yazılması (Bugün Bayram, Cacık, Türk Kültürüne, İstanbul’un Fethi, Miladi Takvim, vb.) şeklindedir.

A.3. Ayrı veya Bitişik Yazılması Gereken Kelimelerin Yanlış veya Eksik Yazılması

KİTABIN ADI	SAYFA NUMARASI
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 1-3. Sınıflar	21, 33, 83
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 1-3. Sınıflar	82
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 4-5. Sınıflar	87, 101, 102, 132
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 4-5. Sınıflar	133
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 6-7. Sınıflar	27, 165
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 6-7. Sınıflar	46, 78
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 8-10. Sınıflar	61, 62, 108, 124, 127, 159, 176, 222, 244

Yukarıdaki tabloda Türkçe ve Türk Kültürü dersi kitaplarında ayrı veya bitişik yazılması gereken kelimelerin yanlış yazılmasıyla ilgili hatalar kitap isimleri ve sayfa numaraları belirtilerek gösterilmiştir. Bu başlık altında yer alan yazım yanlışları; ayrı yazılması gereken kelimelerin birleşik yazılması (kartopu, hoşçakalın, hergün, kırkbir, Allahaismarladık, kadarorduda, onbeşi, yıldönümü, yüzölçümü vb.) ve birleşik yazılması gereken kelimelerin ayrı yazılması (bu gün, bir çok, hiç biri, imam bayıldı ip uçlarını, bir çok, konar göçer, bir kaç vb.) şeklindedir.

A.4. Kısaltmaların Yanlış veya Eksik Yazılması

KİTABIN ADI	SAYFA NUMARASI
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 1-3. Sınıflar	39. sayfada “haz.” yerine “hzi” yazılması.
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 4-5. Sınıflar	90. sayfada “vb.den” yerine “vb. nden” yazılması.
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 6-7. Sınıflar	114. sayfada “TBMM” yerine “BMM” yazılması.
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 8-10. Sınıflar	174. sayfada “8-10 m” yerine “8-10 m.” yazılması.

Yukarıdaki tabloda Türkçe ve Türk Kültürü dersi kitaplarındaki kısaltma yazımı yanlışları kitap isimleri ve sayfa numaraları belirtilerek gösterilmiştir. Az sayıda bulunan bu hataların sayfa numaralarının yanında kitaptaki yazım şekli ve doğru yazım şekli de tablo da gösterilmektedir.

A.5. Şapka İşaretinin Yanlış veya Eksik Yazılması

KİTABIN ADI	SAYFA NUMARASI
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 1-3. Sınıflar	36, 62, 64, 65, 128
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 1-3. Sınıflar	60, 66, 67, 68, 69, 70
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 4-5. Sınıflar	101, 149
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 6-7. Sınıflar	42, 123
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 6-7. Sınıflar	176, 177
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 8-10. Sınıflar	61, 115
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 8-10. Sınıflar	148

Yukarıdaki tabloda Türkçe ve Türk Kültürü dersi kitaplarında şapka işaretinin yanlış yazımı ile ilgili hatalar kitap isimleri ve sayfa numaraları belirtilerek gösterilmiştir. Bu hatalar; şapka işaretinin kullanılması gereken kelimelerde kullanılmaması (Elazığ, hünkarbeğendi, yar vb.) ve şapka işaretinin kullanılmaması gereken kelimelerde kullanılması (istiklâl, külâh, hilâl vb.) şeklindedir. Yapılan bu imla hataları aynı zamanda telaffuz hatasına da neden olacağından bu tür noktalamalar yabancılara Türkçe öğretiminde büyük önem arz eder (Demir, 2012). Bu nedenle hem yurt dışındaki vatandaşlarımıza ana dili öğretirken hem de yabancılara Türkçe öğretirken telaffuzu etkileyecek noktalama işaretlerine çok dikkat etmek gerekir.

A.6. Kelimelerin Yanlış veya Eksik Yazılması

KİTABIN ADI	SAYFA NUMARASI
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 4-5. Sınıflar	54
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 6-7. Sınıflar	3, 57, 61, 115, 165
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 6-7. Sınıflar	130, 173, 195
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 8-10. Sınıflar	17, 18, 38, 60, 104, 109, 208, 209

Yukarıdaki tabloda Türkçe ve Türk Kültürü dersi kitaplarında yanlış veya eksik yazılan kelimelerle ilgili hatalar kitap isimleri ve sayfa numaraları belirtilerek gösterilmiştir. Bu yanlışlar; kelimedeki eksik veya fazla harf kullanılması (tanımadğını, çook, kurtudu, antlama, ağalamaz, oynamakk, iççin, yıldızlar, çeyiyzi, kazçandırmış, bazılarıdır vb.) , kelime içindeki harflerin yanlış yerde kullanılması (veirlen,vb.), eksik kelime yazılması (yirmi dokuz ekim bin dokuz yüz yirmi üçte yazılırken “yüz” kelimesinin yazılmaması) ve kelimelerin yanlış harfle yazılması (çoğrafya, ziyeret vb.) şeklindedir.

A.7. Noktalama İşaretlerinin Metin Türlerinde Yanlış veya Eksik Yazılması

Değişik milletten kişilerin Türkçe öğreneceği bir sınıfta en çok üzerinde durulması gereken konu; Türkçeyi telaffuz, vurgu ve tonlamaya uygun olarak öğretmektir (Barın, 2004). Türkçede vurgu ve tonlamada noktalama işaretlerinin önemi büyüktür. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında ve ana dili Türkçe öğretim kitaplarında noktalama işaretleri doğru bir şekilde kullanılması Türkçenin öğretimi açısından dikkat edilmesi gereken bir konudur. Bu bölümde Türkçe ve Türk Kültürü öğretim setinde noktalama işaretleriyle ilgili yapılan hatalar gruplandırılarak kitap isimleri ve sayfa numaraları belirtilerek aşağıda sıralanmıştır.

KİTABIN ADI	SAYFA NUMARASI
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 1-3. Sınıflar	19, 21, 23, 24, 25, 34, 36, 41, 42, 44, 45, 46, 59, 60, 66, 110, 119, 120, 121, 122, 132, 150
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 1-3. Sınıflar	101, 110, 112
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 4-5. Sınıflar	45, 57, 76, 78, 82, 83, 84, 85, 116, 128, 130, 131, 132, 160, 164, 165, 166, 167
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 6-7. Sınıflar	86, 130, 131
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 8-10. Sınıflar	57, 58, 71, 112, 113, 114, 116, 167, 168, 170, 203, 204, 230, 231, 258, 260
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 8-10. Sınıflar	172

Yukarıdaki tabloda Türkçe ve Türk Kültürü dersi kitaplarında bulunan şiir, şarkı, saymaca, tekerleme gibi metin türlerinde noktalama işaretlerinin hiç kullanılmaması veya eksik kullanılmasıyla ilgili hatalar kitap isimleri ve sayfa numaraları belirtilerek gösterilmiştir.

A.8. Nokta İşaretini Yanlış veya Eksik Kullanılması

KİTABIN ADI	SAYFA NUMARASI
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 1-3. Sınıflar	107
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 4-5. Sınıflar	96, 127, 170, 171, 173, 174, 175
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 4-5. Sınıflar	114
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 6-7. Sınıflar	94, 165, 166, 168, 169, 170, 172, 174
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 6-7. Sınıflar	62, 80
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 8-10. Sınıflar	78, 79, 261, 263
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 8-10. Sınıflar	196

Yukarıdaki tabloda Türkçe ve Türk Kültürü dersi kitaplarında cümle sonlarında nokta işaretinin kullanılması gerekirken kullanılmaması ve nokta yerine hatalı olarak virgül (,) ya da noktalı virgül (;) kullanılmasından kaynaklı hatalar, kitap isimleri ve sayfa numaraları belirtilerek gösterilmiştir. Bulunan bu hatalar kitap isimleri verilerek sayfa numaralarıyla belirtilmiştir.

A.9. Diğer Noktalama İşaretlerinin Yanlış veya Eksik Yazılması

KİTABIN ADI	SAYFA NUMARASI
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 4-5. Sınıflar	<ul style="list-style-type: none">Bu kitabın 15. sayfasında bağlaçtan önce virgül (,) kullanılmıştır (...güneşli, ve doğal...).Bu kitabın 79. sayfasında tırnak işareti (“”) açılarak yazılan bir cümlede tırnak işareti kapatılmamıştır.
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 8-10. Sınıflar	<ul style="list-style-type: none">Bu kitabın 35. sayfasında satır veya dize sonunda olmamasına rağmen “çevresinde” sözcüğü cümle içerisinde “çevre-sinde” şeklinde bölünmüştür.Bu kitabın 181. sayfasında satır veya dize sonunda olmamasına rağmen “düğünden” sözcüğü cümle içerisinde “düğün-den” şeklinde bölünmüştür.Bu kitabın 10. sayfalardaki diyaloglarda konuşma çizgisi kullanılırken bir diyalogda konuşma çizgisi unutulmuştur.Bu kitabın 71. sayfasında tırnak işareti (“”) ters yöne doğru açılmıştır.
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 8-10. Sınıflar	<ul style="list-style-type: none">Bu kitabın 29. sayfasında satır veya dize sonunda olmamasına rağmen “anlamlarını” sözcüğü cümle içerisinde “anlam-larını” şeklinde bölünmüştür.

Yukarıdaki tabloda Türkçe ve Türk Kültürü dersi kitaplarındaki çeşitli noktalama yanlışları ve eksiklikleri açıklamalarıyla birlikte kitap isimleri ve sayfa numaraları belirtilerek gösterilmiştir.

B. Bilimsel İçerik

B.1. Yazarı Belirtilmemiş Metinler

KİTABIN ADI	SAYFA NUMARASI
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 1-3. Sınıflar	34, 41, 42, 43, 69, 81, 119, 121, 128, 149, 150
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 4-5. Sınıflar	24, 45, 88, 90, 94, 95, 98, 100, 105, 106, 107, 109, 130, 140, 141, 158, 164, 166
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 6-7. Sınıflar	24, 28, 40, 44, 51, 91, 124, 131, 132, 133, 162, 163, 164
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 6-7. Sınıflar	62, 71, 87, 164
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 8-10. Sınıflar	17, 201, 203, 245, 246, 247, 248
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 8-10. Sınıflar	137, 150, 151

Türkçe ve Türk Kültürü dersi kitaplarında yer alan metinlerin yazarları ve metinlerin nereden alındıkları belirtilmemiş veya bazı metinlerin nereden alındığı belirtilmesine rağmen metnin yazarı belirtilmemiş ya da sadece metnin editörü belirtilmiştir. Özellikle ana dili öğretimi kitaplarında yer alan metinlerin yazarlarının ve hangi kaynaktan alındıklarının belirtilmesi önemli bir husustur. Çünkü kitap içerisinde kullanılan bazı metinlerde kısaltmalar yapılmış veya aynı metin farklı seviyedeki kitap içerisinde tekrar kullanılmasına rağmen metin içerisindeki kelimelerin yazımında farklılıklar görülmüştür. Aynı metinler arasındaki bu farklılıkları anlayabilmek ve metnin aslına uygun bir şekilde kısaltılıp kısaltılmadığını fark edebilmek için metinlerin yazarlarının ve nereden alındıklarının belirtilmesi önemlidir. Sözü edilen bu metinler yukarıdaki tabloda tek tek kitap isimleri ve sayfa numaraları belirtilerek gösterilmiştir.

B.2. Kitap İçi Tekrarlar

KİTAPIN ADI	SAYFA NUMARASI
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 1-3. Sınıflar	<ul style="list-style-type: none">Bu kitabın 23. sayfasında yer alan tekerleme örneği 4-5. Sınıflar Ders Öğretim Materyali 117. sayfada da mevcuttur.Bu kitabın 59. sayfasında yer alan “Anadolu” isimli şiir, 4-5. Sınıflar Ders Öğretim Materyalinin 45. sayfasında “Gezsen Anadolu’yu” ismi ile yer almaktadır. Aynı şiir iki kitapta da aynen yer alırken ilk kitapta şiiri yazarı belirtmiştir fakat ikinci kitapta yazar belirtmemiştir.Bu kitabın 50. sayfasında yer alan “Türkiye’imiz” şiiri aynı kitabın 78. sayfasında aynı şekilde tekrar yer almaktadır.Bu kitabın 119. sayfasında “Ata Barı” şiiri iki dize olarak ve yazarı veya derleyeni belirtilmeyerek verilmişken aynı şiir 4-5. Sınıflar Ders Öğretim Materyalinde 82. Sayfada tekrarlanmıştır. Fakat burada dört dize olarak verilen şiirin derleyeninin kim olduğu belirtilmiştir.Bu kitabın 120. sayfasında yer alan “Bugün Bayram” şarkısı üç dize olarak verilmişken aynı şarkı 4-5. Sınıflar Ders Öğretim Materyali 132. sayfada dört dize olarak verilmiştir.Bu kitabın 121. sayfasında yer alan “23 Nisan Marşı” şiiri 4-5. Sınıflar Ders Öğretim Materyali 130. sayfada aynı şekilde yer almaktadır.Bu kitabın 47. sayfasında yer alan şehirler ve neleriyle ünlü olduklarını öğreten “Bul-Yapıştır” etkinliği, 4-5. Sınıflar Çalışma Kitabı 19. sayfada da bulunmaktadır.Bu kitabın 100. sayfasında yer alan “İsim-Şehir” etkinliği 4-5. Sınıflar Çalışma Kitabı 20. sayfada etkinliğe “ülke ve sanatçı” başlıkları eklenerek tekrarlanmıştır.Bu kitabın 23. sayfasında yer alan tekerleme örneği 4-5. Sınıflar Ders Öğretim Materyali 117. sayfada da mevcuttur.Bu kitabın 59. sayfasında yer alan “Anadolu” isimli şiir, 4-5. Sınıflar Ders Öğretim Materyalinde 45. sayfada “Gezsen Anadolu’yu” isimle yer almaktadır. Aynı şiir iki kitapta da aynen yer alırken ilk kitapta şiiri yazarı belirtmiştir fakat ikinci kitapta yazar belirtmemiştir.

<p>Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 4-5. Sınıflar</p>	<ul style="list-style-type: none">• Bu kitabın 84. sayfasında yer alan “Havada Bulut Yok Bu Ne Dumandır” adlı şarkı 8-10. Sınıflar Ders Öğretim Materyali 168. sayfada “Havada Bulut Yok (Yemen Türküsü)” adıyla aynen yer almaktadır.• Bu kitabın 85. sayfasında yer alan “Mayadağ’dan Kalkan Kazlar” şarkısının derleyeni “TRT” olarak belirtilirken 8-10. Sınıflar Ders Öğretim Materyali 167. sayfada aynı şarkı “Vardar Ovası” ismiyle yer almakta ve derleyeni “Aluş Nuş” olarak belirtilmektedir.• Bu kitabın 101. sayfasında yer alan “Türk Misafirperverliği” metni 8-10. Sınıflar Ders Öğretim Materyali 61. sayfada yer almaktadır.• Bu kitabın sözlük bölümündeki “çentik” (sayfa, 169), “pazı” (sayfa, 147-175) ve “kültür” (sayfa, 173) kelimeleri sözlüğe iki kere yazılmış ve ikinci yazılışlarındaki tanımlarda farklılıklar görülmektedir. Yani aynı kelime için iki farklı açıklama kullanılmıştır.
<p>Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 6-7. Sınıflar</p>	<ul style="list-style-type: none">• Bu kitabın 86. sayfasında yer alan “Dağlar Dağlar” şarkısı yirmi bir mısra olarak verilmiştir. Fakat aynı şarkı 8-10. Sınıflar Ders Öğretim Materyali 116. sayfada on üç mısra olarak verilmiştir.• Bu kitabın 124. sayfasında yer alan “Gençlik Marşı” metni 8-10. Sınıflar Ders Öğretim Materyali 169. sayfada ve 8-10. Sınıflar Çalışma Kitabı 149. sayfada da yer almaktadır.• Bu kitabın sözlük bölümündeki “mihir-i muaccel” (sayfa, 172) kelimesi iki kere yazılmıştır.
<p>Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 8-10. Sınıflar</p>	<ul style="list-style-type: none">• Bu kitabın 53. sayfada yer alan “Süleymaniye” metni ve 45. sayfada yer alan “Mimar Sinan” metninin konuları aynıdır. “Süleymaniye” isimli metin Süleymaniye camisinin yapımını ve Mimar Sinan’ı bilimsel yazı şeklinde anlatırken “Mimar Sinan” isimli metinde aynı olaylar hikâye şeklinde anlatılmıştır.
<p>Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 8-10. Sınıflar</p>	<ul style="list-style-type: none">• Bu kitapta bulunan “Hikâye” isimli şiir, kitabın hem 99. hem de 172. sayfalarında yer almaktadır. 172. sayfada şiir kısaltılmıştır.

Gereksiz tekrar, sık kullanılan benzerlikler kitabın öğretim etkisini azaltmaktadır (Demir, 2012). Bu nedenle yukarıdaki tabloda Türkçe ve Türk Kültürü dersi kitapları içerisinde sürekli olarak tekrarlanan ve tekrarları arasında farklılıkların bulunduğu metinler tek tek kitap isimleri ve sayfa numaraları belirtilerek gösterilmiştir.

B.3. Kitap İçi Yazım Tutarsızlığı

KİTABIN ADI	SAYFA NUMARASI
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 4-5. Sınıflar	<ul style="list-style-type: none">Bu kitabın 60. sayfasında “Osmanlı meclisinin” ve “Osmanlı Meclisi’nin” şeklinde iki hatalı kullanım bulunmaktadır.Bu kitabın 69. sayfasında “Avrupa ülkesinden” ve “avrupa ülkesinden” şeklinde kelimenin hem doğru hem de yanlış yazımı kullanılmıştır.Bu kitabın 79. sayfasında “Türk Milleti’ni” ve “Türk milletini” şeklinde kelimenin hem doğru hem de yanlış yazımı kullanılmıştır.Bu kitabın 95. sayfasında “Hristiyanların” ve “Hıristiyanların” şeklinde kelimenin hem doğru hem de yanlış yazımı kullanılmıştır.Bu kitabın 149. sayfasında “istiklâl” ve “istiklal” şeklinde kelimenin hem doğru hem de yanlış yazımı kullanılmıştır.
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 6-7. Sınıflar	<ul style="list-style-type: none">Bu kitabın 126. sayfasında “çocuk yılı” ve “Çocuk Yılı” şeklinde kelimenin hem doğru hem de yanlış yazım kullanılmıştır.
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 8-10. Sınıflar	<ul style="list-style-type: none">Bu kitabın 61. sayfasında “imam bayıldı” ve “imambayıldı” şeklinde kelimenin hem doğru hem de yanlış yazımı kullanılmıştır.

Bu başlık altında yer alan bulgularda aynı sayfa içerisinde bir kelimenin hem doğru hem yanlış yazımı kullanılmış hatta bazen bir kelimenin iki farklı hatalı şekilde yazıldığı tespit edilmiştir. Kitabın genelinde farklı sayfalarda yazım farklılıkları görülmektedir fakat buradaki sıkıntı aynı sayfa içerisinde hatta bazen aynı cümle içinde aynı kelimenin iki farklı

şekilde yazılmasıdır. Bu da ana dili olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kafa karışıklığına ve kelimeleri yanlış öğrenmesine neden olacaktır. Hatta bu yanlışların aynı sayfa içinde veya diğer sayfalarda tekrarlanması öğrencilerin bu yanlışları pekiştirerek öğrenmesine yol açacaktır. Söz konusu bu hatalar yukarıdaki tabloda kitap isimleri ve sayfa numaraları belirtilerek gösterilmiştir.

B.4. Amaç Dışı Etkinlikler

KİTABIN ADI	SAYFA NUMARASI
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 1-3. Sınıflar	<ul style="list-style-type: none">Bu kitabın 25, 106 ve 127. sayfalarında yer alan resim yapma ve boyama etkinlikleri amaç dışıdır. Kitapta bu tarz etkinliklere yer verilecekse bunlar Türk kültürünü öğretici nitelikte olmalıdır.Bu kitabın 31, 32, 33 ve 34. sayfalarındaki renklerin öğretimiyle ilgili boyama etkinlikleri fazla ve gereksizdir. Renk öğretimiyle ilgili bu kadar çok boyama etkinliği yapmaktansa az ve nitelikli renk öğretimi etkinliği yapmak öğrenciler açısından daha faydalı olacaktır.Yine bu kitapta yer alan 98. sayfadaki “rüzgar gülü yapma” ve 131. sayfadaki “yol bulma” etkinlikleri amaç dışı olup Türkçenin ve Türk kültürünün öğretilmesine bir katkı sağlamamaktadır.

<p>Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 4-5. Sınıflar</p>	<ul style="list-style-type: none">• Bu kitabın 23, 39, 41, 46, 50, 52, 68, 70, 71, 86, 97, 105, 107, 121, 122, 123, 126, 139, 141 ve 147. sayfalarında yer alan resim boyama ve yapma etkinliklerinin Türkçe ve Türk kültürü öğretimine bir katkısı bulunmamaktadır. Yaş seviyesine bakıldığında bu yaş grubundaki çocuklar için boyama etkinlikleri de uygun değildir.• Kitabın 48. sayfasında yer alan geçmişteki ve bugünkü TBMM'yi gösteren resimlerin karşılaştırılmasının yapılmasının öğrenci tarafından istenilmesinde hedef dili veya Türk kültürünü öğretebilecek hiçbir unsur görülmemektedir ve amaç dışı bir etkinliktir.
<p>Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 6-7. Sınıflar</p>	<ul style="list-style-type: none">• Bu kitabın 13, 96, 127 ve 138. sayfalarında yer alan boyama ve resim yapma etkinliklerinin Türkçe ve Türk kültürü öğretimine bir katkısı bulunmamaktadır. Yaş seviyesine bakıldığında bu yaş grubundaki çocuklar için boyama etkinlikleri de uygun değildir.
<p>Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 8-10. Sınıflar</p>	<ul style="list-style-type: none">• Bu kitabın 97, 105, 113, 118, 156, 160 ve 161. sayfalarında yer alan boyama ve resim yapma etkinliklerinin Türkçe ve Türk kültürü öğretimine bir katkısı bulunmamaktadır. Yaş seviyesine bakıldığında bu yaş grubundaki çocuklar için boyama etkinlikleri de uygun değildir.

Bu kitabın amacı yurt dışındaki yurttaşlarımıza Türkçe ve Türk kültürünü öğretmek olup kitap içinde düzenlenen etkinliklerinde bu amaç doğrultusunda hazırlanması gerekmektedir. Fakat kitap içerisinde yer alan bazı etkinlikler amaca hizmet etmeyip gereksiz görülmektedir. Sadece görsel zekâya hitap etmesi amaçlıyla hazırlanan bazı etkinliklerin ne Türkçe ne de Türk kültürünün öğretimine bir katkısı olduğu düşünülmemektedir. Bu etkinliklerin içerikleri; metinden hareketle resim yapma, metnin bir bölümünü resimleme, hayalleri resimleme, görselleri boyama, afiş hazırlama ve broşür hazırlama şeklindedir. Yapılan bu etkinlikler sadece görsel zekâya ve hayal gücüne dayalı olup Türkçe ve Türk kültürü öğretimine bir katkısı bulunmamaktadır. Sözü edilen etkinlik örnekleri yukarıdaki tabloda tek tek kitap isimleri ve sayfa numaraları belirtilerek gösterilmiştir.

B.5. Hedef Dil Dışı Kullanımlar

KİTABIN ADI	SAYFA NUMARASI
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 1-3. Sınıflar	<ul style="list-style-type: none">Bu kitabın 14. sayfasında Türk alfabesi öğretim için verilirken yanında Fransız, İngiliz ve Alman alfabeleri de gösterilmiştir. Bu başlangıç seviyesi için kabul gören bir durum olsa da bu kitapların sadece Almanya, Fransa ve İngiltere’de okutulmadığı göz önünde bulundurulduğunda diğer ülkelerde eğitim gören Türk çocukları için olumsuz bir durum oluşturabilmektedir. Bu nedenle kitaplarda alfabe verilirken kitapların hangi ülkede yaşayan Türk çocukları tarafından kullanılacağına dikkat edilmelidir.

<p>Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 4-5. Sınıflar</p>	<ul style="list-style-type: none">• Bu kitabın 114. sayfasında yer alan “Hoşgörü” metninde aynı parayla üzüm almak isteyen dört kişi birbirlerinin söylediklerini anlamadıkları için farklı şeyler almak istediklerini sandıklarından kavga ederler. Daha sonra bir aracı tarafından aynı şeyi istediklerini öğrenirler ve hoşgörülü olmaya davet edilirler. “Hoşgörü” kavramını anlatmak için kullanılan bu metinde “üzüm” kelimesinin Almanca, Fransızca ve İngilizce yazılışları da verilmiştir. Bu kitapların sadece Almanya, Fransa ve İngiltere’de okutulmadığı göz önünde bulundurulduğunda “üzüm” kelimesinin metin içerisinde sadece bu dillerle yazılmış olması diğer ülkelerde eğitim gören Türk çocukları için olumsuzluk arz edebileceğinden sakıncalı görülmüştür. Bu nedenle kitapta “hoşgörü” kavramının farklı bir metinle anlatılması tercih edilebilirdi.
<p>Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 6-7. Sınıflar</p>	<ul style="list-style-type: none">• Bu kitabın 157. sayfasında Nasrettin Hoca’nın “Doğuran Kazan” fıkrasının Azerbaycan, Bosna-Hersek ve Anadolu olmak üzere üç farklı coğrafyadaki anlatılışına yer verilmiştir. Bu üç farklı anlatının kullanılması ana dili olarak Türkçe öğretimine hiçbir katkı sağlamamaktadır.• Bu kitapta “Dünya Üzerinde Türklerin Yaşadıkları Yerler” adlı metinde diğer Türk devletleri tanıtılmıştır. Daha sonra 156. sayfada bir Azerbaycan şiirine yer verilmiştir. Kültür öğretimi açısından bakıldığında diğer Türk devletlerinin tanıtılması olumlu görünse de bu devletlere ait metinlerin ana dili olarak Türkçe öğretimi kitaplarında kullanılmasının hedef dile bir katkı sağladığı görülmemektedir.

B.6. Öğretim İlkelerine Aykırı Kullanımlar

	SAYFA NUMARASI
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 1-3. Sınıflar	<ul style="list-style-type: none">Bu kitapta 68. sayfada 10 bağımsız milletin bayrağının verilmesi ve 8-10. Sınıflar Ders Öğretim Materyali 253. sayfada AB’ye üye olan devletlerin bayrağının verilmesi öğretim ilkelerinden “hedef kitleye görelilik” ilkesine aykırıdır. Söz konusu bu kitapların gösterilen ülke bayraklarından farklı ülkelerde de yaşayan Türk çocukları için kullanılıyor olması durumu bu ülkelerde yaşayan Türk çocuklarının rahatsız veya buruk hissetmelerine neden olabilir. Demir (2012)’in “Genele hitap eden bu kitapta eğer bayrak verilecekse bütün bayraklar verilmelidir. Herhangi bir öğrenci dolayısıyla millet küstürülmemelidir. Bütün bayrakların verilmesi de mümkün görünmemektedir. Bunun için belki özel bir sayfada ek olarak ya da her sayfada bir kenara küçük boyutta yerleştirilerek bu sorun aşılabılır.” şeklindeki ifadeleri yabancı dil öğretim kitapları için bir avantaj olabileceği gibi söz konusu kitaplardaki bu durumu da destekler niteliktedir.

<p>Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 4-5. Sınıflar</p>	<ul style="list-style-type: none">• Bu kitabın 161. sayfasında yer alan görselde Türk bayrağı arada kalmıştır. Türkçe öğretiminin yapıldığı bu kitapta Türk bayrağının başta ve biraz daha büyük olarak verilmesi gerekmektedir. Bu Türk milleti diğer milletlerden üstündür anlamı taşımaz fakat Türkçe öğretiminin yapıldığı bir kitapta kültür aktarımı konusunda bunun yapılması daha uygun olacaktır. Demir'in (2012)'de dediği gibi elbette bir milletin bayrağı ya da kültürü diğer milletlerinkinden daha az ya da çok önemli değildir, ancak Türkçe öğretimi için hazırlanan bir kitapta kültürlenme işlevi göz önünde tutularak hareket edilmelidir.• Ayrıca yine bu kitabın 150 ve 151. sayfalarında Türkiye Cumhuriyetini bayrağı, resmi dili, başkenti ve yönetim şekli tanıtıldıktan sonra bazı bağımsız Avrupa devletlerinin de bayrağı, başkenti, resmi dili ve yönetim şekli tanıtılmıştır. Ana dili Türkçe öğretimi olarak hazırlanan bu kitaplarda farklı milletlerin bayrağına bu denli yer verilmesi yine bir kültür aktarımı kusuru olarak karşımıza çıkmaktadır.• Bu kitapta yer alan "Ata Barı" türküsünde "bura" sözcüğü hem yanlış yazımı hem de yöresel ağızlarda kullanılması itibarıyla ana dili öğretimini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle ana dili olarak Türkçe öğretilirken İstanbul ağzı (Türkçesi) esas alınmalıdır.
<p>Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 6-7. Sınıflar</p>	<ul style="list-style-type: none">• Bu kitabın 95. sayfasında Osmanlı Devleti padişahları tanıtılmıştır. Fakat "Fatih Sultan Mehmet" in isminin karşısına, sıralaması olarak "Çelebi Mehmet" yazılmıştır. Oysaki Fatih Sultan Mehmet tarihte II. Mehmet olarak geçmektedir. Çelebi Mehmet ise Yıldırım Beyazid'in oğlu olan ve Ankara savaşından sonra kardeşleri arasındaki taht kavgaları yüzünden "Fetret Devri"ni yaşatan I. Mehmet'tir. Yurt dışındaki çocuklarımıza kültürümüzü ve tarihimizi öğretmeyi amaçladığımız bu kitapta böylesine bir hatanın olması kabul edilemezdir.• Kitabın 85. sayfasında yer alan türküde "ıyceden ıyceden" ve 148. sayfasında yer alan türkü de ise "buray" gibi yöresel ağız özelliklerini yansıtan kelimelerin kullanılması yurt dışındaki Türk çocuklarına ana dili öğretimini olumsuz etkileyen öğeler durumundadır. Bu nedenle ana dili olarak Türkçe öğretilirken İstanbul ağzı (Türkçesi) esas alınmalıdır.

<p>Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 8-10. Sınıflar</p>	<ul style="list-style-type: none">• Bu kitabın 9. sayfadaki şiir içerisinde geçen “ destan-ı ömrümü, elem-i aşkın ve aks-i sada” kelimeleri dil öğretim ilkelerine aykırıdır. Yabancılara Türkçe öğretirken yaşayan Türkçenin öğretilmesi çok önemlidir. Aksi takdirde öğrenciler içine girdikleri Türk toplumunda öğrendikleri Türkçe ile iletişim kurmakta zorlanacaklardır (Barın, 2004). Bu nedenle Türkçe öğretim kitaplarında günlük konuşma dilinden örneklere yer verilmeli ve yaşayan Türkçe örnekleri kullanılmalıdır.• Kitaplara alınan metinler ansiklopedik üslup taşımamalıdır. Bunlarda eğlenceli ve akıcı bir anlatım benimsenmelidir (Tosunoğlu, 2001). Tosunoğlu'nun önderliğinde yazılan “Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme” kitabında yer alan bu madde dil öğretim kitaplarının ansiklopedik üsluptan arındırılmış ve eğlenceli, akıcı bir üslupla yazılması gerektiğini vurgulamaktadır. Fakat 6-7. Sınıflar, Ders Öğretim Materyali “Yaşam Kaynaklarımız” ünitesinde ve 8-10. Sınıflar Ders Öğretim Materyali “Türkiye’de Nüfus ve Yerleşme” ünitesinde yer alan metinlerde ansiklopedik bir dil kullanılmıştır. Bu da dil öğretim ilkelerine aykırı olup öğrencilerin Türkçeden uzaklaşmalarına neden olacaktır.
---	---

Yukarıdaki tabloda Türkçe ve Türk Kültürü dersi kitaplarında öğretim ilkelerine aykırı olan kullanımlar kitap isimleri ve sayfa numaraları belirtilerek gösterilmiştir. Söz konusu aykırılıkların görselleri aşağıda verilmiştir.

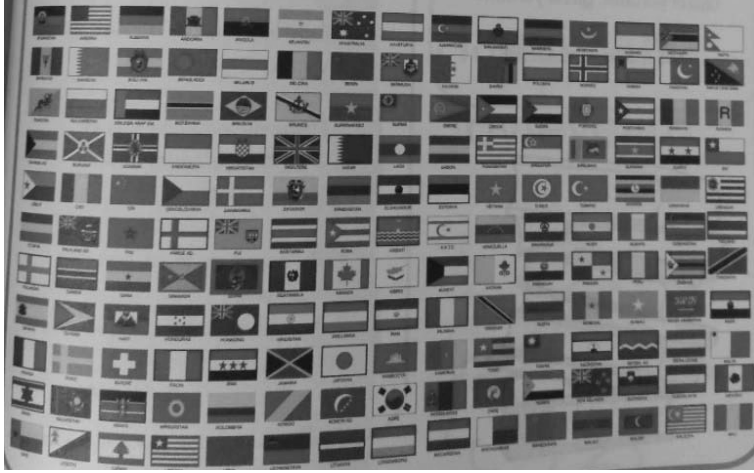
Şekil 1: Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 1-3. Sınıflar 68. sayfa



Şekil 2: Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 8-10. Sınıflar 253. sayfa



Şekil 3: Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 4-5. Sınıflar 161. Sayfa



C. Biçimsel Görünüş

Öğrencilerin okuduklarını ve gördüklerini kolayca anlamaları, öğrenmeleri, iyi bir sayfa düzenine bağlıdır. Bir ders kitabında uzun ve sıkıcı paragraflar, metnin anlaşılmasına hizmet etmeyen resimler ve fotoğraflar, gereksiz boşluklar, renklerdeki uyumsuzluk, baskıdan kaynaklanan kaymalar anlamayı güçleştiren etmenlerdir (Tosunoğlu, 2001: 56). Bu bölümdeki hatalar tam da Tosunoğlu'nun bahsettiği şekildedir. Bütün bu hatalar öğrencileri kitaptan dolayısıyla da Türkçeden ve Türk kültüründen uzaklaştırabilecek unsurlardır. Sayfa düzeninin olumsuz kullanılması, görsellerin yanlış kullanımı, metin içi boşluk hataları, baskıdan kaynaklanan kaymalar vb. hatalar bu bölümde ayrı başlıklar şeklinde tek tek ele alınmıştır.

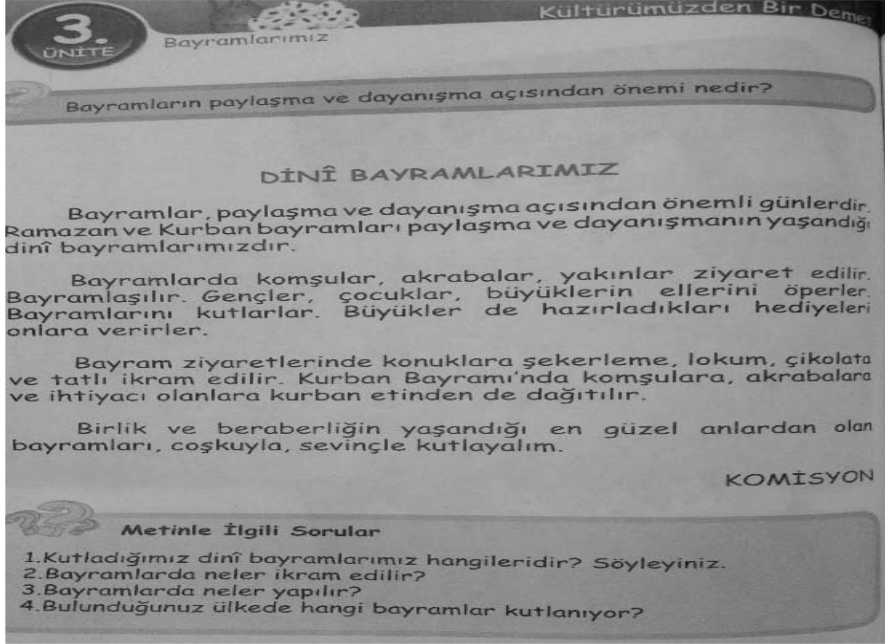
C.1 Kelimelerin Arasında Gerekli Boşluğun Bırakılmaması veya Gereğinden Fazla Boşluk Bırakılması

KİTABIN ADI	SAYFA NUMARASI
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 1-3. Sınıflar	19, 21, 33, 34, 38, 63, 65, 75, 85, 88, 98, 100, 103, 117, 122, 125, 126, 128, 133, 144, 145, 146, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 161

Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 1-3. Sınıflar	68, 102, 118
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 4-5. Sınıflar	24, 29, 38, 52, 60, 61, 64, 66, 68, 90, 91, 92, 96, 98, 101, 105, 106, 110, 115, 120, 124, 127, 140, 153, 155, 158, 169, 170, 176, 178
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 4-5. Sınıflar	35, 41, 72, 80, 91, 116, 155
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 6-7. Sınıflar	83, 166, 167, 169, 174, 175, 176, 177
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 8-10. Sınıflar	4, 7, 11, 20, 21, 22, 23, 24, 30, 31, 40, 47, 54, 59, 67, 68, 78, 84, 90, 97, 98, 99, 100, 102, 104, 105, 109, 118, 120, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 137, 139, 142, 143, 145, 146, 150, 151, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 187, 188, 189, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 201, 204, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 215, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 236, 237, 238, 240, 242, 243, 244, 246, 247, 250, 251, 254, 255
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 8-10. Sınıflar	3, 4, 8, 12, 19, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 63, 64, 66, 71, 74, 76, 82, 83, 89, 90, 96, 98, 100, 103, 112, 114, 117, 122, 126, 135, 137, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 148, 150, 154, 162, 173, 174, 175, 179, 183, 184, 186, 189, 190, 195, 198

Yukarıdaki tabloda Türkçe ve Türk Kültürü dersi kitaplarındaki harfler, kelimeler ve noktalama işaretleri arasında gerekli boşluğun bırakılmaması veya çok fazla bırakılmasından kaynaklanan hatalar, kitap isimleri ve sayfa numaraları belirtilerek gösterilmiştir. Sözü edilen hatanın örnek olarak görseli kitap adı ve sayfa numarası belirtilerek aşağıda gösterilmiştir.

Şekil 4. Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 1-3. Sınıflar 88. Sayfa



Şekil 5: Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 4-5. Sınıflar 61. sayfa

23 Nisan 1920'de açılan Türkiye Büyük Millet Meclisi, millet egemenliğini esas alan demokratik yapıda bir meclisti. Artık yapılması gereken işler vardı. Bu işlerden birincisi vatanın kurtarılmasıydı. Mustafa Kemal, meclis ve hükümet başkanlığına seçildikten sonra Millî Mücadelenin zafere ulaşması için gerekli yasalari bu meclisten çıkarttı.



Meclis Başkanı Mustafa Kemal, Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) toplantısında

Türkiye Büyük Millet Meclisi, Mustafa Kemal ve silah arkadaşlarına Millî Mücadele hareketini yönetme görevini verdi. Türk milletinin gücünü arkasına alan Mustafa Kemal herkesin düşüncesiyle, sözüyle, maliyle Millî Mücadele hareketine katılmasını istedi.

C.2 Basım Hataları

KİTABIN ADI	SAYFA NUMARASI
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 1-3. Sınıflar	41, 57, 88, 103, 104, 106, 130, 131
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 1-3. Sınıflar	23, 41, 68, 70
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 4-5. Sınıflar	83
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 6-7. Sınıflar	171, 172, 173, 175
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 6-7. Sınıflar	85, 148, 150
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 8-10. Sınıflar	31, 43

Yukarıdaki tabloda Türkçe ve Türk Kültürü dersi kitaplarında bulunan kelimelerin dizinin altına ya da üstüne kayması; paragraf başlarının düzensizliği, alt çizginin yazının üstünü kaplaması; sözlük bölümünde yer alan tanımların bir önceki tanımın sonuna yazılması; etkinlik isimlerinin başlık için ayrılan kutunun dışına yazılması; yazı punto, kalınlık, tip ve renklerinin farklı olmasından kaynaklanan hatalar kitap isimleri ve sayfa numaraları belirtilerek gösterilmiştir.

C.3. Görsellerin Gereksiz Yere Kullanılması

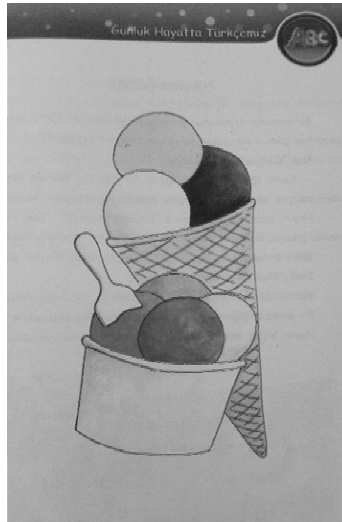
KİTABIN ADI	SAYFA NUMARASI
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 1-3. Sınıflar	32, 37, 40, 55, 58, 70, 76, 99, 102, 105, 107, 118, 136, 141,148
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 4-5. Sınıflar	44, 81, 99, 100, 102, 129, 150, 151, 157, 163
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 6-7. Sınıflar	2, 18, 36, 50, 60, 84, 108, 122, 133, 139, 141, 147, 161
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 8-10. Sınıflar	8, 32, 50, 111, 148, 149, 165, 175, 251, 253, 228, 257

Yukarıdaki tabloda Türkçe ve Türk Kültürü dersi kitaplarında Türkçe ve Türk kültürü açısından hiçbir öğreticiliği olmayan ve gereksiz yere tek bir sayfayı işgal eden resimler ve kültür öğretimiyle ilgili olmasına rağmen sadece sayfayı doldurmak amacıyla gereksiz yere büyük halde basılmış görseller kitap isimleri ve sayfa numaraları belirtilerek gösterilmiştir. Söz konusu görseller için aşağıda birkaç örneğe yer verilmiştir.

Şekil 6: Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 6-7. Sınıflar 122. Sayfa



Şekil 7: Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 1-3. Sınıflar 37. sayfa

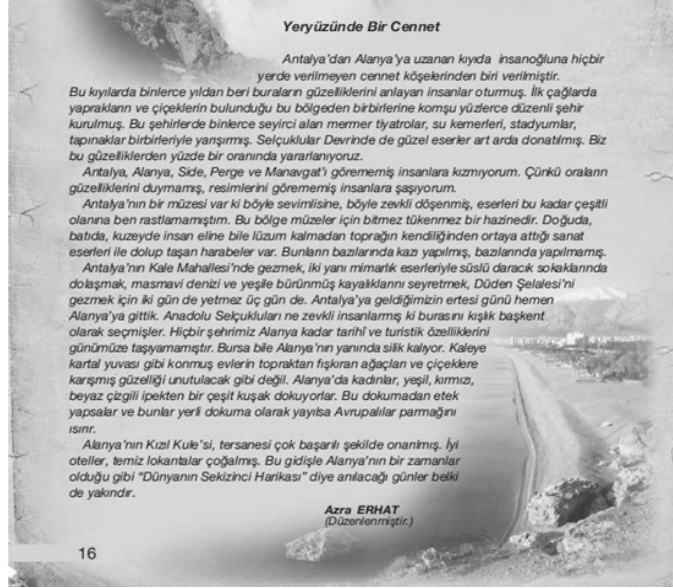


C.4. Görsellerin Yazı ve Sayfa Düzenini Bozması

KİTABIN ADI	SAYFA NUMARASI
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 1-3. Sınıflar	53, 93
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 1-3. Sınıflar	20, 26, 27, 64
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 4-5. Sınıflar	16, 17, 21, 22, 42, 46, 63, 72, 93, 95, 99, 100, 103, 111, 115, 116, 117, 118, 119, 137, 154, 157, 158, 164, 166
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 4-5. Sınıflar	15, 16, 21, 139
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 6-7. Sınıflar	6, 10, 13, 15, 16, 32, 36, 41, 44, 50, 58, 60, 61, 64, 78, 90, 103, 104, 113, 129, 133, 134, 139, 140, 159
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 6-7. Sınıflar	36, 23, 121, 169, 205
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 8-10. Sınıflar	2, 7, 25, 26, 38, 45, 49, 61, 70, 77, 80, 84, 93, 102, 106, 120, 122, 127, 128, 141, 146, 152, 157, 174, 175, 176, 177, 180, 183, 186, 194, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 215, 217, 219, 220, 223, 224, 225, 226, 234, 236, 237, 250, 251, 253
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 8-10. Sınıflar	13, 19, 57, 60, 111, 114, 120, 126, 144, 154, 156, 166, 167, 174, 175, 185, 186, 190

Yukarıdaki tabloda Türkçe ve Türk Kültürü dersi kitaplarında yazı ve sayfa düzenini bozan görseller kitap isimleri ve sayfa numaraları belirtilerek gösterilmiştir. Bu görseller kitabın hem genel sayfa düzenini bozmakta hem de estetik olarak kitabın kötü görünmesine neden olmaktadır. Söz konusu görseller için aşağıda birkaç örneğe yer verilmiştir.

Şekil 8: Türkçe Ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 6-7. Sınıflar 122. Sayfa



Şekil 9: Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 8-10. Sınıflar 197. Sayfa



C.5. Görsellerin Arka Plan Olarak Kullanılması

KİTABIN ADI	SAYFA NUMARASI
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 1-3. Sınıflar	43, 110
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 4-5. Sınıflar	27, 76, 77, 113, 122, 123
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 6-7. Sınıflar	69, 158
Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı 6-7. Sınıflar	93
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 8-10. Sınıflar	15, 16, 26, 45, 59, 69, 79, 133, 173, 252

Kitap iki sütun üzerine oturtulmalıdır. Resimleme çalışmalarında, görsel malzeme kullanımında ve etkinliklerde uygun görülürse farklı sütun seçenekleri kullanılmalıdır. Örneğin; resim metnin arkasına fon yapılarak sayfanın tamamını kaplayabilir vb. (Tosunoğlu, 2001). Resmin arka plan olarak kullanılması kitabın şekil özelliklerinden biridir. Fakat arka plan olarak kullanılan bu resimler metnin okunmasını zorlaştırmamalıdır. Kitabın birçok sayfasında arka plan olarak resim kullanılmıştır. Ancak bazı sayfalarda arka plan metnin okunmasını zorlaştırmıştır. Bu da öğrencinin kitaptan ve metinden uzaklaşmasına neden olabilecek bir unsurdur. Yukarıdaki tabloda Türkçe ve Türk Kültürü dersi kitaplarında metnin okunmasını zorlaştıracak arka plan resimleri kitap isimleri ve sayfa numaraları belirtilerek gösterilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 16.11.2009 tarih ve 201 sayılı kararıyla Mili Eğitim Bakanlığı tarafından yurt dışındaki Türk çocuklarına ana dili eğitimi için Türkçe ve Türk Kültürü ders ve çalışma kitapları hazırlanmıştır. Araştırmanın konusu olan bu kitaplar dil ve anlatım, bilimsel içerik ve biçimsel görünüş başlıkları altında incelenmiş ve pek çok hata tespit

edilmiştir. Toplamda sekiz kitap incelenmiştir. Tespit edilen hatalar bu üç ana başlık altında gruplandırılmıştır. Söz konusu hatalar; yazım yanlışları, noktalama yanlışları, kitap içi yazım tutarsızlıkları, tekrarlar, amaç dışı etkinlikler, hedef dil dışı kullanımlar ve görsellerin yanlış kullanılması şeklinde özetlenebilir. Bahsi geçen bu hataların kitaplarda oldukça fazla görülmesi sebebiyle ana dili öğretimi açısından bu kitapların kullanılması uygun görülmemektedir. Özellikle kitaplarda görülen yazım yanlışlarıyla ilgili hatalar görmezden gelinmeyecek kadar yoğundur. Bu da ana dili yeni öğrenen bireylerin işini oldukça zorlaştıracaktır. Ayrıca kitaplarda yaşayan Türkçe örneklerinin yerine unutulmuş, anlaşılması zor Türkçe kelimelerinin kullanılması ana dili eğitimini olumsuz yönde etkileyecek bir diğer önemli husustur. Araştırma konusu olan kitaplarla ilgili bir diğer hata da kitap içindeki tekrarlardır. Gereksiz tekrar, sık kullanılan benzerlikler kitabın öğretim etkisini azaltmaktadır (Demir, 2012). Bir metnin aynı kitap içerisinde birden fazla kez kullanılması veya bir metnin iki veya daha fazla kitapta yer alması öğretimi olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca kullanılan metinler arasında yazım, noktalama başlık vb. konularda farklılıklar olması da ayrı bir sorun teşkil etmektedir. Türk edebiyatında Türk kültürünü öğretebilecek birçok yetkin metin bulunmasına rağmen bu kitaplarda sürekli aynı metinlerin kullanılması ve bir kısır döngünün oluşturulmasına anlam vermekte mümkün değildir.

Bu kitaplarla ilgili bir başka sorun da çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Türkçe ve Türk kültürünü öğretmede yetersiz kalmaları ve hedef dil dışında başka dilleri içeren etkinliklerin kullanılmasıdır. Ayrıca kitaplarda kullanılan görsellerin yazı ve sayfa düzenini bozmaları, arka plan olarak kullanıldıklarında okumayı zorlaştırmaları ve gereksiz derecede büyük resimler kullanılıp sayfanın doldurulmaya çalışılması hem estetik zevk açısından hem de Türkçe ve Türk kültürü öğretiminde yetersiz olmamaları açısından ana dili öğretimi olumsuz etkilemektedirler. Yurt dışındaki Türk çocuklarının dillerini öğrenmede ve kültürlerini yaşatmada hayati önem arz eden bu kitapların söz konusu hatalardan arındırılmış olması gerekmektedir. Bu konuda aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür:

- Yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dillerini öğrenme konusunda son derece önemli olan bu kitapların bu alanda çalışmış deneyimli eğitimcilerden oluşan bir ekip tarafından yeniden ele alınması gerekmektedir.

- Kitaplardaki etkinlikler Türkçe ve Türk kültürünü öğretmeye yönelik ve öğrenci seviyelerine uygun olmalıdır.
- Kitaplarda kullanılan kelimeler yaşayan Türkçeyi yansıtmalı, unutulmuş ve anlaşılması zor kelimeler kullanılmamalıdır.
- Kitaplarda kullanılan metinler Türk edebiyatının yetkin örneklerinden seçilmeli ve Türk kültürünü yansıtacak özellikler taşımalıdır.
- Kitaplarda yazım ve metin tekrarlarından uzak durulmalı her seviye için uygun farklı tür ve konularda metinler seçilmelidir.
- Kitaplarda yazım yanlışlarının yanında noktalama yanlışlarına da dikkat edilmelidir.
- Kitaplarda kullanılan görseller Türk kültürünü en iyi şekilde yansıtacak ve öğrencinin ilgisini çekecek şekilde seçilmelidir.
- Kitaplarda kullanılan resimler, yazı ve sayfa düzenini bozmayacak şekilde sayfa düzenine uydurulmalıdır.
- Kitaplarda bilgi hataları bulunmamalıdır.
- Her seviyeye uygun, ayrı ayrı kitaplar hazırlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- [1.] Aksan, Doğan. (1975). “Anadili”, Türk Dili Dergisi, Haziran, Ankara.
- [2.] Barın, E. (2004). “Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler”. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 1(1), 19-30.
- [3.] Bulut M., Orhan S. (2012). “Türkçe-Edebiyat Ders Kitaplarının Dil ve Kültür Aktarımındaki Rolü ve Önemi Üzerine Bir İnceleme”. The Journal of Academic Social Science Studies, 5, 297-311.
- [4.] Çelik, Y. (2016). Fransa’da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarına Öz Düzenleyici Öğretim Stratejileriyle Türkçe Öğretimi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- [5.] Çelik, Y., Gülcü, İ. (2016). “Yurtdışında Kullanılan Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarına Yönelik Öğretmen Görüşleri”. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 287-296.
- [6.] Demirel, Ö., Türkçe Ders Kitaplarının İncelenmesi. Topbaş, S.

(Ed.), Türkçe Öğretmenliği Türkçe Öğretimi İçinde (s.149-150). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

[7.] Demir, T. (2010). “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı Kapsamındaki Türkçe Dersi Kazanımlarının Değerlendirilmesi”. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(3), 913-937.

[8.] Demir, T. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Temel Düzey Kitaplarının İçerik ve Şekil Yönünden İncelenmesi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

[9.] Elbir, B., Aka, F. N.,(2015). “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımına Yönelik Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi”. Turkish Studies, 10(12), 371-386.

[10.] Güzel, A. (2010). İki Dillilere Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği), Ankara: Vizyon Yayınevi.

[11.] İşcan, A. (2007). Dil ve Ana Dil Olarak Türkçe Üzerine. Erciyes Dergisi, Sayı: 30, s. 5-6.

[12.] MEB. Ders Kitapları Yönetmeliği, Tebliğler Dergisi, 2434, 1995.

[13.] MEB, (2010). Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmen Kılavuz Kitabı. Ankara.

[14.] MEB, (2010). Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Ders Öğretim Materyali (1-3, 4-5, 6-7, 8-10. Sınıflar). Ankara.

[15.] MEB, (2010). Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Çalışma Kİtabı (1-3, 4-5, 6-7, 8-10. Sınıflar). Ankara.

[16.] Molali, N. (2005), Romanya Türk Toplulukları Örneğinde İki Dillilik. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

[17.] Özdemir, M. Ç. (1988)“Federal Almanya’daki Türk İşçi Çocuklarında İkidillilik ve Türkçe Öğretimi” TÖMER. AÜ. Dünyadaki Türkçe Öğretimi, Sayı 1 Ankara, Mart s.86.

[18.] Tosunoğlu, M., Arslan, M., Karakuş, İ. (2001). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme. Ankara: Anıttepe.

[19.] Ülker, N. (2007). Hitit Ders Kitapları Örneğinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Sürecine Çözümleyici ve

- Değerlendirici Bir Bakış. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- [20.] Yaylacı, A. Faruk. (2008). “Belçikalı ve Türk Eğitimcilerle Velilerin Türkçe ve Türk Kültürü Dersine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”. I. Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi “Eğitim ve Kültür”, Erciyes Ü. Yayınları No: 165, Cilt I, s. 236-253.
- [21.] Yıldırım, A., Şimşek H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Genişletilmiş 5. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- [22.] Yıldız, C. (2012). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği). Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Basımı, Ankara.
- [23.] Yılmaz, M. Y. (2014). İki Dillilik Olgusu ve Almanya’daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *Turkish Studies* 9(3), 1641-1651.
- [24.] Weinrich, U. (1968). *Language in Contact*, The Hague: Mouton.

Tarihi Türk Lehçelerinde İyelik Ekinin Kullanımı

Nilgün Çelik¹

Özet

Türkçede iyelik ekleri, yapı bakımından birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu çalışmada, Tarihi Türk lehçelerinde iyelik ekleri dil tarihindeki iki ana dönem dikkate alınarak incelenmiştir. Eski Türkçe (Orhon Türkçesi, Uygurca) ve Orta Türkçe (Karahanlı Türkçesi, Harezmi Türkçesi, Kıpçak Türkçesi, Eski Anadolu Türkçesi) olarak adlandırılan bu iki temel dönem içerisinde iyelik ekinin şekil özellikleri, kullanımı ve gelişimi örneklerle açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, lehçe, iyelik eki, isim

Usage of Possessive Suffixes in Historical Turkish Dialects

Abstract

The Turkish possessive suffix has been a subject for much research in terms of structure. By taking the two main periods in the history of the language into account, namely Old Turkic (Orkhon Turkic, Uighur) and Middle Turkic (Qarakhanid Turkish, Harezmi Turkish, Kipçak Turkish, Old Anatolian Turkish), current study examines the expression of possession in the historical Turkish dialects. The article explains the characteristics, the development and the usage of the possessive case with examples in every sub period of these two main periods.

Keywords: Turkish, dialects, possessive suffix, noun

Giriş

Türkçede, *iyelik* kelimesi, bir şeye sahip olma anlamına gelmektedir. İyelik ekleri (*ing.Possessive suffix*) isimlerin ve isim soylu kelimelerin sonuna gelerek onların sahiplerini, ait oldukları kişileri belirten eklerdir. Topaloğlu (1989: 94), iyelik eklerini “İsim soylu kelimeleri şahıs kavramına bağlayan ek.” şeklinde tanımlar. Ergin (1972), iyelik eklerinin

¹ Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi, nilguncelik@meb.gov.tr

“Bir nesnenin başka bir nesnenin parçası olduğunu, bir nesnenin başka bir nesneye ait olduğunu, bir nesnenin başka bir nesne ile tamamlandığını” ifade eder. Yani iyelik ekleri, getirildiği ismin dışında bir nesneyi ifade eder. Fakat iyelik ekleri getirildikleri isimlerin dışındaki bu nesneyi sadece şahıslar ile ifade eder. Bunlar da, dilde, konuşan ve adı geçen şahıslar olarak yer alır. Türkçede üçü teklik, üçü de çokluk olmak üzere altı çeşit iyelik eki vardır.

1. Türkçede İyelik Eki

Ergin’e (1972:135) göre iyelik, ismin kendisine tabi olan unsurlarla, kendisinin ilgili bulunduğu kelimelerle ilişkisini ifade eder ve iyelik şekli bir bağlılık, bir aidiyet gösterir. İsmi karşıladığı nesnenin başka bir nesneye ait veya onun parçası olduğunu, ona bağlı bulunduğunu gösteren ekler iyelik ekleri denir.

İyelik ekleri, eklendikleri ismin dışındaki bir nesneyi belirtirler. Banguoğlu (1998: 361) iyelik ekleri geldikleri adın kendi öncüllerine aitliğini belirtir şeklinde ifade eder. Bu belirtme, ismin karşıladığı nesnenin ait olduğu kişiyi göstermek biçiminde gerçekleşir.

Üçü teklik (ben, sen, o), üçü de çokluk (biz, siz, onlar) olmak üzere altı tane kişi kavramı bulunduğuna göre bu altı kişiyi karşılayan altı iyelik eki var demektir.

Teklik ve çokluk 1. ve 2. şahıs iyelik ekleri, ünlü ile biten isimlere doğrudan doğruya, ünsüzle bitenlere ise araya bir -I/-U bağlayıcı ünlüsü alarak eklenir. Teklik 3. şahıs iyelik eki ise ünsüzle biten isimlerden sonra +I /+U; ünlü ile bitenlerden sonra ise +sI+sU şeklindedir. Fakat 3. şahıs iyelik eki hakkında farklı görüşler vardır. Takeuçi (1996), Türk dillerinde 3. kişi kategorisinin bulunmadığını ifade eder. “-ı,-i,-sı,-si” eklerini 3. kişi ekleri olarak değil, belirtme ekleri olarak kişi kategorisinden farklı olduklarını bu bakımdan da 1. ve 2. kişi eklerinden ayırdıklarını ifade eder.

Gemalmaz (1993), Türkçede 3. şahıs iyelik ekinin (eklenmiş 3. şahıs iyelik sıfatı) işaretli hal eklerinden önce geldiğinde işaretli olduğunu ve bugüne kadar 3. şahıs iyelik eki diye kabul edilen ekin aslında belirtilen/nitelenen/tamlanan ekinden başka bir şey olmadığını ifade eder.

Tekin (1980), ünlü ile biten kelimelerden sonra ortaya çıkan /s/ fonemini

Moğolcada ünlü ile biten akrabalık adlarına eklenen çokluk eki –s’ye (ini-s, eme-s, aka-s gibi) bağlar. Tekin’e göre bu ses çok eski dönemde Türkçede de var olmuş olabilir. Çokluk ya da topluluk eki almış bu gibi isimlere 3. kişi iyelik eki eklenince heceleme sonucu –s morfemi eke dâhil edilmiş olabilir. İnis-i >inis-i, eçis-i > eçis-i gibi (1980 b: 7-8, 10-17).

Deny (1995), 3.teklik şahıs iyelik eki +s’yi gendöz (kendü (kendi) öz)’e bağlar. Deny bu durumu şöyle açıklar: (-s) i bize göre, kendü (kendi) öz yerine kullanılan eski bir kelime olan “gendöz”den gelir. “Gendöz”ö-ü değişimi ile gendüz olmuştur. İyelik eki ile gendüzü olmuş, buradan yanlış bir kesme sonucu gendü-m, gendü-n, gendü-zü yapılmış, daha sonra da ıslıklı z’nin sertleşmesi ile gendü-sü haline gelmiştir.

	Teklik	Çokluk
1.Kişi:	+(I)m /+(U)m	+(I)mIz /+(U)mUz
2.Kişi:	+(I)n /+(U)n	+(I)nIz /+(U)nUz
3.Kişi	+(I) /+(U) ,+sI/sU	+(I)lArI

Hatipoğlu’na göre (1974:106) birinci teklik şahıs için kullanılan +m (+ım,+im,+um,+üm) adlara veya ad görevinde kullanılan sözcüklere:

1.” *sahiplik, mülkiyet*” anlamı katar: babam (baba-m)

2. +m(+ım,+im,+um,+üm) iyelik ekiyle, sıfat gibi kullanılan “*hitap, seslenme*” sözcükleri kurulur: gözüm nurum efendim (göz-ü-m nur-u-m efendi-m)

3. Birinci teklik iyelik ekinin kalıplaşmış biçimde kullanımı vardır: cancağızım

(can-cık-ı-z-ı-m > can-cağ-ı-z-ı-m)

Hatipoğlu’na göre (1974:124) ikinci teklik şahıs için kullanılan +n (+ın,+in,+un,+ün) adlara veya ad görevinde kullanılan sözcüklere

1. “*sahiplik, mülkiyet*” anlamı katar: baban (baba-n)

2. +n (+ın,+in,+un,+ün) eki ad soylu sözcüklerle kalıplaşarak, deyim gibi kullanılırlar: başın sağ olsun (baş-ı-n)

3. +n (+ın,+in,+un,+ün) ekiyle ikinci kişi kavramı veren ikilemeler kurulur: saçın başın

(saç-ı-n baş-ı-n)

Teklik	Teklik	Çokluk	Çokluk
Ödev-i-m	Baba-m	ödev-i-miz	Baba-mız
Ödev-i-n	Baba-n	ödev-i-niz	Baba-nız
Ödev-i	Baba-sı	ödev-ler-i	Baba-ları

Yalnız “su” ve “ne” kelimeleri istisnadır. Ünlü ile biten sözcüklere eklenen “-sı, -si, -su, -sü” üçüncü kişi iyelik eki su ve ne sözcüklerine eklenemez; bu iki sözcük de ekin “-u, -i” biçimleri kullanılır ve araya “y” yardımcı sesi girer. (bu iki sözcükten su, eski Türkçede “sub” biçimindeydi, dolayısıyla da –u iyelik ekini almaktaydı; Batı Türkçesinde “b” sesi önce “v”ye dönüşmüş, daha sonra düşmüştür.)

Teklik	Teklik	Çokluk	Çokluk
Su-y-u-m	ne-y-i-m	su-y-u-muz	ne-y-i-miz
Su-y-u-n	ne-y-i-n	su-y-u-nuz	ne-y-i-niz
Su-y-u	ne-y-i	su-ları,	ne-leri

İyelik eklerinden sonra isim hal ekleri gelebilir.

Tablo 1. İyelik Ekinin Yönelme Hali İle Kullanımı

Teklik	Çokluk
Yönelme hal eki: -a, -e	Yönelme eki: -a, -e
Baba-m-a	Baba-mız-a
Baba-n-a	Baba-nız-a
Baba-sı-n-a	Baba-ları-n-a

Tablo 2. İyelik Ekinin Bulunma Hali İle Kullanımı

Teklik	Çokluk
Bulunma hal eki: -da, -de	Bulunma eki: -da, -de
Baba-m-da	Baba-mız-da
Baba-n-da	Baba-nız-da
Baba-sı-n-da	Baba-ları-n-da

Tablo 3. İyelik Ekinin Ayrılma Hali İle Kullanımı

Teklik Ayrılma hal eki: -dan, -den	Çokluk Ayrılma hal eki: -dan, -den
Baba-m-dan	Baba-mız-dan
Baba-n-dan	Baba-nız-dan
Baba-sı-n-dan	Baba-ları-n-dan

Tablo 4. İyelik Ekinin Yükleme Hali İle Kullanımı

Teklik Yükleme hal eki: (-I,U)	Çokluk Yükleme eki: (-I,U)
Baba-m-ı	Baba-mız-ı
Baba-n-ı	Baba-nız-ı
Baba-sı-n-ı	Baba-ları-n-ı

İyelik eklerini cümle içerisinde karıştırmamak için “kimin?” sorusunu sormamız gerekir.

Kitab-ı-n çok güzel.(senin)

Kitab-ı-n kapağ-ı yırtılmış.

(iyelik eki)

(ilgi eki)

(iyelik eki)

2. İyelik Ekinin Tarihi Türk Lehçelerinde Kullanımı

2.1 Eski Türkçe

2.1.1 Orhon Türkçesinde İyelik Eki

Talat Tekin (2003), “Orhon Türkçesi Grameri” adlı kitabında isimlerin sahip olan kişiyi belirten iyelik ekleri aldığından bahsetmekte ve kitabında aşağıdaki örnekleri vermektedir.

Teklik

1.Kişi: +(I)m

2.Kişi: +(I) η/+(I)g

3.Kişi +(s)I

Çokluk

+(I)mIz

+(I)ηIz

+(s)I

Tekin'e göre birinci ve ikinci kişiler için tekil ve çoğul iyelik ekleri ünsüzle bittiğinde araya giren bağlama ünlüsünün ünlü uyumu kurallına uymaktadır.

1. Teklik Şahıs +(I)m

Sab-ı-m: söz-ü-m

Kunçuy-u-m: prenses-i-m

2. Teklik Şahıs :+(I) η/(I)g

Ogl+uη :oğul-u-n>ogl-u-n

İl+iη : ülke-n

Edgü+g: kazanç-ı-n>kazanc-ı-n

3. Teklik Şahıs: +(s)I

Yagı+sı: düşman-ı

At-ı- : ad-ı

1. Çokluk Şahıs: +(I)mIz

El-imiz: ülke-miz

Kunçuy-u-muz: prensesimiz

2. Çokluk Şahıs: +(I)ηIz

İni+ηiz: erkek kardeş-i-niz

Kaη+iηız: baba-nız

Kunçuy+uηuz: prenses-i-niz

3. Çokluk Şahıs: +(s)I

Ağı+sı: ipekli kumaş-ları

Altun+ı: altın-ları

Oglıt+ı: oğul-ları

2.1.2 Uygur Türkçesi

Genel Türkçede olduğu gibi, Uygurcada da üçü teklik üçü çokluk olmak üzere altı çeşit iyelik eki vardır (Eraslan 2012: 159).

	Teklik	Çokluk
1. Kişi :	+m	+m(I)z /m(U)z
2. Kişi :	+ ñg	+ñg(I)z/+ ñg(U)z
3. Kişi :	+(I)+s(I)	+ları/+leri

1. Teklik Şahıs: +(ı,u,ü)m

Birinci teklik şahıs eki +m ünlüyle biten isimlere doğrudan doğruya, ünsüzle biten isimlere yardımcı ses ile getirilir (Eraslan 2012:159).

Ünlüyle biten isimlerde kullanılışı;

Ana-m için v(a)rxar itelim: Ana-m için manastır yapalım.

Mening aka-m ini-m urukum: benim ağabey-i-m, küçük kardeş-i-m, akraba-m

Ünsüzle biten isimlerde kullanılışı;

Bo mening söylemiş sav-ı-m: bu benim söylediğim söz-ü-m

Mening idi korkınç-ı-m ayanç-ı-m yok: benim asla korku-m ve çekinme -m yok.

2. Teklik Şahıs :+ ñg

İkinci teklik şahıs eki +ñg ünlüyle biten isimlere doğrudan doğruya, ünsüzle biten isimlere yardımcı ses ile getirilir (Eraslan, 2012: 160).

Ünlüyle biten isimlerde kullanılışı;

Sening ulug ata-ñg: senin ulu ata-n

Ünsüzle biten isimlerde kullanılışı;

Öz isig özümün satıp sening özünge satgın algalı ogradım: Kendi hayatımı satıp senin can-ı-n-ı satın almayı düşündüm.

3. Teklik Şahıs: +ı/+i,sı/+si

Üçüncü teklik şahıs iyelik eki ünsüzle biten isimlere +ı/+i, ünlü ile biten isimlere +sı/+si şeklinde gelir (Eraslan 2012:160).

Ergin (2012:350) ekin aslının +ı/+i olduğu,+sı/+si şeklinin Türkçenin bilinmeyen devirlerinde, sonu /s/ ile biten kelimelerden yanlış hece bölünmesiyle ortaya çıkmış olduğunu savunur.

3.teklik şahıs iyelik eki “+ı/+i” şeklinin kullanılışı :(Eraslan,2012: 161)

Közüg-i bolur yaruk:göğüs-ü>göğs-ü parlak olur

3.teklik şahıs iyelik eki “+sı/+si” şeklinin kullanılışı :(Eraslan, 2012: 162)

Kiçiğ ini-si xan atandı: “Küçük kardeş-i han adlandırıldı.”

1.Çokluk Şahıs: +m(I)z /m(U)z

Birinci çokluk şahıs eki +m(I)z /m(U)z ünlüyle biten isimlere doğrudan doğruya, ünsüzle biten isimlere yardımcı ses ile getirilir (Eraslan, 2012:162).

Alkış -mız ötügü-müz tengrike arığın tegmedi erser: “sena-mız, rica-mız tanrıya temizce ulaşmadı ise”

2.Çokluk Şahıs: + ñg(I)z/+ ñg(U)z

Çokluk ikinci şahıs iyelik eki teklik ikinci şahıs iyelik eki + ñg nin +z çokluk ekiyle genişletilmiş halidir (Eraslan, 2012: 163).

Könglüngüzniz kim bertdi?: Gönlü-nüz-ü kim yırttı?

Siz öz uluşu-nguz-ka esen ötgey siz: “siz kendi ülke-niz-den esenlikle geçeceksiniz.”

3.Çokluk Şahıs: + ları/ +leri

Üçüncü çokluk iyelik eki +lar/+ler çokluk eki ile iyelik eki +ı/+i nin birleşmesinden oluşmuştur (Eraslan, 2012: 163).

Ol ödün manç-ları buyruk-ları eşidip kanka inçe tép ötüntiler: “O zaman nazır-ları ve kumandan-ları işitip hana şöyle arzettiler.”

Ötrü ilig-leri-n örü kötürüp : “Sonra el-leri-n-i yukarı kaldırıp”...

2.1.3 Karahanlı Türkçesinde İyelik Ekleri

Karahanlı Türkçesinde kullanılan iyelik ekleri, Orhun ve Uygur Türkçesinde kullanıldığı gibi ses uyumuna uymaktadır.

Karahanlı Türkçesinde kullanılan iyelik ekleri şunlardır: (Ercilasun, 346-347)

	Teklik	Çokluk
1.Kişi :	+(I/U)m	+(I/U)mIz/mUz
2.Kişi:	+(I/U) ñ	+(I/U) ñI/Uz
3.Kişi:	+(s)I	+(I)IArI

1.Teklik Şahıs (I/U) m:

Söz-ü-m: söz-ü-m

Kut-u-m: mutluluk-u-m>mutluluğ- u-m

2. Teklik Şahıs -(I/U) n̄:

Söz-ü-η: söz-ü-n

Kut-uñ: mutluluk-u-n>mutluluğ-u-n

3. Teklik Şahıs: -(s)I:

Söz-i:söz-ü

Kut-ı: mutluluk-u>mutluluğ-u

1. Çokluk Şahıs: -(I/U)mIz/mUz:

Söz-ü-müz: söz-ü-müz

Kut-u-muz: mutluluk-u-muz>mutluluğ-u-muz

2. Çokluk Şahıs -(I/U) n̄Iz/n̄Uz:

Söz-ü-nüz: söz-ü-nüz

Kut-u-nuz: mutluluk-u-nuz>mutluluğ-u-nuz

3. Çokluk Şahıs -IArI:

Söz-leri: söz-leri

Kut-ları: mutluluk-ları

2.1.4 Harezmi Türkçesinde İyelik Ekleri

Türk dilinin her sahasında olduğu gibi, Harezmi Türkçesinde de iyelik ekleri altı şahıs ile belirtilir (Hacıeminoğlu, 1997: 57).

	Teklik	Çokluk
1. Kişi:	+(I/U)m	+mız/+miz/+ımız/+imiz+umuz/+ümüz
2. Kişi:	+(I/U) ng	+ngız/ +ngiz/ +nguz/ +ngüz
3. Kişi:	+(I) /+(s)	+IArI

Hacıeminoğlu (1997), “Harezmi Türkçesi ve Grameri” adlı kitabında iyelik eki alan isimlere aşağıdaki örnekleri vermiştir.

1. Teklik Şahıs (I/U) m:

Birinci teklik şahıs eki +m ünlüyle biten isimlere doğrudan doğruya, ünsüzle biten isimlerin son hecesi yuvarlak ünlü ise yardımcı ses +u/+ü; düz ünlü ise yardımcı ses +ı/+i şeklinde gelir (Hacıeminoğlu, 1997: 58).

Ünlüyle biten isimlerde kullanılışı:

Ana-m: anne-m

Ata-m: baba-m

Ünsüzle biten isimlerde kullanılışı:

Baş-ı-m: baş-ı-m

Big-i-m: bey-i-m

Diğer lehçelerden farklı olarak p,w,m,b gibi dudak ünsüzleriyle biten kelimelerden sonra iyelik eki yuvarlak ünlülü olarak eklenir. Eckmann bu olayı “labial dissimilation” (dudak ünsüzünün yayılması) olarak nitelendirir ve şöyle açıklar: “Düz vokalle kelimelerde dudak konsanatından sonra (dudak konsanantı sondan önceki de olabilir) bağlayıcı ve vokalle ek vokalin yuvarlaklaşmasıdır.” (1958c: 122).

“Ey zaifa, benim *ewüm* falan mahallede turur.”

2. Teklik Şahıs +(I/U) ng

İkinci teklik şahıs eki +ng ünlüyle biten isimlere doğrudan doğruya, ünsüzle biten isimlere yardımcı ses ile getirilir (Hacıeminoğlu, 1997: 58).

Ünlüyle biten isimlerde kullanılışı:

Ana-ng: anne-n

Hindu-ng: hindi-n

Ünsüzle biten isimlerde kullanılışı:

Adatlar-ı-ng: adet-i-n

bod-u-ng: boyun-u-n>boyn-u-n

Sonu -b/-v ile ünsüzlerle biten düz ünlüye sahip isimlerde, araya +u/+ü yardımcı sesi getirilir.

iv-ü-ng: ev-i-n

tab-u-ng: yaradılış-ı-n

3. Teklik Şahıs: + (I) /+(s)I

Üçüncü teklik şahıs iyelik eki ünsüzle biten isimlere +ı/+i, ünlü ile biten isimlere +sı/+si şeklinde gelir (Hacıeminoğlu, 1997: 59).

Ünlüyle biten isimlerde kullanılışı;
Peygamber a.s'ning mezar-ı: Peygamber a.s mezar-ı
Er kavuk-ı:er kavuk-u>kavuç-u

Ünsüzle biten isimlerde kullanılışı;
Agu-sı bar: zehir-i var
Ana-sı birle: fazla-s-ı var

1.Çokluk Şahıs : +mız/+miz/+ımız/+imiz+umuz/+ümüz

Ünlü ile biten isimlere +mız/+miz/muz/+müz ünsüzle biten isimlere /+ımız/+imiz+umuz/+ümüz şeklinde getirilir.

Ünlüyle biten isimlerde kullanılışı;
Hengame-miz: hengame-miz
Ata-mız: baba-mız

Ünsüzle biten isimlerde kullanılışı;
Aş-ı-mız: aş-ı-mız
Sohbat-ı-mız: sohbet-i-miz

Diğer lehçelerden farklı olarak b,p,w,m gibi dudak ünsüzleriyle biten kelimelerden sonra iyelik eki yuvarlak ünlülü olarak eklenir.

“Ya Rebbi, sen bizim *Rebbümüz* erür-sen.”

2.Çokluk Şahıs : + ngız/ +ngiz/ +nguz/+ ngüz

Ünlü ile biten isimlere +ngız/ +ngiz/ +nguz/+ ngüz şeklinde gelirken ünsüzle biten isimlerde araya yardımcı ses alır.

Ünlüyle biten isimlerde kullanılışı:
Cümle-ngiz: cümle-i-niz

Ünsüzle biten isimlerde kullanılışı:
Baş-ı-ngız: baş--ı-nız
Kol-u-nguz: kol-u-nuz

Diğer lehçelerden farklı olarak b,p,w,m gibi dudak ünsüzleriyle biten kelimelerden sonra iyelik eki yuvarlak ünlülü olarak eklenir.

“Bişarat berür sizlerke *Rebbünüz* rahmet birle öz hazratıdın takı hoşnudluk birle.”

3.Çokluk Şahıs: + l(A)r(I)

Üçüncü çokluk şahıs iyelik eki +ları/+leri şeklinde gelir (Hacıeminoğlu, 1997: 60).

At-ları: at-lar-ı-nız

İş-leri: iş-ler-i-niz

2.1.5 Çağatay Türkçesinde İyelik Ekleri

İyelik ekleri ünlü ile biten kök ve gövdelere doğrudan, ünsüzle bitenlere ise yardımcı sesle getirilir. Çokluk eki, iyelik ekinin önünde bulunur fakat sadece akrabalık bildiren isimlerde saygı ifade etmek için iyelikten sonra gelir. Ağamlar: “ağabeylerim” gibi (Eckmann 2009a: 66).

	Teklik	Çokluk
1.Kişi :	+(I/U) m	+mız/+miz/+ımız/+imiz+umuz/+ümüz
2.Kişi:	+(I/U) ñg	+ ñgız/ +ñgiz/+ ıñgız/ +iñgiz/ +uñgız/+ üñgiz
3.Kişi:	+ (I)/ +s(I)	+(I)lArI

1.Teklik Şahıs:+ (I/U) m

Çağatay Türkçesinde birinci teklik şahıs iyelik ekinin yardımcı ünlüsü hem düz hem de yuvarlak ünlülü olarak görülür (Eckmann 2009a: 54).

Ünlüyle biten isimlerde kullanılışı:

Ata-m:baba-m

Közü-m: ayna-m

Ünsüzle biten isimlerde kullanılışı:

Til-i-m:dil-i-m

Köz-ü-m:göz-ü-m

Çağatay Türkçesinde Harezmi Türkçesinden farklı olarak, dudak ünsüzü olduğu halde, sonu(v) ile biten isimlerden sonra yuvarlaklaşma görülmez; iv-im gibi (Eckmann, 1958c:122).

2.Teklik Şahıs : +(I/U) ñg

İkinci teklik şahıs eki +ñg ünlüyle biten isimlere doğrudan doğruya, ünsüzle biten isimlere yardımcı ses ile getirilir.

Ünlüyle biten isimlerde kullanılışı:

Ata- ñg: baba-n

Közü- ñg: ayna-n

Ünsüzle biten isimlerde kullanılışı:

Til-i- ñg: dil-i-n

Agz-ı- ñg: ağz-ı-n

3. Teklik Şahıs : +(I)/+s(I)

Üçüncü teklik şahıs iyelik eki ünsüzle biten isimlere +ı/+i, ünlü ile biten isimlere +sı/+si şeklinde gelir.

Ünlüyle biten isimlerde kullanılışı:

Ata- sı: baba-sı

Közü- si: ayna-sı

Ünsüzle biten isimlerde kullanılışı:

Köz-i: göz-ü

Ok-ı: oku

1. Çokluk Şahıs : +mız/ +miz/ +ımız/ +imiz/ +umuz/ +ümüz

Ünlü ile biten isimlere +mız/ +miz/ muz/ +müz ünsüzle biten isimlere +ımız/ +imiz/ +umuz/ +ümüz nadiren +umuz/ +ümüz şeklinde getirilir (Eckmann, 2009a: 66).

Ünlüyle biten isimlerde kullanılışı:

Ata-mız: Baba-mız

Ünsüzle biten isimlerde kullanılışı:

Köz-ü-miz: göz-ü-müz

2. Çokluk Şahıs : +ñgız/ +ñgiz/+ ıñgız/ +ıñgiz/ +uñgız/ +üñgiz

İyelik eklerinin çokluk ikinci şahısta yuvarlak ünlülerden sonra kullanımı +ungız/üngiz şeklindedir. (Eckmann, 1996b: 141)

Ünlüyle biten isimlerde kullanılışı;

Ata- ñgız: baba-nız

Ünsüzle biten isimlerde kullanılışı;
Çérig-i- ñgiz: ordu-nuz

3.Çokluk şahıs: +(I)lArI

Sagar-ları: kadeh-leri

Çağatay Türkçesi Döneminden örnekler:
Yigitligimde idim mübtelÀ yigitlerge
Úarıp hem özni tiler min fedÀ yigitlerge

Gençliğimde gençlere düşkümdüm. Yaşlanınca kendimi gençlere feda etmek isterim.

yigitligimde

<yigit - lik - i - m - de

yigit: isim kökü

-lik-: isimden isim yapım eki

-i-: Yardımcı ünlü

-m-: Teklik birinci şahıs iyelik eki

-de: Bulunma hali eki

“su” kelimesi, suy- şeklinde kullanılır: suy-ı “su-y-u şeklindedir (Eckmann, 2009a: 67).

Çağatayca Gülistan Tercümesindeki (Gülistan-ıTürki) iyelik eklerinin incelenmesi: (Berbercan, 2013: 51)

1.Teklik Şahıs:+ (I/U) m

Atam(180/3),canım(81/10),başımni(80/11),gamum(83/11),hakkımda(90/3),nefsimi (79/8)

kéçişim(86/6),tilim(87/5),tonum(38/6),yazukumni(72/9),vücadumni(53/5),özümni(88/3),bilürimdin(137/8)ömrümni(121/4)

2.Teklik Şahıs : +(I/U) ñg

Atangning(34/11),agzingda(5/8),rastingdın(14/8),kanıng(45/7),gamıng(38/4),keremıng(26/4),içing(45/7),lütfıng(3/4),aybungrı(214/3),bogzunga(173/5),keremüng(173/2),yüzüng(149/6),ismüng(148/4)

3. Teklik Şahıs : +(I)/+s(I)

Şavtı(216/6),ukuşu(18/4),yasın(13/12),atası(98/10),anası(159/3),
ulemasından(171/5),olmakı(184/10),alameti(195/6),bégi(44/9),
égesi(187/9),rüdesini(193/12),hücesini(177/1),pençesidin (188/6)

1. Çokluk Şahıs : +mız/+miz/+ımız/+imiz+umuz/+ümüz

Etrafımızda(76/11), düşvarlıkımız(84/4), malımızdın(85/5),
kulakımızdın(86/11), sözlerimiz

(209/6), tali'imiz(9/9), otumızı(78/8), sözümüzni(209/3), ülüğimiz(168/1),
songumuzda(209/3)

2. Çokluk Şahıs : +ñgız/ +ñgiz/ +iñgız/ +iñgiz/ +uñgız/ + üñgiz

Pehlevanınğızdın(132/2), mevludingız(161/9), sibicabingiz(7/4),
hidmetingizde(162/8), lutfunguz(7/4)

3. Çokluk Şahıs: +(I)ArI

Oğlanları(41/9), uluglarığa(140/9), nazarlarıda(46/1), kulları(49/1),
dostları(159/4), köngülleri(162/3), özlerini(206/3), ni'metleri(205/13),
éteklerini(205/4), işlerini(199/5)

2.1.6 Kıpçak Türkçesinde İyelik Ekler:

Karamanlıoğlu'na göre (1994:60)iyelik eklerinin normal kullanışlarının yanında, eke dahil olan ve ya yardımcı ünlülerin farklı olarak yuvarlakmış olduğu görülen örnekler vardır.

	Teklik	Çokluk
1. Kişi :	+(I/U)m	+mız/+miz/+muz/+müz
2. Kişi:	+(I/U) ñg	+ñgız/ +ñgiz/+ñguz/ +ñgüz
3. Kişi:	+ (I)/ +s(I)	+(I)ArI

1. Teklik Şahıs: + (I/U) m

Yardımcı ünlüsü normal olanlar:

Baş-ı-m: baş-ı-m

El-i-m: el-i-m

Yardımcı ünlüsü yuvarlakmış olanlar:

Karındaş-u-m: kardeş-i-m

2. Teklik Şahıs: +(I/U) ñg

Yardımcı ünlüsü normal olanlar:

Baş-ı-ñg: baş-ı-n

Yardımcı ünlünün farklı olarak kullanımı:

Karındaş-u-n: kardeş-i-n

Şu örnekte ise kelime yuvarlak ünlülü olduğu halde iyelik eki düz ünlülü şekliyle eklenmiştir.

“anı *lutfin* bilen dilşad kıl”

Şu örnekte de kök ünlüsü düz, iyelik eki yuvarlak ünlülüdür.

“*avızun*” (Kıpçak Türkçesi grameri, Codex Cumanicus)

3. Teklik Şahıs: +(I)/+s(I)

Söz-i: söz-ü

Ata-sı: baba-sı

Yuvarlaklaşmış olarak kullanılışı:

Uç-u: uc-u

1. Çokluk şahıs: +mız/+miz/+muz/+müz

Ekin normal olarak kullanımı:

Ara-mız: Ara-mız

Köz-ü-müz: göz-ü-müz

Yardımcı ünlünün farklı olarak kullanımı:

Can-ı-muz: can-ı-mız

Şu örnekte iyelik eki kök ünlüsüne uymayarak düz ünlülü biçimiyle eklenir.

“umuncımız” (Kıpçak Türkçesi Grameri – Codex Comenicus,62)

2. Çokluk Şahıs : +ñgız/ +ñgiz/+ ñguz/ +ñgüz

Ekin normal kullanımı:

Ara- ñgız: a ra-nız

Baş-ı- ñgız: baş-ı-nız

Yardımcı ünlüsü yuvarlakmış olanlar:

Kat-ı- ñguz: kat-ı-nız

3.Çokluk Şahıs: +(I)lArI

Ara-ları: ara-ları

Koca-ları: koca-ları

Seyf-i Sarayı'nin Gülistan Tercümesinde (Kitab Gülistan bi'-t Türki) iyelik eklerinin incelenmesi: (Karamanlıoğlu 1989: 58)

1.Teklik Şahıs:+ (I/U) m

Ana-m(66/5),ata-m(66/5,136/10),yaka-m(314/4),ayak-ı-m(153/13),ba-t-m(36/7,68/1),il-i-m(192/4),ot-u-m(108/8),ün-ü-m(221/11)

2.Teklik Şahıs: +(I/U) ñg

Ata-ñg(68/11,270/1),baş-ı-ñg(68/12,355/10)il-i—ñg(64/13,191/11),dost-u-ñg(52/13,53/2)

ün-ü-ñg(119/9,121/4)

3.Teklik Şahıs: +(I)/+s(I)

Ünsüz ile biten kelimelerde +ı/+i;

Aş-ı(86/6,347/1),baş-ı(47/11,141/5),big-i(219/10,220/2/4)boyn-ı(274/7),bulut-ı(310/9)

buyruk-ı(26/3)

Ünlü ile biten kelimelerde+sı/+si;

Ata-sı(26/12),ana-sı(26/12),bala-sı(28/9),cefa-sı(82/7,146/3),çeri-si(20/13,22/2),

kaygu-sı(51/1/10),uyku-sı(204/3/8)

1.Çokluk Şahıs : +mız/+miz/+muz/+müz

Baş-ı-mız(76/3),cins-i-miz(305/4),da'vi-miz(314/9),name-miz(355/12),söz-ü-müz(318/4)

2.Çokluk Şahıs : + ñgız/ +ñgiz/+ ñguz/ +ñgüz

Ray-ı- ñgız(83/5),söz-ler-i- ñgiz(91/13)

3.Çokluk Şahıs: +(D)lArI

Barmak-ları(308/59,baş-ları(310/1),il-leri(50/8)kul-ları (180/10,224/4),

yazuk-ları-n-ı(356/6),il-leri-n(311/12),il-leri-n-de(297/11),ışık-leri-n-de (311/10),

kul-ları-n-dan (67/8,142/13,217/8)

3.Batı Türkçesi

3.1.1 Eski Anadolu Türkçesinde İyelik Ekleri

Gülsevin'e göre (2011a:12) Eski Anadolu Türkçesinde iyelik ekleri Türkiye Türkçesindeki kullanımları bazı küçük ses değişiklikleri nedeniyle farklıdır. Özkan'a göre (2000: 111) birinci ve ikinci şahıs teklik ve çokluk şahıslarda daima yuvarlak, üçüncü şahıs teklik ve çokluk şahıslarda ise düz ünlüdür.

	Teklik	Çokluk
1.Kişi :	+(U)m	+ (U)mUz
2.Kişi:	+(U) η	+(U) η Uz
3.Kişi:	+(s)I	+lArI

1.Teklik Şahıs:+ (U) m

Karadoğan'a göre (2003:176) Eski Anadolu Türkçesinde birinci teklik şahıs iyelik ekinin yardımcı ünlüsü daima yuvarlak ünlüdür. Ekin yuvarlaklaşmasında "m" dudak ünsüzünün etkisi vardır.

Ata-m:baba-m

Ad-u-m:ad-ı-m

Diğer bütün lehçelerden farklı olarak ünlü ile biten kelimelere her zaman yuvarlak biçimiyle eklenir.

"Dilüm gelmez söze aklum şaşupdur."

2.Teklik Şahıs: +(U) η

Eski Anadolu Türkçesinde "η" şeklinde görülen ikinci teklik şahıs iyelik ekinin yardımcı sesi genellikle yuvarlak ünlüdür. Bu ekin yuvarlak ünlü olmasında birinci teklik şahıs ekinin bir baskısı söz konusudur (Karadoğan, 2003: 177).

Ata- η -:baba-n

Ad-u- η :ad-ı-n

3. Teklik Şahıs : +(s)I

Ata-sı: baba-sı

Ad-ı: ad-ı

Gülsevin, “Eski Anadolu Türkçesinde 3. kişi İyelik Ekinin Özel Kullanılışı” adlı makalesinde iyelik ekinin +(s)I(n) biçiminde olduğunu ortaya koyar ve şunları söyler. Yapılan çalışmalar bu ekin +(s)I(n) olduğunu, ünlü ile biten kelimelerde başta “s” ’nin isim çekimi eklerini alınca da ekin orijinalinde bulunan sondaki “n” nin ortaya çıktığını göstermektedir. Yani ekin sonunda “n” ancak, arkasına bir çekim eki gelmesi durumunda ortaya çıkar. Hem Altay dilleri ve Eski Türkçe ile hem de mantıken doğruluğu aşikâr olan bu kullanılışın arkasına herhangi bir ek gelmeden de ortaya çıkması, ekin tarihi seyrini göstermesi ve doğrudan delil teşkil etmesi bakımından da önemlidir. Bu tür kullanışlar Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde geçmektedir.” (1990b:187-190).

Gülsevin’e göre (2011a:13) Eski Anadolu Türkçesinde, 3. teklik kişi iyelik ekinden sonra hal eki getirildiğinde “n” sesi kullanılır.

1.teklik kişi: kapu-m-a: kapı-m-a

2.teklik kişi: kapu- η-a: kapı-n-a

3.teklik kişi: Kapu-sın-a: kapı-sı-n-a

Tekin de 3. kişi iyelik ekini +I biçiminde yazmanın yanlış olduğunu ekin +I(n) şeklinde hatta +(s)I(n) biçiminde yazılması gerektiğini ifade eder. Tekin (1980: 10-17) “n” ünsüzünün 3. kişi iyelik ekinin bir parçası olduğuna dikkati çeker.

1.Çokluk Şahıs : +(U)mUz

İyelik eki yuvarlak biçimli olarak eklenir.

Ata-muz: baba-mız

Ad-u-muz: ad-ı-mız

2.Çokluk Şahıs : + (U) η Uz

Ata- η-uz: baba-nız

Ad-u- η-uz: ad-ı-nız

3.Çokluk Şahıs: +IArI

Ata-ları: baba-ları

Ad-ları: ad-lar

İyelik eki dil tarihi boyunca pek fazla değişikliğe uğramamıştır. Tespit edilen bütün örneklerde birinci teklik şahıs iyelik eki “+m”dir. Ünsüzle biten isimler üzerinde herhangi bir ünlünün kullanılmamış olması, ekin kısa ünlülü olduğunu gösterir. Ünlü uyumu gereği +(ı)m, +(i)m, +(u)m, +(ü)m şekillerinde kullanılmıştır.

+ı/+i; +si” üçüncü teklik şahıs iyelik ekinin Tarihi Türk Lehçelerinin isim tabanları üzerinde en çok kullanılan şeklidir. Ek, ünsüzler üzerinde +ı, +i; ünlüler üzerinde ise +si biçimiyle kullanılmıştır. “IArI” üçüncü çokluk şahıs iyelik eki ise Tarihi Türk Lehçelerinde en çok kullanılan şeklidir.

Orhon, Uygur, Karahanlı, Harezmi, Çağatay, Kıpçak ve Eski Anadolu Türkçesinde en fazla değişim teklik ve çokluk 2. şahıslarda gerçekleştiği görülmüştür.

Üçüncü teklik ve çokluk kişi ile birinci çokluk şahıs iyelik eki lehçelerde değişiklik göstermemektedir.

Sonuç

İyelik ekleri, şahsın sahip olduğu varlığı veya bir bütünün parçasını belirtmekle birlikte öncelikli işlevi iyelik ilişkisi kurmaktır. İyelik eki almış her isim, bir ölçüde belirlidir.

İyelik eklerinin tarihî Türk lehçelerindeki şekil özellikleri ortaya konulurken o lehçelerdeki çalışması bulunan kişilerin eserlerinden örnekler seçilerek iyelik ekinin şekil özellikleri ilgili bir görünüm ortaya çıkmıştır. Bu görünümünden hareketle iyelik ekinin dönemler arasındaki farklılıklarını veya benzerliklerini ortaya çıkaran şu tespitlere ulaşılmıştır:

1. Birinci teklik şahıs iyelik eki Orhon, Uygur, Karahanlı, Harezmi, Çağatay, Kıpçak ve Eski Anadolu Türkçesinde “+m” olarak görülmektedir.
2. Tarihî Türk lehçelerinde değişimin teklik ve çokluk 2. kişilerde gerçekleştiği görülmüştür. Buna göre;

Orhon Türkçesinde teklik 2.kişi iyelik eki “η/+g”, çokluk 2.kişi “+(I)ηIz”

Uygur Türkçesinde teklik 2. kişi “ñg”, çokluk 2.kişi “ñg(I)z/+ ñg(U)z”

Karahanlı Türkçesinde teklik 2. kişi “ñ” çokluk 2.kişi “ñ/z”

Harezm Türkçesinde teklik 2. kişi “ng” çokluk 2. kişi “ngız/ +ngiz/
+nguz/+ ngüz”

Çağatay Türkçesinde teklik 2. kişi “ñg”, çokluk 2. kişi “ñgız/ +ñgiz/
iñgız/ +iñgiz/ +uñgız/+ üñgiz”

Kıpçak Türkçesinde teklik 2. kişi “ñg” çokluk 2.kişi “ñgız/ +ñgiz/+ñguz/
+ñgüz”

Eski Anadolu Türkçesinde teklik 2.kişi “η”, çokluk 2. kişi “η Uz”
şeklindedir.

3. Üçüncü teklik ve çokluk kişi iyelik eki lehçelerde değişiklik göstermemektedir.

4. Birinci çokluk şahıs iyelik eki lehçelerde değişiklik göstermemektedir.

KAYNAKÇA

- [1]. Banguoğlu, T. (1998). Türkçenin Grameri. Ankara: TDK Yayınları, 5. Baskı.
- [2]. Berbercan, T. (2013). Çağatayca Gülistan Tercümesi (Gülistan-I Türki). Ankara: Hakim Yayınları, 1. Baskı.
- [3]. Deny, J. (1995). Türk Dili Gramerinin Temel Kuralları (Türkiye Türkçesi). ,Ankara: TDK Yayınları, 2.Baskı.
- [4]. Eckmann, J. (2009a). Çağatayca El Kitabı. İstanbul: Kesit Yayınları, 4.Baskı.
- [5]. Eckmann, J. (1996b). Harezm, Kıpçak Ve Çağatay Türkçesi Üzerine Araştırmalar. Ankara : TDK Yayınları.
- [6]. Eckmann ,J. (1958c).Çağatay Dili Hakkında Notlar. TDAY-Belleten.

- [7]. Eraslan, K. (2012). Eski Uygur Türkçesi Grameri. Ankara: TDK Yayınları, 1.Baskı.
- [8]. Ercilasun, A. B. (2010). Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi. İstanbul: Akçağ Yayınları.
- [9]. Ergin ,M. (2012).Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Bayrak Yayınları,1. Baskı.
- [10]. Gemalmaz, E. (1993). “Türkçede Bağlayıcı (Yardımcı) Ses Konusu Üzerine”. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 7, 1-5.
- [11]. Gülsevin, G. (2011a). Eski Anadolu Türkçesinde Ekler. Ankara: TDK Yayınları,1.Baskı.
- [12]. Gülsevin, G. (1990b) “Eski Anadolu (Türkiye) Türkçesinde 3. Kişi İyelik Ekinin Özel Kullanılışı”, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara: 466 (Ekim).
- [13]. Hacıeminoğlu, N. (1997). Harezmi Türkçesi ve Grameri. Ankara: İÜ Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- [14]. Hatiboğlu, V. (1974).Türkçenin Ekleri. Ankara: TDK Yayınları, 1.Baskı.
- [15]. Karadoğan, A. (2003). “Eski Anadolu Türkçesinde Yuvarlaklaşan Ekler”, Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten 2001, 1(44).
- [16]. Karamanlıoğlu, A.F. (1989). Seyr-İ Sarayı ,Gülistan Tercümesi (Kitab Gülistan Bi't-Türki). Ankara: TDK Yayınları.
- [17]. Özkan, M. (2000).Türk Dilinin Gelişme Alanları Ve Eski Anadolu Türkçesi. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- [18]. Takeuçi, K. (1996). “Türk Dillerinde Üçüncü Kişi Kategorisi”. Uluslararası Türk Dili Kongresi-1988.Ankara: TDK Yayınları.
- [19]. Tekin, T. (2003a). Orhon Türkçesi Grameri . İstanbul: Mehmet Ölmez Yayınları.
- [20]. Tekin, T. (1980b). “Üçüncü Kişi İyelik Eki Üzerine”. Genel Dil Bilim Dergisi, 2(7-8),10-17
- [21]. Topaloğlu, A. (1989). Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İş birlikli Öğrenme ve Padlet

Kübra BAŞKAYA¹

Merisa TURSUNOVİC²

Özet

Teknolojinin yabancı dil öğretimindeki kullanımı ve gerekliliği yadsınamaz bir gerçektir. Takım çalışmasının ve iş birliğinin de öğrenmede olumlu bir etkisi olduğu bilinmektedir. Padlet ise iş birlikli öğrenmeye olanak sağlayan kullanımı oldukça basit bir WEB 2.0 aracıdır.

Bu çalışmada öncelikle WEB 2.0 araçlarından bahsedilmiş daha sonra eğitimde oldukça popüler bir şekilde kullanılan Padlet'i tanıtmak ve Padlet'in kullanımını göstermek amaçlamış, Padlet kullanımının Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde ne gibi imkânlar sunduğu anlatılmıştır. Daha sonra ise iş birlikli öğrenme yöntemi ve bu yöntemden grup araştırması tekniği açıklanmıştır. Grup araştırması tekniği kullanılarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten bir sınıfta bir Padlet oluşturma örneği hazırlanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli öğrenme, grup araştırması tekniği, Padlet, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

Collaborative Learning and Padlet in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

It is an undeniable fact that technology is used in foreign language teaching and it is necessary. It is also known that team work and collaboration have a positive effect on learning. Padlet is a web tool that promotes collaborative learning.

¹ Okutman, İstanbul Aydın Üniversitesi, Aydın TÖMER, kubrabaskaya@aydin.edu.tr

² İstanbul Üniversitesi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, merisa@outlok.com

In this study, firstly WEB 2.0 tools are mentioned. It aims to introduce Padlet which is very popular in education, and to demonstrate its usage. Then, the opportunities that are provided by Padlet, are explained. After that part, the collaborative learning method and a group research using this method are mentioned. A sample is prepared for how to create a Padlet in a class where Turkish is taught as a foreign language, with group research technique.

Keywords: *collaborative learning, group research technique, Padlet, teaching Turkish as a foreign language.*

Giriş

Teknoloji hayatın ayrılmaz bir parçasıdır. Teknolojinin her alanda yeri ve önemi büyüktür. Teknolojinin önemli araçlarından biri de WEB 2.0 araçlarıdır. WEB 2.0 araçları WEB 1.0 araçlarından daha gelişmiş araçlardır ve bilginin aktif şekilde kullanılmasına olanak sağlamaktadır. WEB 2.0 uygulamalarının eğitim amaçlı kullanımı oldukça yaygınlaşmıştır. Yabancı dil öğretiminde dil öğreticileri bu uygulamaları rahatlıkla kullanabilmektedir. Özellikle teknolojinin öğrenme sürecinde öğrenen kişi ya da grupları etkileşimli hâle getirmesi, öğrenenlerin ve öğretmenlerin öğrenme sürecini birlikte inşa etmesini sağlamaktadır. Bu özelliği bakımından pek çok iş birlikli öğrenme tekniğinin WEB 2.0 araçlarıyla birlikte kullanımı mümkündür.

İş birlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak birbirlerinin öğrenme sürecine katkıda buldukları, öğrencinin aktif rol aldığı bir öğrenme yöntemidir. İş birlikli öğrenmenin sınıf dışına taşınmasında ise WEB 2.0 uygulamaları devreye girmektedir. Gerek öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimini, gerekse öğrenmenin ders dışında devam etmesini WEB 2.0 uygulamaları mümkün kılmıştır.

Bir WEB 2.0 aracı olan Padlet, öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirleriyle etkileşim içinde bulunabileceği bir paylaşım platformu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu özelliğiyle iş birlikli öğrenme için oldukça elverişli bir ortam sunmaktadır. Yabancı dil öğretiminde özellikle beyin fırtınası oluşturmak amacıyla da öğretmenlerin sık sık kullandığı bir uygulamadır.

WEB 2.0 Araçları

İnsanların zaman ve yerden bağımsız olarak iletişim hâlinde olmaları, hiçbir zaman günümüz kadar kolay olmamıştır (Horzum, 237). Eğitimde bilgisayarın hatta bütün teknolojinin önemi çok büyüktür. Teknoloji, eğitimi destekleyen ve eğitimi ilginç hâle getiren bir unsurdur. Son zamanlarda eğitimde kullanılan teknolojiler de artmaktadır ve gelecekte daha da artacaktır. Eskiden WEB 1.0 teknolojisi çok kullanılmaktaydı.

WEB 1.0 teknolojisini kullananlar bu bilgileri sadece okuyabiliyorlardı. Tüm kontroller WEB sitesinin elindeydi. Yani WEB 1.0 teknolojisini kullanarak bilgiler pasif bir şekilde alınmaktaydı. WEB 2.0 teknolojisi ile birlikte kullanıcıların daha aktif hâle gelmesi, iş birliğinin sağlanması ve paylaşımların artması mümkün hâle gelmiştir. *Günlük hayatta kullanımı yaygınlaşan WEB 2.0 araçlarının öğrenci ve öğretmenler tarafından eğitimde etkin olarak kullanılması da gündeme gelmektedir.* (Horzum, 2010: 603).

WEB 2.0 kavramı ilk kez 2004 yılında, O'Reilly ve MediaLive International tarafından organize edilen ve Google, Yahoo, Msn, Amazon, Ebay gibi WEB dünyasının önde gelen şirketlerinin de katıldığı Web konferansında, WEB alanında yaşanan gelişmeler ve WEB dünyasının geleceği konusunda tartışılırken ortaya çıkmıştır. (Genç, 2010: 237).

WEB 2.0 araçları beyin fırtınası oluşturmayı sağlar. Bu bağlamda Web 2.0 araçlarının etkileşim sağlayan teknoloji araçları olduğunu söyleyebiliriz. *WEB 2.0 bir yazılım veya programlama dili değildir. Yeniliklerle düzenlenmiş bir konsepttir. WEB'e yeni bir bakış amacı ile üretilmiş, bir sürü tekniğin kullanılmasını amaçlar.* (Arslan, 2007: 352).

WEB 2.0 teknolojileri kullanıcılara bir topluma içerik ve fikir sunmayı amaç edinen ortamlara katkıda bulunmayı kolaylaştırır (Karaman, vd., 2008: 36).

Bu araçlar online feedback (çevrimiçi etkileşim) olarak da adlandırılır. İnsanlar arasındaki iş birliğini en üst düzeye taşımışlardır.

Selçuk Karaman, Serkan Yıldırım ve Abdullatif Kaban'a göre Sosyal yapılandırıcılık gibi öğretme-öğrenmeyle ilgili çağdaş yaklaşımlar ve günümüz toplumunun ihtiyaç duyduğu bilgi okur yazarlığı, grup

çalışmasına yatkınlık, bilgilerin analiz etme ve problem çözme gibi beceriler göz önüne alındığında WEB 2.0 uygulamalarının pedagojik potansiyelinin ne denli önemli olduğu ortaya çıkar. (2008: 35).

Erdi Tarakçı, internet ortamındaki Prezi sunumunda WEB 2.0 araçlarının katkılarını genel olarak şöyle sıralamıştır: (2014).

- Grup çalışması alışkanlığı
- Etkili öğrenme
- Üst düzey öğrenme becerisi
- Bilgi okuryazarlığı
- Yapılandırıcı problem çözme
- Öğrenciye uygunluk (ilgi çekme)
- Bireysel gelişim
- Sorumluluk alma

Bu özelliklerden yola çıkarak WEB2.0 araçlarının kullanımının, eğitimi öğrenci odaklı hale getirdiğini söylemek mümkündür. Bu noktada ise iş öğretmene düşmektedir. Web 2.0 araçlarının kullanım yollarıyla ilgili hem kaynak hem de internette pek çok anlatım ve video bulunmaktadır. Bu da WEB 2.0 araçlarının öğretmenler tarafından kullanımını kolaylaştırmakta, dolayısıyla yaygınlaştırmaktadır.

İş Birlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak birbirlerinin öğrenme sürecine katkıda buldukları, öğrencinin aktif rol aldığı bir öğrenme yöntemidir.

Fer ve Cırık'a göre iş birlikli öğrenme, pek çok farklı tekniği ile oldukça zengin bir yöntemdir. Bu nedenle, farklı iş birlikli öğrenme tekniklerinin öğrenme ortamında kullanılması öğrencilerin öğrenmesinin etkili olmasına katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda, iş birlikli öğrenmenin uygulamada sağladığı kolaylık ve esneklik öğrencilerin salt zihinsel gelişimini değil sosyal gelişimini de destekleyerek öğrencilerde “takım” anlayışının gelişmesine de katkı sağlayacaktır (2007).

Özcan Demirel (2013: 210), iş birliğine dayalı öğrenme modelinin temel ilkelerini şöyle sıralamıştır:

1. Gruplar en az iki, en çok beş ya da altı kişiden oluşur ve öğrenme bu küçük gruplar ile gerçekleşir.
2. Öğrenmede öğrencilerin grup içindeki etkileşimleri önemli rol oynar.
3. Öğrenciler arası yarışmadan çok gruplar arasındaki yarışma daha önemlidir.
4. Öğrencilerin başarıları ya da başarısızlığı bireylerden çok gruplara aittir.
5. İş birliğine dayalı öğrenme sınıftaki farklı yetenek ve kişilik özelliğine sahip öğrencileri bütünleştirir ve dostluk duygularını artırır.
6. Bu öğrenme modeliyle öğrencilerin sadece bilişsel yönleri değil duyuşsal ve sosyal yönleri de gelişir.

Kamile Ün Açıkgöz (2004) de on çeşit iş birlikli öğrenme tekniğinden bahsetmektedir. Bu teknikler:

1. Birlikte öğrenme,
2. Akademik çelişki,
3. Öğrenci takımları,
4. Birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon
5. Grup araştırması
6. İş birliği- iş birliği
7. Birleştirme
8. Buluş
9. Birleştirme II
10. Birlikte sorulım birlikte öğrenelim

Çevrim İçi İş Birlikli Öğrenme

Belanger'e göre çevrim içi iş birlikli öğrenme, bilginin inşasına iş birlikli bir şekilde katılan topluluklar için, sosyal alanlar sağlamak için asenkron bilgisayar iletişim ağlarının kullanımudur. (akt: Erten, 2015:31). Huang'a göre ise çevrimiçi öğrenme ortamları öğrenci merkezli ve işbirlikçi olduğundan iş birlikli öğrenme ile desteklenmelidir. Çevrim içi tartışma grupları, tartışma merkezli, otantik, proje tabanlı, sorgulama odaklı ve işbirlikçi olarak karakterize edilirler. (akt: Erten, 2015: 31).

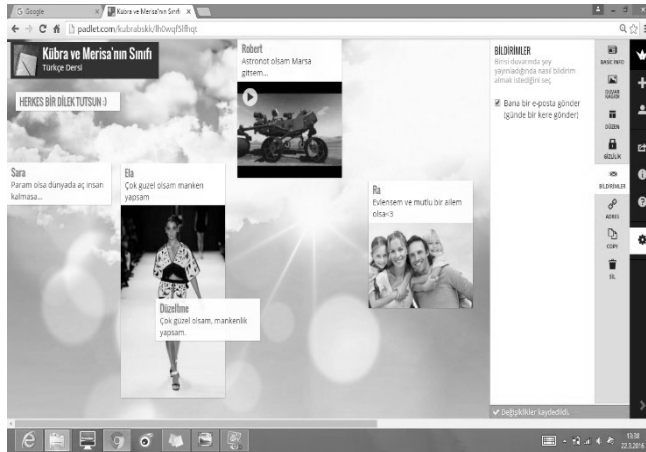
Alsancak ve Altun bilgisayar destekli iş birlikli öğrenme ortamlarının, teknolojinin eğitim ortamlarında eğitim amaçlı kullanılmasıyla birlikte gündeme gelen iş birlikli öğrenme sürecinin zaman ve mekândan bağımsız gerçekleştirilmesine imkân vermekte olduğunu söylemektedir.(2011: 6).

Literatürde iş birlikli öğrenme yöntemini desteklemek amacıyla farklı teknoloji uygulamalarından yararlandığı görülmüştür. Çalışmalarda moodle gibi öğrenme yönetim sistemlerinin yanı sıra, WEB sayfası, forum, wiki, sohbet yazılımları, e-posta gibi araçlardan yararlandığı görülmüştür. (Kalafat, 2015: 36).

Padlet

Padlet Nedir?

Padlet bir WEB 2.0 aracıdır, dijital duvar olarak adlandırılır. Onu dijital bir pano olarak da düşünebiliriz. Padlet beyin fırtınası oluşturmak amacıyla ortaya konulan, ders esnasında ya da ders dışında kullanabilecek bir programdır. Padlet’te tartışma başlatılabilir, bu sayede hem öğrenciler hem de öğretmen arasında iş birliği sağlanabilmektedir.



Resim 1.

Padlet bilgi paylaşmanın yoludur. Padlet’te öğrenme materyali olabilecek birçok şeyi paylaşmak mümkündür; video, resim, pdf, word ya da powerpoint dosyasını paylaşmaya olanak sağlanmaktadır. Öğretmen, Padlet üzerinde bir tartışma konusu başlatabilir, öğrenciler de ona katılabilirler. Böylece sınıf tam bir etkileşim içinde olabilmektedir. Öğrenciler yapılan

paylaşımların altına yorum yapabilirler bu şekilde diğer öğrencilerin düşüncelerinin farkında olurlar. Öğretmen de bu paylaşılan yorumlar üzerinde öğrencilerin hatalarını düzeltme imkânına sahiptir.

Padlet aynı zamanda sunum hazırlamak ve sunmak için de kullanılabilir.

Padlet'in özellikleri

1. Padlet, öğrencilerin ve öğretmenlerin etkileşim içinde olmasını sağlayan bir programdır.
2. Anında iş birliği sağlar.
3. İnteraktiflik sağlamaktadır yani birçok kişi aynı zamanda ve aynı Padlet'te çalışma yapabilmektedir.
4. Kolayca fotoğraf, video, pdf, Word dosyası eklenebilmektedir.
5. Oluşturulan Padlet bir web sitesinde ya da kişisel blogda paylaşılabilir.
6. Padlet'i bilgisayar, televizyon, tablet, telefon gibi teknoloji araçlarıyla kullanmak mümkündür.
7. Padlet, online kullanılabilir ve bilgisayara ayrı bir uygulama olarak indirmek gerekmemektedir.
8. Telefona ve tablete uygulama olarak indirilebilir.
9. Padlet'in ücretsiz kullanım seçeneği mevcuttur.

Padlet şu amaçlarla kullanılabilir:

- Oluşturulan duvara birden fazla not eklenebilir.
- İş birliği sağlandığı için tartışma platformu oluşturabilir.
- Padlet sayesinde beyin fırtınası oluşturulabilir.

Padlet ders dışında da kullanılmaktadır. Öğrencilerin derslerden sonra soruları varsa burada tartışabilirler veya derste işlenen bir konuyu Padlet üzerinde yapacakları etkinliklerle pekiştirebilirler. Öğrencilere Padlet üzerinden görev verilebilir böylece eğitim ders dışında da devam edilmektedir.

Demet Gökalp'e göre Padlet ile yapılan Dijital Panolar'ı kullanmanın 5 yolu şöyledir:

1. Öğrencileriniz ile “Ne Biliyorum? Ne Öğrendim?” aktivitesi yapabilirsiniz. Yeni bir üniteye veya temaya başlarken onların bu konu hakkında ne bildiklerini sorabilir ve panoya not edebilirsiniz. Ünite veya temanın sonunda ise aynı panoyu açarak bu sefer ne öğrendiklerini sorarak not edebilir ve öğrencilerinizdeki gelişim görebilirsiniz.
2. Derslerinizde herhangi bir konuda beyin fırtınası yapabilir ve çıkan fikirleri buraya not edebilir. İsterseniz bu notları pdf olarak kaydedebilirsiniz.
3. Öğrencilerinizle “Haftanın Sorusu” uygulaması yapabilir, her hafta panoya farklı sorular yazarak onlardan evde bu soruların cevaplarını araştırıp bularak panoya eklemelerini isteyebilirsiniz. Bu cevaplar ise sadece yazı olmak zorunda değildir; video, resim veya bir web sitesinin linki de olabilir.
4. Dijital panonuzun arkasına görsel ekleyerek de farklı uygulamalar yapabilirsiniz. Örneğin, bir dünya haritası üzerinde öğrencilerin istedikleri ülkeyi seçerek haritada doğru yere yazmasını ve o ülke hakkında da bilgi vermesini isteyebilirsiniz.
5. Ya da bir konu hakkındaki tüm kaynakları; doküman, web sitesi, video, görsel vb. dijital panonuza yerleştirebilir ve bu panoyu dersinizde kaynak olarak kullanabilirsiniz.

Eda Karaçelebi, internet sayfasındaki “Eğitimde Teknolojinin Kullanımı” başlıklı yazısında Padlet için şöyle demektedir: “Size online bir platform sağladığı için her yerden erişmek ve duvarınızı paylaştığınız kişilerin içerik eklemesi mümkün oluyor. Bu noktada en güzel özelliklerden biri sizin tarafınızdan kontrol ediliyor olması” (<http://www.egitimbilisim.net/web-20.html> : 14.06.2016)

Padlet Nasıl Kullanılır?

Padlet'in kullanımı karmaşık değildir. Padlet elektronik cihazlara da indirilebilen bir uygulamadır.

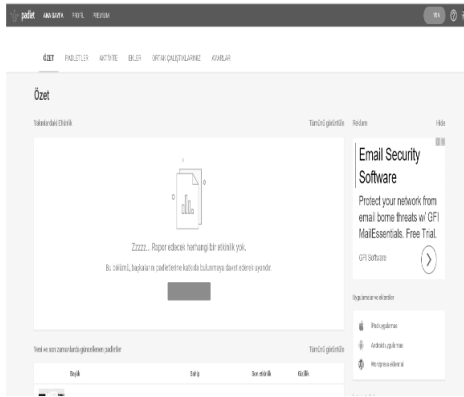


Resim 2.



Resim3.

Web tarayıcılarına Padlet yazılıp Padlet'in web sitesine erişilebilir, Google Play Store veya Apple Store'den telefonlara ya da tabletlere Padlet indirilebilir. Mail adresiyle ya da facebook hesabıyla Padlet'e kayıt olunur.

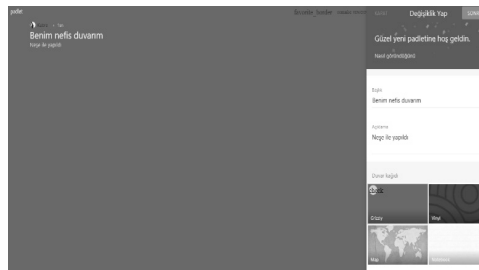


Resim 4.



Resim 5.

Kaydolunduktan sonra padlet oluştur yazan ekranın ortasındaki pembe kutucuğa tıklanır. Sonrasında Padlet, içerik akışını seçmeye yönlendirir. Bu, içeriğin ekranda nasıl konumlanacağıyla ilgilidir.



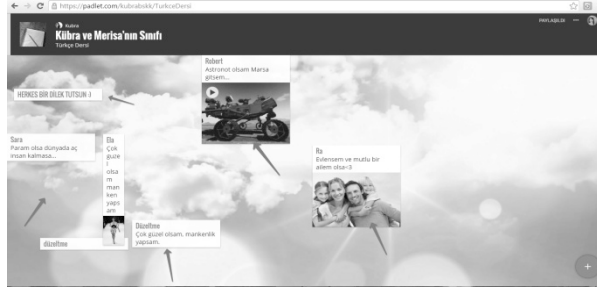
Resim 6.

İçerik akışı seçildikten sonra Padlet sayfası açılır, sayfanın sağında Padlet isim ve konu verilmesi için bir bölüm belirir. Bu bölümde gerekli düzenlemeler yapılabilir. Aynı zamanda arka fon da seçilebilir.



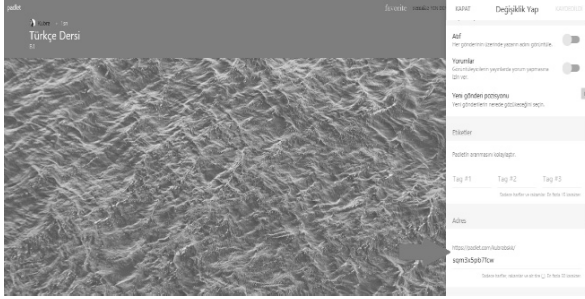
Resim 7.

Oluşturulan pano üzerinde herhangi bir yere tıkladıktan sonra küçük beyaz bir pencere açılır. Açılan pencereye herhangi bir yazı yazılabilir, bu pencerede ses kaydı yapıp link ya da fotoğraf paylaşılabilir, word veya pdf dosyası eklenebilir. Aynı zamanda bu paylaşımlar silinebilir. Senkron (eş zamanlı) olarak kullanıldığı zaman öğretmen öğrencilerin paylaştıklarını anında görebilir. Yazdıktan ve dosyaları paylaştıktan sonra ayarlar kısmında padlet sayfası düzenlenebilir. Arka plan da tekrar değiştirilebilir.



Resim 8.

Padlet'in bir diğer özelliği ise öğretmenin öğrencilerin hatalarını düzeltebilmesine olanak sağlamasıdır.

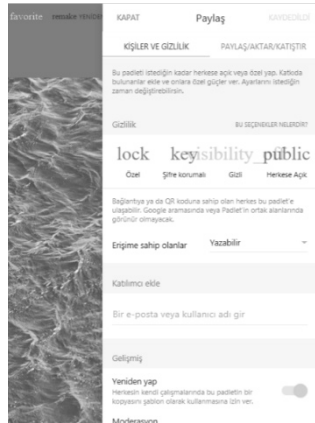


Resim 9.



Resim 10.

Ayarlar kısmında Padlet'in linki bulunur ve o link alınıp paylaşılabilir veya sağ üst köşedeki 'share_arrow paylaş' sekmesinden "paylaş/aktar/katıştır" yazısına tıklanarak istenilen platformda paylaşılabilir.



Resim 11.

Padlet, diğer katılımcılara da açıktır. "share_arrow paylaş" sekmesinden mail adresi veya kullanıcı adı girilerek katılımcılar eklenebilir ve her katılımcı için farklı izinler verilebilir. Öğretmen öğrencileri ekliyorsa eğer o zaman bu öğrencilerin Padlet'e yazı, fotoğraf ya da video ile katılmalarını sağlar. Ayrıca yine bu bölümde Padlet'in gizlilik ayarları yapılabilir; öğretmen sadece sınıfıyla bir padlet oluşturmak isteyebilir veya bu Padlet'i herkese açık konumda oluşturabilir.

Padlet hem asenkron hem senkron olarak kullanılabilen bir uygulamadır. Ders esnasında kullanılabilir, sunumlar hazırlanabilir ya da ders dışında öğrencilere farklı görevler verilerek kullanılabilir.

Padlet Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Nasıl Kullanılabilir?

Özellikle A1 seviyesindeki öğrencilerle sınıf ortamı dışında dikte çalışması yapılabilir: Öğretmen, dikte metnini okuyup sesini kaydettikten sonra Padlet'e yükler ve öğrencinin bu ses kaydını dinleyip Padlet'e yorum olarak yazmasını ister. Daha sonra öğrencilerin hatasını yine Padlet üzerinden düzeltebilir.

“Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni”ne göre B2 seviyesindeki öğrenciler, öğrendikleri dilde sunum yapabilmektedirler; bu noktada Padlet, öğrencinin karşısına alternatif bir sunum hazırlama aracı olarak da çıkmaktadır.

Öğretmen, video veya ses kaydı ve dinleme soruları yükleyerek dinleme becerisine yönelik aktivite yaptırabilir.

Atasözü ve deyimlerin öğretilmesinde kullanılabilir. Her gün öğretmen veya seçilen/gönüllü bir öğrenci tarafından atasözü veya bir deyim yazılır. Öğrenciler bu sözün anlama gelebileceği konusunda fikirlerini paylaşırlar.

Öğrenciler, her hafta sonu ne yaptıklarını buraya yazabilir, fotoğraf ve videoyla renklendirebilir. Bu, onlar için eğlenceli bir yazma çalışması olacaktır.

Her hafta için ayrı bir Padlet sayfası oluşturularak sınıf içi ve dışında yapılan etkinlikler fotoğraf, video, resim vb. olarak bu dijital panoda sergilenebilir.

Bir “Kültür Padleti” oluşturularak öğrencilerin kendi kültür öğelerini tanıtan videolar çekmesi (yemek videosu, yöresel kıyafetler...) istenir ve sırayla belli periyotlarda burada öğrenciler tarafından paylaşım yapılabilir.

Ders kitaplarındaki ünitelerin temalarına göre öğrenciler tarafından tematik Padletler hazırlanabilir. Bu da yine öğrencilerin yazma becerilerine katkı sağlayacaktır. “Teknoloji Padleti, Turizm Padleti, Masal Padleti, Tarihteki Ünlü Kişiler Padleti, vs...”

İş birlikli Öğrenme ve Padlet: Bir Uygulama Örneği

İş birlikli öğrenme yöntemleri yukarıda ifade edilmişti. Bu tekniklerden Padlet programı için en uygun olanlardan biri grup araştırma tekniğidir.

Bu çalışmada grup araştırması tekniğinden faydalanarak çevrim içi iş birlikli öğrenme yöntemiyle bir padlet oluşturma örneği hazırlanmaya çalışılacaktır.

Grup Araştırması Tekniği ile Bir Padlet Uygulama Örneği

Grup Araştırma Tekniği

Öğrencileri gruplara ayırarak ve onlara dayanışma içinde yapıp tamamlayacakları görevler vermek, öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri harika bir yoldur. Görevi akranlarıyla birlikte yapıyor olmalarından dolayı öğrenmeye daha eğilimli olacaklardır. Böyle bir çalışmanın içine girdikten sonra ise diğerleri ile birlikte ne yaşadıklarını anlatma ihtiyacı doğacaktır ki bu da daha ileri bağlantıları oluşturacaktır. (Ton, 2012).

Açıkgöz, grup araştırması tekniğinin altı basamaktan oluştuğunu söylemektedir:

1. Öğretmen önce genel bir konu saptar. Öğrenciler kaynakları gözden geçirerek ve tartışarak bu konuyu alt konulara ayırır. Daha sonra aynı alt konulara ilgi duyan öğrenciler bir araya gelerek gruplar oluşturur.
2. Grup üyeleri birlikte çalışarak kendi alt konularını nasıl araştıracaklarını planlarlar. Nasıl bir iş bölümü yapacaklarına karar verirler.
3. Gruplar, planlarını uygulayarak araştırmayı yaparlar. Her öğrenci kendi payına düşen kısımlar ile ilgili bilgiyi toplar, çözümler ve değerlendirir.
4. Öğrenciler hem öğretici olan hem de sınıftaki diğer öğrencilerin dikkatini çeken bir rapor hazırlayabilmek için çalışırlar ve ulaştıkları sonuçları rapor haline getirirler.
5. Araştırma raporu sınıfa sunulur. Sunum esnasında görsel- işitsel araçların, diğer yaratıcı yolların kullanılması ve sınıftaki öğrencilerin derse katılımı teşvik edilir.
6. Raporun, sunumun ve öğrencilerin değerlendirmesi yapılır. Öğrenciler, diğer grupların sunumları ile ilgili dönüt vererek değerlendirme sürecine katılırlar. (2004)

Tüm süreçte öğretmen bir danışman konumundadır.

Padlet'te iş birlikli öğrenmeyi gerçekleştirmek için grup araştırması tekniğindeki altı basamaktan faydalanılmıştır:

Öncelikle araştırmacılar tarafından öğrencilere ve öğretmene Padlet'in kullanım amacı ve kullanım yöntemleri hakkında bilgi verilir. Öğrencilerin Padlet'e kaydolması sağlanır ve öğrencilere Padlet'in grup çalışmalarındaki kullanımını gösterilir.

Çalışmanın 16 kişilik Türkçe öğrenen bir dil sınıfıyla birlikte yürütüleceğini varsayarsak:

1. Basamak: İlk olarak öğrencilere öğretmen tarafından genel bir araştırma konusundan bahsedilir, öğrencilerden genel konuyu alt konulara ayırarak bir konu seçmeleri istenir ve aynı konuyu araştırmak isteyen öğrenciler dört kişilik gruplara ayrılır.

Örnek uygulama: Öğretmen, öğrencilerden bir kıtadan bir ülke seçerek seçtikleri ülkeyi grup olarak tanıtmalarını ister. Öğrenciler kıtalar ve ülkeler hakkında araştırma yapar. Aynı kıta üzerinde çalışma yapmak isteyen öğrenciler bir araya gelerek birer grup oluştururlar seçtikleri kıtadan tanıtma için bir ülke belirlerler. (Her grup dört kişiden oluşur.)

2. Basamak: Öğrencilerin kendi aralarında araştırmanın alt gruplarını oluşturmaları ve görev dağılımı yapmaları istenir.

Örnek uygulama: Amerika kıtası üzerinde çalışmak isteyen dört kişi, araştırmaları sonucu bir ülke belirlemiştir. Bu ülkenin Brezilya olduğunu varsayarsak; öğrenciler kendi aralarında yemek kültürü, geleneksel kıyafetler, festivaller/bayramlar, ülkenin yönetim şekli, ülkenin tarihi, konuşulan dil, Brezilyalı ünlü kişiler, şarkılar, vs gibi alt konular belirler ve belirlenen alt konuları da grup üyeleri kendi arasında paylaşır.

3. Basamak: Her grup üyesi kendi konusuyla ilgili bulduğu bilgiyi Padlet'e ekler. Bulduğu bilgileri video, resim, power point sunusu vs. ile destekleyebilir.

Örnek uygulama: Brezilya'nın tarihini tanıtma isteyen öğrenci hazırladığı

power point sunusunu Padlet yükler. Brezilya'nın yemeklerini tanıtan başka bir öğrenci bulduğu yemek resimlerini yazdığı bilgilere ekler.

4. Basamak: Her öğrenci Padlet'i en iyi şekilde oluşturabilmek için çalışır. Bu süreçte birbirleriyle fikir alışverişinde bulunurlar. Grup üyeleri birbirlerinin Padlet'e ekledikleri bilgiler hakkında yorum yapar, tavsiye verir ve birbirlerinin yanlışlarını düzeltir.

Örnek uygulama: Bir öğrenci Brezilyalı ünlü kişileri tanıtmıştır. Brezilya müziklerini seven başka bir öğrenci ona tanıdığı ünlü bir Brezilyalı şarkıcının bir video klibini koymasını tavsiye edebilir. Diğer bir öğrenci ise arkadaşının imla hatasını düzeltebilir. Tüm öğrenciler hazırladıkları Padlet'i değerlendirir ve sınıfta sunmaya hazır hale getirirler.

5. Basamak: Öğrenciler hazırladıkları Padlet'leri aynı program üzerinden eşit söz hakkı alarak sınıfta sunar.

Örnek uygulama: Brezilya'yı tanıtan grup tahtaya çıkmadan önce kendi arasında bir sunum sırası düzenlemiştir. Brezilya'nın tarihi gelişimini hazırlayan öğrenci önce gelir ve sınıfta bu konuyu Padlet'i kullanarak anlatır. Daha sonra tüm öğrenciler belirlenen sıraya göre sunumlarını yaparlar. (Tüm gruplar sırayla sunumlarını yapar)

6. Basamak: Öğrenciler ve öğretmen sınıfta yapılan sunumları sözlü olarak değerlendirir. Soruları varsa grup üyelerine sorularını sorarlar.

Tüm süreçte öğretmen, öğrencilere rehberlik eder.

Sonuç

Web 2.0 araçları, eğitimin öğretmen odaklı değil öğrenci odaklı olmasını sağlar. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılımına imkân verir.

Padlet, fotoğraf metin, video, pdf, word dosyası veya power point sunusu yüklemeyi mümkün kılan ya da internet ortamındaki herhangi bir bağlantıyı eklemeye izin veren bir web 2.0 aracıdır. Dolayısıyla bir öğretmen bu özellikleri kullanarak fazladan hiç bir materyale ihtiyaç duymadan bir ders anlatabilir.

Çeşitli materyalleri birlikte kullanmaya izin vermesi sayesinde dört temel dil becerisini de geliştirebilecek nitelikte bir web 2.0 aracıdır.

Bir Padlet üzerinde pek çok kullanıcı aynı anda çalışabilmektedir. Bu sebeple Padlet, çevrim içi iş birlikli öğrenmeyi mümkün kılmaktadır.

Padlet’te iş birlikli öğrenme gerçekleştirilebildiği için öğrenciler birbirleriyle bilgi alışverişi yapabilmektedirler.

Aynı anda pek çok kişinin çalışabilmesine izin vermesi özelliğiyle dersi sınıf dışına taşımak mümkündür.

Öğrenmenin ders dışına taşınması ve iş birlikli olarak öğrenme öğrenci ve öğretmenin motivasyonuna katkı sağlar.

Padlet üzerinden herhangi bir konu hakkında beyin fırtınası yapılabilir.

Padlet bir “dijital pano” olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla sınıfla birlikte çekilen bir fotoğraf, öğrencilerin çalışmalarının sergilenmesi, sınıfı ilgilendiren duyuruların burada yapılması gibi bir panoda sergilenebilecek her şey Padlet’te sergilenebilir. Ve bu Padlet’in bağlantısı herkese açık olarak paylaşılabilir. (Facebook, Twitter, okulun internet sitesi, ...)

Padlet, pek çok dil öğretim yöntem ve tekniğiyle birlikte sınıf içinde ve dışında kullanılabilir, ayrıca padlet senkron ve asenkron olarak kullanılabilme özelliğine sahiptir.

Öneriler

Eğitimde web 2.0 araçlarının kullanımı artırılmalıdır. Bunun için de öğretmenler bu araçlarla tanıştırılmalıdır.

Çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak Padlet ders içinde ve dışında uygulanabilir, bu uygulamalara dönük çeşitli araştırmalar yapılabilir.

Padlet’in yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımının öğrenci motivasyonuna ve başarısına etkisi, öğretmen görüşleri gibi konularda araştırmalar yapılabilir.

Padlet gibi pek çok web 2.0 aracıyla ilgili bu çalışmaya benzer çalışmalar yapılabilir.

Bazı dil öğretim merkezlerinde özellikle de kendine ait dersliği bulunmayan TÖMER’lerde, öğrencilerin yaptıkları çalışmaların sergilenebileceği bir pano bulunması pek mümkün değildir. Bu noktadaki eksikliğin bir dijital pano olan Padlet’le giderilmesi mümkündür. Bu bağlamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurumlarda Padlet “gerçek bir sınıf panosu” olarak kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- [1.] Açıkgöz, Ü, K. (2004) Aktif Öğrenme, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- [2.] Alsancak, D ve Altun, A. (2011). “Bilgisayar Destekli İşbirlikli Öğrenme Ortamlarında Geçişken Bellek ile Grup Uyumu, Grup Atmosferi ve Performans Arasındaki İlişki”. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 1(2), 1-16.
- [3.] Arslan, B.(2007).“Web 2.0, Teknikleri Uygulamaları”. XII. “Türkiye’de İnternet” Konferansı, Bilkent-Ankara, 351- 357.
- [4.] Demirel, Özcan (2013), Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya, Ankara: Pegem Akademi. 20. Baskı, s:210.
- [5.] Erten, P. (2015). Çevrimiçi İşbirlikli Öğrenme Ortamında E-Portfolyo Uygulamasının Akademik Başarıya, Tutumlara, Motivasyona ve Kalıcılığa Etkisi, (Yayınlanmış Doktora tezi). Fırat Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- [6.] Fer, S. Cırık, İ.(2007), Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya, İstanbul: Morpa Yayınları
- [7.] Genç, Z.(2010) “Web 2.0 Yeniliklerinin Eğitimde Kullanımı: Bir Facebook Eğitim Uygulama Örneği” . Akademik Bilişim’10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 237-242.
- [8.] Gökalp, D. Padlet ile yapılan Dijital Panolar’ı kullanmanın 5 yolu <https://educademi.com/2016/03/07/padlet-ile-yapilan-dijital-panolari-kullanmanin-5-farkli-yolu/> (15.06.2016)
- [9.] Horzum, M.B.(2010). “Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarından Haberdarlığı Ve Kullanımı Sıklıkları Ve Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. 7(1), 601-634.
- [10.] Kalafat, Ö.(2015), Öğrencilerin İşbirlikli Öğrenme Ortamlarında Bulut Teknolojilerini Kullanım Deneyimleri, (Yayınlanmamış Yüksek

Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

[11.] Karaçelebi,E. Eğitimde Teknolojinin kullanımı <http://www.egitimbilisim.net/web-20.html> : (14.06.2016)

[12.] Karaman, S. Yıldırım, S ve Kaban, A.(2008). “Öğrenme 2.0 Yaygınlaşıyor , Web 2.0 Uygulamalarının Öğretiminde Kullanımı İlişkin Araştırmalar Ve Sonuçları” inet-tr’08 - XIII. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri 35-40.

[13.] Tarakçı,E.(2014). Web 1.0 Web 2.0 Web 3.0 Ve Bilişim Teknolojileri Öğretimi. Afyon Kocatepe Üniversitesi <https://prezi.com/2muaxqqqbdo/web-10-20-30-ve-bilisim-teknolojileri-ogretimi/> (15.06.2016)

[14.] Ton, Ş.(2012) Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Ankara: Pegem Akademi.

[15.] Tunç, M. Web 2.0 Araçlarının Genel Olarak Eğitimde Özel Olarak E-Twining Projelerinde Web 2.0 Araçların Etkin Olarak Kullanılması, <https://prezi.com/jguz5eyrl80-/web-20-araclar/> : 03.05.2016

AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Amaç: Aydın Tömer Dil Dergisi İstanbul Aydın Üniversitesi tarafından 2016 bahar döneminden itibaren yayımlanmaya başlayan hakemli, süreli ve yerel bir dergidir. **Aydın Tömer Dil Dergisi** Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki çalışmaları teşvik etmeyi ve bu alanda yapılan bilimsel çalışmaları bilim dünyası ile paylaşmayı hedeflemektedir.

Hedef Kitle: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında akademik çalışma yapan akademisyenler, araştırmacılar, öğrenciler.

Yayın İlkeleri

Aydın Tömer Dil Dergisi, tüm bilim insanlarının, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında doğrudan ya da dolaylı ilgisi olan bilimsel çalışmalarını ilgili çevrelere duyurmak amacıyla yılda iki sayı ve basılı olarak yayımlanan **ulusal hakemli** bir dergidir.

Aydın Tömer Dil Dergisi'ne gönderilecek yazılarda öncelikle alanına katkı sağlayan özgün nitelikte bir 'araştırma makale' veya daha önce yayımlanmış çalışmaları değerlendiren, bu konuda yeni ve dikkate değer görüşler ortaya koyan bir 'derleme makale' olması şartı aranır. Ayrıca, ilgili alanlarda yayımlanan bilimsel kitaplara ait makale formatındaki değerlendirme yazıları ile kitap eleştirileri de derginin yayın kapsamı içindedir.

Yayın kurulunun kararı ile alanında katkısı olduğu düşünülen yabancı dilden özgün makalelerin İngilizce veya Türkçe çevirilerine de derginin üçte birini geçmemek kaydı ile yer verilebilir. Çeviri makalelerin yayımlanabilmesi için çeviri metin ile birlikte özgün makalenin yazarından ya da hak sahibinden alınacak izin yazısının da gönderilmesi zorunludur.

Makalelerin **Aydın Tömer Dil Dergisi**'nde yayımlanabilmesi için, daha önce bir başka yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmiş olması gerekir. Bilimsel bir toplantıda sunulmuş, ancak basılmamış bildirilerden üretilmiş makaleler, bu durum dipnotta açıkça belirtilmek koşuluyla kabul edilebilir.

Makalelerin Değerlendirilmesi ve Yayın Süreci

Yayın için gönderilen makalelerin değerlendirilmesinde bilimsel nitelik en önemli ölçüttür. **Aydın Tömer Dil Dergisi**'ne gönderilen tüm makaleler,

Yayın Kurulu'nca dergi yayın ilkelerine uygunluk ve nitelik bakımından değerlendirilir. Yayın kurulu, gönderilen bir makaleyi yayımlayıp yayımlamama ve gerekli gördüğü durumlarda makale üzerinde düzeltmeler yapma hakkına sahiptir. Yapılan ön inceleme sonucunda yayına uygun bulunmayan makale, değerlendirme sürecine alınmayarak yazarına bilgi verilir. Eksiklikleri varsa düzeltilmesi ve tekrar gönderilmesi için yazarına iade edilir. Yayına uygun bulunan makale, değerlendirilmek üzere ilgili alandaki üç hakeme gönderilir. Hakemler, gönderilen makaleleri yöntem, içerik ve özgünlük açısından inceleyerek yayına uygun olup olmadığına karar verirler. Belirlenen süre içinde gelen hakem raporları göz önünde bulundularak, makalenin yayınlanıp yayınlanmamasına karar yetkisi yayın kurulundadır. Makaleler, Yayın Kurulu tarafından uygun görülen bir sayıda yayımlanmak üzere programa alınır ve yazarı bilgilendirilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süre ile saklanır. Makalenin yayımlanmasının ardından bir ay içinde yazarına makalenin yer aldığı sayıdan 3 adet gönderilir.

Değerlendirme sürecinden geçerek yayımlanması kabul edilen yazıların telif hakkı *İstanbul Aydın Üniversitesi'ne* devredilmiş sayılır. Bu nedenle yazılarla birlikte yayın haklarının **Aydın Tömer Dil Dergisi'ne** devredildiğine ilişkin bir sözleşmenin bulunduğu "makale sunum formu"nun da doldurulup gönderilmesi gerekmektedir.

Aydın Tömer Dil Dergisi'nde yayımlanan yazılardaki görüşlerin ve çevirilerin bilimsel, etik ve yasal sorumlulukları yazarlarına aittir. Yazı ve fotoğraflardan, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Ancak, yayımlanan yazılar dergi yönetiminin yazılı izni olmaksızın başka bir yerde (basılı olarak ya da internet ortamında) yeniden yayımlanamaz. Yazar, yazısının/makalesinin **Aydın Tömer Dil Dergisi'nde** yayımlandığını belirtmek kaydı ile tümünü ya da bir bölümünü kendi amaçları için çoğaltma hakkına sahiptir. **Aydın Tömer Dil Dergisi'ne** yazı gönderen tüm yazarlar bu ilkeleri kabul etmiş sayılır.

Yayın Dili

Aydın Tömer Dil Dergisi'nde yayımlanan yazıların yazım dili Türkiye Türkçesi veya İngilizce'dir.

Yazım Kuralları

Makalelerin, **Aydın Tömer Dil Dergisi** yayın kurulu tarafından saptanan yazım kurallarına göre yazılmasına özen gösterilmelidir. Yapılan ön incelemede yazım kurallarına uymadığı tespit edilen makaleler düzeltilmesi için yazarına iade edilir ve yayım programına alınmaz.

Ana Başlık: İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalı ve koyu harflerle yazılmalıdır. Makalenin başlığı sözcüklerin ilk harfi büyük olacak biçimde yazılmalı ve en fazla 10-12 sözcük arasında olmalıdır.

Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i: Yazar(lar)ın ad(lar)ı ve soyad(lar)ı koyu, adresler ise normal ve eğik karakterde harflerle yazılmalı; yazar(lar)ın varsa görev yaptığı kurum(lar), haberleşme ve e-posta adres(ler)i ilk sayfada dipnot ile belirtilmelidir.

Özet: Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en az 100, en fazla 250 sözcükten oluşan Türkçe “özet” ve İngilizce “abstract” bulunmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklara, şekil ve çizelge numaralarına değinilmemeli; dipnot kullanılmamalıdır. Türkçe ve İngilizce özetleri altında bir satır boşluk **bırakılarak**, en az 3, en çok 5 sözcükten oluşan anahtar sözcükler (*keywords*) verilmelidir. Türkçe makalenin İngilizce başlığı olmalı ve *abstract*’ın üstünde gösterilmelidir.

Ana Metin: A4 sayfa boyutunda (17x24 cm.), MS Word programı, *Times New Roman* yazı karakteri ile, 12 punto ve 1.5 satır aralığıyla yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında üst 3 cm., alt 3 cm., sol 3 cm., sağ **3 cm.** boşluk **bırakılmalı** ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar özet, *abstract*, şekil ve tablo yazıları da dahil 7.000 (yedibin) sözcüğü geçmemelidir.

Bölüm Başlıkları: Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ara ve alt başlıklar kullanılabilir. Makaledeki tüm ara (normal) ve alt başlıklar (yatık) 12 punto ile sözcüklerin yalnız ilk harfleri büyük, koyu karakterde yazılmalı; alt başlıkların sonunda iki nokta üst üste konulmamalı ve bir satır sonra devam edilmelidir.

Tablolar ve Şekiller: Tabloların numarası ve başlığı bulunmalı, siyah-bez baskıya uygun hazırlanmalıdır. Tablo ve şekiller ayrı ayrı sıra sayısı

verilerek numaralandırılmalıdır. Tablo numarası üste, tam sola dayalı olarak dik (normal); tablo adı ise, her sözcüğün ilk harfi büyük olmak üzere eğik (*italik*) yazılmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır.

Tablo 1: *Farklı yaklaşımların karşılaştırmalı analizi*

Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına ortalı şekilde yazılmalıdır. Şekil numarası eğik yazılmalı, nokta ile bitmeli, hemen ardından sadece ilk harf büyük olmak üzere şekil adı dik yazılmalıdır.

Görseller: Yazı içerisinde resim, fotoğraf ya da özel çizimler varsa bu belgeler kısa kenarı 10 cm olacak şekilde 300 ppi’da (300 *pixels per inch* kalitesinde) taranmalı, JPEG formatında kaydedilmeli, ayrıca metin içinde kullanılan tüm görsel gereçler makaleye ek olarak JPEG formatıyla gönderilmelidir. İnternette indirilen görsellerin de 10 cm-300 ppi kurallarına uygun olması gerekmektedir. Görsellerin adlandırmalarında, şekil ve çizimlerdeki kurallara uyulmalıdır. Dergi yayın kurulu, teknik olarak problemlili ya da düşük kaliteli resim dosyalarını yeniden talep edebilir ya da makaleden tümüyle çıkartabilir. Kaynak olarak kullanılacak görüntülerin kalitesinden ve yayımlanıp yayımlanmamasından yazar(lar) sorumludur.

Resim ve fotoğraflar siyah beyaz baskıya uygun hazırlanmalıdır. Görsel numaraları ve adları görsellerin hemen altına ortalı şekilde yazılmalıdır. Görsel tipi ve numarası eğik yazılmalı (*Resim 1.*; *Şekil 1.*), nokta ile bitmeli, hemen yanından sadece ilk harf büyük olmak üzere görsel adı dik (normal) yazı karakteri ile yazılmalıdır.

Resim 10. Wassily Kandinsky, ‘Kompozisyon’ (Anna-Carola Krause, 2005: 91).

Şekil, çizelge ve resimlerin kullanıldığı sayfa sayısı 10’u geçmemeli, işgal ettikleri alan yazının üçte birini aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartı ile metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazabilirler.

Dipnot: Dipnot kaynak göstermek için kullanılmamalı, dipnot kullanımına yalnızca açıklayıcı ek bilgileri için başvurulmalı ve otomatik numaralandırma yoluna gidilmelidir. Dipnotlarda kaynak göstermek için, metin içi kaynak gösterme yöntemleri kullanılmalıdır.

Alıntı ve Göndermeler/Atıflar: Yazar doğrudan ya da dolaylı olarak yaptığı tüm alıntılara aşağıdaki örneklere göre göndermede bulunmalıdır. Burada belirtilmeyen durumlarda APA6 formatı kullanılmalıdır. Doğrudan alıntılar tırnak içinde verilmeli ve italik (eğik) yazı karakteri ile yazılmalıdır.

Metin içi alıntılarda göndermeler

Göndermeler için asla dipnot kullanılmamalıdır. Tüm göndermeler parantez içinde ve aşağıdaki biçimde yazılmalıdır.

Tek yazarlı çalışmaya yönelik genel göndermelerde;
(Başar, 2004).

Tek yazarlı çalışmanın alıntı yapılan belirli bir yerine göndermelerde;
(Bendix, 1997: 17).

İki yazarlı çalışmalara göndermelerde;
(Ulutürk ve Yılmaz, 2000: 101).

İkiden fazla yazarlı yayınlarda, metin içinde sadece ilk yazarın soyadı ve 'vd.' yazılmalıdır;
(Özbay vd., 1994: 11).

Kaynakça kısmında ise, birden fazla yazarlı yayınların diğer yazarları da belirtilmelidir.

Metin içinde, gönderme yapılan yazarın adı veriliyorsa, kaynağın sadece yayın tarihi yazılmalıdır:

Gazimihal (1991: 6), bu konuda “..... ”nu belirtir.

Yayın tarihi olmayan yapıtlarda ve yazmalarda yalnızca yazarların adı;
(Hobsbawm)

yazarı belirtilmeyen ansiklopedi vb. yapıtlarda ise kaynağın ismi, varsa cilt ve sayfa numarası yazılmalıdır.
(Meydan Larousse 6, 1994: 18)

İkinci kaynaktan yapılan alıntılar da aşağıdaki gibi yazılmalı ve kaynaklarda belirtilmelidir:
Barın'ın da ifade ettiği gibi “.....” (Akt. Boylu 2004: 176).

Kaynakça: Metnin sonunda, yazarların soyadına göre alfabetik olarak aşağıdaki örneklere göre yazılmalıdır. Kaynaklar, bir yazarın birden fazla yayını olması halinde, yayımlanış tarihine göre sıralanmalı; bir yazara ait aynı yılda basılmış yayınlar ise (2005a, 2005b) şeklinde gösterilmelidir:

Kitapların gösterilmesi

Akyol, H. (2013). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 13. Baskı, s: 87.

Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1. Baskı, s: 11.

Kılınç, A. ve Tok, M. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Öğretimi. A. Kılınç ve A. Şahin, (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2. Baskı, s: 256.

Makalelerin gösterilmesi

Çalışkan, N. (2010). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Söz Varlığını Geliştirme: Kavramsal Anahtarlar Aracılığıyla Deyim Öğretimi”. *Turkish Studies*, 5(4), 258-274.

Tüm, G. ve Sarkmaz, Ö. (2012). “Yabancı Dil Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel Ögelerin Yeri”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43: 448-459.

Kitap içi bölümlerin gösterilmesi

Gün, M. (2013). İletişimsel Yöntem, *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı* ed. Durmuş, M. ve Okur, A. s: 111-114, Ankara: Grafiker Yayınları.

Tezlerin gösterilmesi

Sarı, M. (2001). *İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yaylı, D. (2004). Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulanması ve Bu Uygulamaya İlişkin Öğrenci Görüşleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İnternet kaynaklarının gösterilmesi

İnternet elde edilen verilerin kaynakları mutlaka gösterilmeli ve Kaynakça'da erişim adresi ve erişim tarihi belirtilerek verilmelidir. Erişim adresi olarak kaynağın yer aldığı web sayfasının (ana sayfa) adresi değil, kaynağın görüntülediği adres verilmelidir.

<http://www.tdkterim.gov.tr/bts/> (12.10.2014).

Görüşmelerin gösterilmesi

Özbay, U. (2015). Türkçe eğitimcisi Murat Özbay ile ofisinde yapılan görüşme, Ankara: 19 Nisan.

Yazıların Gönderilmesi

Yukarıda belirtilen ilkelere ve yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmış yazılar, "makale sunum formu" ile birlikte e-posta yoluyla aşağıdaki adreslere gönderilebilir.

Çevirisi yapılmış makalelerin değerlendirmeye alınabilmesi için özgün metinlerin ve makale sahibinden (asıl yazar veya hak sahibi yayınevi) izin yazılarının da gönderilmesi zorunludur.

Ön inceleme ve hakem değerlendirmesi doğrultusunda geliştirilmek ve/veya düzeltilmek üzere yazarlarına geri gönderilen yazılar, gerekli düzeltmeler yapılarak en geç bir ay içinde tekrar dergiye ulaştırılır.

İletişim Bilgileri:
Aydın Tömer Dil Dergisi

İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER, J Blok
Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, No: 38
Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul
Tel: (212) 4441428 /12811-12809
Web: www.tomer.aydin.edu.tr
E-mail: tomerdildergisi@aydin.edu.tr

