



International Journal of  
Karamanoglu Mehmetbey  
Educational Research

# IJKER

2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı  
Türkçe Öğretimi Özel Sayısı Eylül 2021

Uluslararası Karamanoğlu  
Mehmetbey  
Eğitim Araştırmaları Dergisi



KARAMAN 2021

# International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research

# IJKER

Volume: 3 Special Issue 1 September 2021

## Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi [IJKER]

Eylül, 2021

Cilt 3, Özel Sayı 1

<https://dergipark.org.tr/ukmead>

### SAHİBİ (OWNER)

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Adına  
Prof. Dr. Namık AK (Rektör)

### EDİTÖR (EDITOR)

Prof. Dr. Aliye Çınar KÖYSÜREN  
KMÜ Eğitim Fakültesi Dekan V.

### EDİTÖR YARDIMCILARI (ASISTANT EDITORS)

Doç. Dr. Cihat ABDİOĞLU  
Doç. Dr. Gonca HARMAN  
Doç. Dr. Özlem SADİ

### MİZANPAJ EDİTÖRLERİ (LANGUAGE EDITOR)

Dr. Caner KASAP  
Arş. Gör. Gizem TABARU ÖRNEK  
Arş. Gör. Seda KIYAK

### DİL EDİTÖRLERİ (LAYOUT EDITORS)

Dr. Öğr. Üyesi Taşkın SOYSAL  
Dr. Aziz TEKE

## International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research [IJKER]

September, 2021

Volume 3, Special Issue 1

<https://dergipark.org.tr/ukmead>

The IJKER is a refereed journal and has a double-blind review. Any manuscript submitted for consideration in publication in the IJKER is reviewed by at least two international reviewers with expertise in the relevant subject area. The IJKER is published twice a year in the July and December months.

### Publisher:

Karamanoğlu Mehmetbey University



Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi (IJKER), uluslararası hakemli bir dergi olarak Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından Güz ve Bahar sayısı şeklinde yılda iki kez yayımlanmaktadır. Dergi, Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanında güncel, nitelikli, özgün bilimsel araştırmalara yer vermektedir. Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi'nin temel amacı tüm eğitim kademelerine yönelik eğitsel ihtiyaçların tespit etmek, güncel sorunları saptamak ve çözüm önerileri geliştirmek, eğitim paydaşlarının ilgili alandaki gelişimlerine desteklemektir.

Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, eğitim alanında güncel, nitelikli, özgün bilimsel araştırmalara yer vermektedir. Bu bağlamda Eğitim Bilimleri Temel Alanına yönelik deneysel, tarama ve derleme çalışmaları içeren makaleler dergi kapsamında yayına kabul edilmektedir.

Dergimiz ikinci sayısından itibaren Scientific Indexing Services (SIS) ve The Directory of Research Journal Indexing (DRJI) veri tabanlarında dizinlenmektedir.

## Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi

## International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research [IJKER]

### Alan Editörleri (Relevant Field Editors)

Prof. Dr. Gizem SAYGILI  
Doç. Dr. Abdullah SELVİTOPU  
Doç. Dr. Cihad ŞENTÜRK  
Doç. Dr. Erhan DEVRİLMEZ  
Doç. Dr. Fuad BAKİOĞLU  
Doç. Dr. Mustafa ÇEVİK  
Doç. Dr. Nihal YILDIZ  
Dr. Öğr. Üyesi Halil Erdem ÇOCUK  
Dr. Öğr. Üyesi Neslihan ÜNLÜOL ÜNAL  
Dr. Öğr. Üyesi Nurullah YAZICI

### Bilim Kurulu (Scientific Board)

Prof. Dr. Celal DEMİR-Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Prof. Dr. Derya YAYLI-Pamukkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Gizem SAYGILI- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Prof. Dr. Hatice GÜZEL- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Prof. Dr. Hülya AŞKIN BALCI-İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. Leylâ KARAHAN-Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet KIRBIYIK-Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Prof. Dr. Münir OKTAY- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR-Alanya Keykubat Üniversitesi  
Doç. Dr. Abdullah SELVİTOPU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Cihad ŞENTÜRK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Cihat ABDİOĞLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Enes GÖK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Fuad BAKİOĞLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Gonca HARMAN- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Gülçin GÜVEN- Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Hülya ERCAN- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Mustafa ÇEVİK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Mesut ÖZTÜRK- Bayburt Üniversitesi  
Doç. Dr. Miray DAĞYAR-Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR- Ege Üniversitesi  
Doç. Dr. Nihal YILDIZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Özlem SADİ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Zeynep TEMİZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Aylin YAZICIOĞLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Büşra BAKİOĞLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Ceren ÇEVİK KANSU- Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Elif YILMAZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ŞENGÜN- Kırıkkale Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Gülçin ZEYBEK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Gülşah METE- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Halil Erdem ÇOCUK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Kasım KARATAŞ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Murat İbrahim YAZAR- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Nadide YILMAZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Neslihan ÜNLÜOL ÜNAL- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Nurullah YAZICI- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Özay SOSLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Selva BAKKALOĞLU- Selçuk Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TURAN- Bülent Ecevit Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Taşkın SOYSAL- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ERGEN- Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  
Dr. Aziz TEKE- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Deniz Gökçe ERBİL- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Yakup ÖZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

	İÇİNDEKİLER/ CONTENTS	Sayfa/ Page
	İç Kapak/ Inside Cover	I
	Jenerik / Generics Page	II
	İçindekiler/ Contents	III
	Önsöz/ Preface	IV
	Editörden/ From the Editor	V
	<b>Makaleler/ Articles</b>	
1.	“Küçük Kara Balık” ve “Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın” Çocuk Kitaplarının Çocuk Edebiyatının Temel Öğeleri Açısından İncelenmesi Analyzing the Children’s Books Called “Küçük Kara Balık” And “Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın” In Terms of the Basics Of Children’s Literature	1-13
2.	Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi: Otantik Materyal Olarak TRT Dinle ve Radyo Tiyatroları Listening Skills in Teaching Turkish to Foreigners: TRT Dinle and Radio Dramas as Authentic Materials	14-21
3.	Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil-Kültür Bağlamında Türk Dizilerinin Değerlendirilmesi: “Ezel” Dizisi Örneği Evaluation of Turkish Series in The Context of Language-Culture in Teaching Turkish To Foreigners: The Example of The "Ezel" Series	22-27
4.	Covid-19 Pandemi Sürecinde Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimle Gerçekleştirilen Türkçe Dersine Yönelik Algıları Secondary School Students’ Perceptions of the Turkish Course Delivered Via Distance Education During the Covid-19 Pandemic	28-41
5.	Radyo Tiyatrosunun Dinlediğini Anlama Becerisine Etkisi The Effect of Radio Theater on Listening Comprehension	42-49
6.	Kitap Tanıtımı: 21. Yüzyıl Becerileri ve Türkçe Eğitimi Book Introduction: 21st Century Skills and Turkish Education	50-54
7.	Salgın Döneminde Uzaktan Türkçe Öğretimi: Öğretmen Görüşleri Kapsamında Bir Değerlendirme The Turkish Teaching In The Epidemic Period: An Assess In The Points Of View Of Teacher’s Aspect	55-65
8.	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının 21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında İncelenmesi Examining the Curriculum of Teaching Turkish as a Foreign Language in the Scope of 21st Century Skills	66-77
9.	Okuma Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencileri Üzerine Bir Eylem Araştırması An Action Research on Secondary School Students Having Reading Hardship	78-89
10.	Türkçenin İki Dillilere Ana Dili Olarak Öğretimi: Yaklaşım, Program ve Hedefler Teaching Turkish as a Mother Tongue to Bilinguals: Approach, Curriculum and Objectives	90-97

## ÖNSÖZ/PREFACE

**Prof.Dr.Namık AK**  
**Rektör/ Rector**

Kıymetli Okurlarımız;

Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları dergimizin “2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Türkçe Öğretimi” Özel Sayısını sizlerle paylaşmaktan büyük mutluluk ve onur duyuyorum. UNESCO’nun 12-27 Kasım 2019 tarihlerinde gerçekleştirilen 40.Genel Konferansı’nda “Yunus Emre’nin Vefatının 700. Yıl Dönümü” Azerbaycan, Bosna-Hersek, Kuzey Makedonya ve Özbekistan’ın desteğiyle 2021 UNESCO Anma ve Kutlama Yıl Dönümleri arasına alınmıştır.

30 Ocak 2021 tarihli Resmî Gazetede yayımlanan Cumhurbaşkanlığı Genelgesi ile de 2021 yılı Cumhurbaşkanlığımız tarafından “Yunus Emre ve Türkçe Yılı” olarak ilan edilmiştir. Biz de Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi olarak Yunus Emre’nin anısına bu özel sayıyı çıkardık. Karamanoğlu Mehmet Bey ve Yunus Emre’nin manevi mirasları olan Türkçemize yapılacak önemli bir katkı olduğunu düşündüğümüz bu özel sayımızı 1. Türk Dili Kurultayı’nın açılış tarihi olan 26 Eylül’de bilim dünyasına kazandırmanın mutluluğunu yaşıyoruz.

Yayınlanan çalışmaların bilim dünyasına ve araştırmacılara katkı sağlamasını temenni ediyorum. Bu vesile ile “2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Türkçe Öğretimi” Özel Sayısının oluşumunda emeği geçen yazarlarımıza, hakemlerimize, yayın kurulumuza ve alan editörlerimize teşekkür ediyor, dergimize gösterdiğiniz ilgi için siz kıymetli okurlarımıza şükranlarımı sunuyorum.



Dear readers,

I am very happy and honoured to share with you the Special Issue of "Yunus Emre and Turkish year of 2021 Turkish Language Teaching" of the International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research. At the 40th General Conference of UNESCO held on 12-27 November 2019, the "700th Death Anniversary of Yunus Emre" was included in the 2021 UNESCO Anniversaries of Commemoration and Celebration with the support of Azerbaijan, Bosnia-Herzegovina, North Macedonia and Uzbekistan.

With the Presidential Circular published in the Official Gazette dated January 30, 2021, our Presidency declared the year 2021 as "Yunus Emre and Turkish Year". As the International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research, we published this special issue in memory of Yunus Emre. We are happy to present this special issue, which we think is an important contribution to our Turkish, the spiritual heritage of Karamanoglu Mehmet and Yunus Emre, to the scientific world on September 26, the opening date of the 1st Turkish Language Congress.

I hope that the published studies will contribute to the scientific world and researchers. I would like to take this opportunity to thank our authors, referees, editorial board and field editors who contributed to the creation of the Special Issue of "Yunus Emre and Turkish year of 2021 Turkish Language Teaching", and I would like to express my gratitude to you, our esteemed readers, for your interest in our journal.



EDİTÖRDEN/ FROM EDITOR

**Prof. Dr. Aliye Çınar KÖYSÜREN**  
Dekan/ Dean

Çok Kıymetli Okurlarımız;

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, "2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Türkçe Öğretimi" Özel Sayısını sizlerle paylaşmanın gururunu yaşıyorum. Hem Yunus Emre hem de Türkçeyi bir ferman ile resmi dil ile kabul ettiren Karamanoğlu Mehmetbey'in diyarında, Karaman'da, Yunus Emre duyusunu ve Türkçeyi özel bir sayıda birleştirmenin kıvancını yaşıyoruz. On üçüncü yüzyılda başlayan Moğol istilası, Anadolu'da da tahribatlara neden olmuştu. Bu, sosyal, kültürel, siyasi ve ekonomik bakımdan kaos demektir. Türk şiirinin mihenk taşı Yunus Emre, işte bu kırılma döneminde, âdeta köprü işlevi görmüştür. Aracı da arı duru Türkçe olmuştur.

Yunus Emre dönemindeki tasavvufi algıyı hem içten eleştirmiş hem de geliştirmiştir. Bu tekâmülü de Türkçe duyuş ve hissedişle yapmıştır. Ahmet Hamdi Tanpınar'ın deyişiyle Yunus Emre, mevcut sufi algıyı "birdenbire Türkçenin ortasında saf altın gibi külçelenen" bir araç ve ortamda sunabilmiştir. Elbette Türkçe, salt bir dil olmanın ötesinde, Türk tarzı yaşam ve ontolojiyi de sufizmle yeniden yorumlamaya imkânı vermiştir. Yusuf Has Hacip, Kaşgarlı Mahmud, Ali Şir Nevai ve Karamanoğlu Mehmed Bey gibi önemli şahsiyetler Türkçenin önemine farklı vurgu ve gerekçelerle çok önceden dikkat çekmişlerdir. Kaşgarlı Mahmud, Divanu Lugati't-Türk adlı sözlüğünde Araplara Türkçeyi öğretmeyi amaçlamıştır. Yunus Emre tam da bu çıkışı güçlü bir şekilde beslemiştir. Türkçenin en büyük şairinin Yunus Emre olduğunu ifade eden büyük otoritelerin sayısı az değildir. O daima tek başınadır. Mevlâna büyük bir saltanattır, onun arkasında, Mevlevilik olarak isimlendirilecek bir oluşum var olmuştur. Fakat Yunus'un hanedanı kendisiyle başlar. Ahmet Yesevi'yle arasındaki benzerlik Türkçe'dir. Tanpınar, büyük şairlerimiz için Yunus Emre adeta kutup işlevi görmüştür demektedir. O, aynı zamanda halk dilini yüksek bir sunuş aracı olarak kullanabilmesi bakımından da oldukça önemlidir. Yunus Emre'de ontoloji, klasik sufizmden farklılıklar gösterir. Gönül ve aklın adeta birbirine sırlanmış olduğunu söyleyebiliriz Yunus da. Akıl sadece göz ve dilin verileriyle görme, işitme ve konuşmayı gerçekleştirir. Yine bu duyulardan gelen bilgilerle akıl, sınırlı olarak düşünebilir. Kısacası tecrübî alanın bir hükümdarı olur akıl. Oysa gönül, yani hazine dolu olsa ve hazinenin bekçisi aşk da etkin olursa, hükümdarın gücü birkaç kez daha büyüyecektir.

Bu özel sayının çıkmasında emeği geçen yazarlarımıza, hakemlerimize, yayın kurulumuza ve alan editörlerimize teşekkür ederim. Dergimize gösterdiğiniz ilgi için siz kıymetli okurlarımıza teşekkür ederiz.



Dear Valued Readers;

I am proud to share with you the Special Issue of Karamanoğlu Mehmetbey University Faculty of Education "Yunus Emre and Turkish year of 2021 Turkish Language Teaching". In Karaman, the land of both Yunus Emre and Karamanoğlu Mehmetbey, who made Turkish accepted as the official language with an edict, we are proud to combine the Yunus Emre sense and Turkish in a special issue. The Mongol invasion, which started in the thirteenth century, also caused destruction in Anatolia. This meant chaos socially, culturally, politically, and economically. The cornerstone of Turkish poetry, Yunus Emre, served as a bridge in this breaking period. His medium was pure Turkish. Yunus Emre both internally criticized and improved the mystical perception of his time. He made this evolution with Turkish perception and sensation. In the words of Ahmet Hamdi Tanpınar, Yunus Emre was able to present the current Sufi perception in a medium and context that "suddenly appreciated like pure gold in the middle of the Turkish language". Of course, Turkish, beyond being a mere language, gave the opportunity to reinterpret Turkish style of life and ontology with Sufism. Important personalities such as Yusuf Has Hacip, Kaşgarlı Mahmud, Ali Şir Nevai and Karamanoğlu Mehmed Bey drew attention to the importance of Turkish with different emphasis and reasons long ago. Kaşgarlı Mahmud aimed to teach Turkish to Arabs in his dictionary named Divanu Lugati't-Türk. Yunus Emre strongly nurtured exactly this attempt. The number of great authorities who state that the greatest poet of Turkish is Yunus Emre is not few. He is always unique. Mevlana is a great sultanate, behind him a formation called Mevlevi has existed. But Yunus Emre's dynasty begins with himself. The similarity with Ahmet Yesevi is Turkish. Tanpınar says that Yunus Emre has almost functioned as a pole for our great poets. He is also very important in terms of using the folk language as a high presentation tool. Ontology in Yunus Emre differs from classical Sufism. We can say that the heart and mind are almost intertwined in Yunus' works. The mind performs seeing, hearing and speaking only with the data of the eye and language. Again, with the information coming from these senses, the mind can think in a limited way. In short, the mind becomes a ruler of the experiential field. However, if the heart, in other words, the treasury, is full and love, the keeper of the treasury, is active, the power of the ruler will increase several times.

I would like to thank our authors, referees, editorial board, and field editors who contributed to the publication of this special issue. Thank you, dear readers, for your interest in our journal.





Kitap İncelemesi

**“Küçük Kara Balık” ve “Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın” Çocuk Kitaplarının Çocuk Edebiyatının Temel Öğeleri Açısından İncelenmesi**

**Analyzing the Children’s Books Called “Küçük Kara Balık” And “Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın” in Terms of the Basics of Children’s Literature**

Book Review

Gülşah GENÇER\*<sup>1</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Eylül, 2021  
Cilt 3, Özel Sayı 1  
Sayfalar: 1-13  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

Özet

Son yıllarda çocukların ve yetişkinlerin dil gelişimleri ve bilişsel gelişimlerinin farklılığından yola çıkarak yeni bir alan olan çocuk edebiyatı kavramı ortaya çıkmıştır. Bu durum çocuk edebiyatı alanında birçok eserin oluşturulmasına kaynaklık etmiştir. Çocuk gerçeğinden yola çıkarak oluşturulan çocuk edebiyatı eserlerinin bazı özelliklere sahip olması beklenmektedir. Bu özellikler dış yapı özellikleri (büyüklük / boyutlar, kâğıt, kapak / cilt, sayfa düzeni, harfler, resimler), iç yapı özellikleri (konu, izlek / tema, plan, iletiler, karakterler, dil ve anlatım özellikleri) ile temel eğitsel ilkelerdir. Ancak çocuğa yönelik yazılan her kitabın nitelikli olduğunu söylemek doğru değildir. Bu nedenle çocuk kitaplarının bu özellikler doğrultusunda değerlendirilmesi ve incelenmesi önemli ve gereklidir. Bu araştırmanın temel amacı, Samed Behrengi'nin Küçük Kara Balık adlı çocuk kitabı ile Süleyman Bulut'un Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın adlı çocuk kitabının iç yapı, dış yapı özellikleri ile eğitsel iletiler bakımından incelenmesidir. Araştırmanın sonuçlarına göre, her iki kitabın da iç yapı ve dış yapı özellikleri ile eğitsel iletiler bakımından hitap ettiği yaş aralığına uygun olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk, çocuk edebiyatı, çocuk kitabı, eğitsel ileti.

Abstract

In recent years, the concept of children's literature, which is a new field, has emerged based on the difference in language development and cognitive development of children and adults. These features are external structure features, internal structure features and basic educational principles. The main purpose of this research is to examine Samed Behrengi's children's book Küçük Kara Balık and Süleyman Bulut's children's book titled Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın in terms of internal structure, external structure features and educational messages. According to the results of the study, it was seen that both books were suitable for the age range they address in terms of internal and external structure features and educational messages.

**Keywords:** Child, child literature, child book, education message.

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

September, 2021  
Volume 3, Special Issue 1  
Pages: 1-13  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

<sup>1</sup> İnönü University, Education of Faculty, [gulsab.krtl@gmail.com](mailto:gulsab.krtl@gmail.com)

## GİRİŞ

Son yıllarda çocukların ve yetişkinlerin dil gelişimleri ve bilişsel gelişimlerinin farklılığından yola çıkarak yeni bir alan olan çocuk edebiyatı kavramı ortaya çıkmıştır. “Çocuk yazınının ortaya çıkış sebebi çocuğun gerçeklerinin, alımlama biçiminin, dünyayı alımlama ve algılama biçiminin yetişkinlerden çok farklı olmasından kaynaklanmakta ve çocuk edebiyatı, yetişkin edebiyatına geçişte bir ara basamak ya da geçiş edebiyatı olarak değerlendirilmektedir” (Dilidüzgün, 1996: 23). “Çocuk yazını, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır” (Sever, 2019: 16). Şirin’e (2000: 10) göre “Çocuk edebiyatı, çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu, düşünce ve duyarlılıklarına, zevklerine, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunmak için gerçekleştirilen edebiyattır.” Tanımlara bakıldığında çocuk edebiyatının çocukların bilişsel, duyuşsal ve dilsel gelişim düzeylerini dikkate alarak oluşturulan bir alan olduğu görülmektedir. Çocuk edebiyatı ürünlerinin nitelikleri, çocuk okurların, okuma alışkanlığı kazanmasında ve okuma kültürü edinmesinde etkili olmaktadır. Okuma zevki ve alışkanlığı kazanması istenen çocukların nitelikli çocuk kitapları ile tanıştırılması, onların eleştirel okuma becerisi kazanması ve okudukları üzerine düşünmesi açısından gereklidir.

Çocuk gerçeğinden yola çıkarak oluşturulan çocuk edebiyatı eserlerinin bazı özelliklere sahip olması beklenmektedir. Bu özellikler dış yapı özellikleri (büyüklük/boyutlar, kâğıt, kapak / cilt, sayfa düzeni, harfler, resimler), iç yapı özellikleri (konu, izlek / tema, plan, iletiler, karakterler, dil ve anlatım özellikleri) ile temel eğitsel ilkelerdir. Çocuk kitaplarındaki dış yapı özellikleri çocukların dikkatini çeken ilk uyarıcılar olması bakımından önemlidir. Çocuklara yönelik yazılan eserlerin yaş grubunu dikkate alacak şekilde bazı dış yapısal özellikleri taşıması beklenmektedir. Bu özelliklerin başında kitabın boyutu gelmektedir. Çocuk okul dönemine geldiğinde yaş özelliklerine uygun boyutlardaki kitaplarla okumaya hazırlanmalıdır. “Çocuk kitaplarının ebatları kolay elde tutulabilen, ilgiyi canlı tutabilecek ölçülerde olmalıdır. Çocuklar bu boyutlardaki kitaplara ilgiyle yaklaşmakta, onları okumaktan mutluluk duymaktadır” (Ciravoğlu, 1999: 187). Dilidüzgün, Sever, Neydim ve Aslan (2009)’a göre kitap boyutları, ilköğretim dönemindeki çocukların kitaplık oluşturmalarına ve düzen alışkanlıklarına katkı sağlayacak büyüklükte olmalıdır. Çocuk kitaplarında önemsenen bir diğer biçimsel özellik kâğıttır. Horasan’a (2015) göre çocuk kitaplarında kullanılan kâğıdın birinci hamur olması çocukların ilgisini çekmekte ve bu durum kitabın dayanıklılık süresini de uzatmaktadır. Çocuk kitaplarının biçimsel özelliklerinden kapak çocuğun ilgisini çeken ilk uyarıcı olması bakımından önemlidir. Anaz’a (2018) göre ise kitabın kapağı ilgi çekici, konu ile uyumlu olmalıdır. İç kapak resimli olmalı; kapak resmi kitapta yer almalıdır. Kitabın baskı sayısı iç kapakta yer almalıdır. Kitabın dayanıklılığını arttırmak için ciltlenmesinde hem iplik hem de yapıştırıcı kullanılmalıdır. Karatay (2012) çocuk kitaplarında karton kapak kullanılması, kapağın kırılma özelliğinin az olması, kapak ön yüzündeki yazı ve resimleri açık ve belirgin şekilde yansıtabilecek doku ve nitelikte olması gerektiğini belirtmiştir. Diğer bir özellik ise sayfa düzenidir. “Çocuk kitaplarında kitap sayfası üzerinde bulunan her öğenin bir ölçütü olmalı, harf, resim, sayfa kenar boşlukları, satır aralığı vb. bu öğeler çocuğun okuma sürecini destekleyici nitelikte bir düzen ve uyum içerisinde bulunmalıdır” (Öztürk, 2019: 23). Çocuk kitaplarının niteliğini etkileyen bir diğer özellik harflerdir. Tekin (2017) ve İbaçoğlu (2019) kitaplarda kullanılan harflerin ilk okuma dönemindeki çocuklara kolaylık sağlaması açısından büyük puntolu olması gerektiğini ve artık okumayı söktüğü ve alışkanlık kazandığı düşünülen 9 yaş ve üzeri çocuklar için standart harf büyüklüğü olan 12 puntunun kullanılabilmesini belirtir. Çocuk kitaplarının en önemli özelliklerinden biri de resimlerdir Anaz (2018: 21).

“Resimler konuya uygun, anlaşılır, gerçekçi, ilgi çekici, kaliteli ve metinle birbirini tamamlayıcı olmalı, resimlerde ayrıntılara dikkat edilmelidir. İlk sınıflarda okuyanlar için renkli resimler daha çekiciyken daha sonraki yıllarda siyah-beyaz ya da oldukça sade renkli bir resim daha etkili olabilir. Resimler, sayfanın en uygun yerine konumlandırılmalıdır.” demiştir. Karatay (2012: 89), Kıbrıs (2006: 25) ve Çavuşoğlu (2006: 35) yaş düzeyine göre oluşturulması gereken metin resim oranlarını şu şekilde ifade etmiştir: “2-7 yaş için kitabın 1 / 4 yazı, 3 / 4’ü resim; 7-9 yaş için kitabın 2 / 4’ü yazı, 2 / 4’ü resim; 9-12 yaş ve üstü için kitabın 3 / 4’ü yazı, 1 / 4’ü resimdir.”

Çocuk kitaplarında bulunan iç yapı özellikleri çocuğun insanı ve hayatı tanımasını sağlayan, onda kitap okuma isteği uyandıran özelliklerdir. İç yapı özelliklerinden konu için Akyüz (2014) konunun ister yazınsal, ister öğretici olsun metnin oluşumunu hazırlayan en önemli öge olduğunu belirtmiştir. Sever (2019) çocuk edebiyatı yazarlarının basitliğe ve çocuksuluğa kaçmadan ele aldığı, işlediği konularla çocukların ilgisini çekmeyi başarabilen kitaplar, çocuklardaki okuma isteğinin alışkanlığa dönüşmesine de katkı sağlayacağını belirtmiştir. Konuyu yapılandırırken çatışmalardan yararlanılmaktadır. “Çatışma, metinde gerilimi sağlayan, olayların dayandığı temel öğedir; kişiler, olay ve olgular üzerinden kurulan karşıtlıklara dayalıdır” (Canlı ve Aslan, 2018: 816). Çatışmalar merak ögesinin diri tutulmasında ve çocuk okurda okuma isteği uyandırma konusunda etkili olmaktadır. Konular kurgulanırken konuyu zayıflatan öğelerden kaçınılmalıdır. Bunlar; abartılmış merak, aşırı duygusallık, rastlantısallık gibi öğelerdir. “Olayı yapılandıran çatışmaların, yeterince kurgulanmadan bir şans ya da rastlantıyla sonuçlandırılması konunun inandırıcılığını zedeler” (Sever, 2019: 138). Yine Sever’e (2019) göre çocuk okur okuma esnasında çatışmanın nasıl sonuçlanacağına dair bir fikir edinir. Çocuk bu duygu ve düşünce hazırlığından kopuk bir sonla karşılaşırsa “yazar-kitap-çocuk” arasında inandırıcılık sorunu başlar. “Çocuk kitaplarının, çocuğun duygu eğitimine istenilen katkıyı sağlayabilmesi için yüzeysel duygusallıktan yani duygusal sığılıktan arındırılmış olması gerekir” (Sever, 2019: 138). Merak ögesi de yine yerinde kullanılmalı, aşırıya kaçılmamalı ya da çok zayıf tutulmamalıdır. Aksi hâlde çocuk okur için okuma isteği sekteye uğrayabilmektedir. “Çocuk kitaplarının iç yapı özelliklerinden tema / izlek bir eserde işlenen, geliştirilen konunun anlamca okuyucuda oluşturduğu ana yönelimdir” (Tekin, 2017: 23). Sever’e (2010) göre çocuk kitaplarına seçilen temalar, evrensel ahlakî doğruları kazandıracak, çocuğun kişiliğini ve kimliğini geliştirerek onun toplum içinde saygın ve başarılı bir yere sahip olmasını sağlayacak özelliğe sahip olmalıdır. Bir diğer iç yapı özelliği olan plan da kitabın niteliği açısından önemlidir. “Çocuk kitaplarında plan; konu, kahraman ve

temanın belirli bir düzen içinde çocuk kitabına yerleştirilmesidir” (Seven S., Çeçen M., Tozlu, N., Uludağ, M., 2010: 108). Çocuk kitaplarında yer alan sorular mutlaka plan içinde cevap bulmalıdır. Seven vd. (2010) göre planda tutarlılığa dikkat edilmeli, tema ile konu arasındaki bütünlük sağlanmalı, anlatılan olaylar sürekli çocuğun ilgisini canlı tutacak biçimde yerleştirilmeli, gereksiz ayrıntılardan kaçınılmalı, ölçülü rahat bir anlatım tercih edilmelidir. Çocuk kitaplarında yer alan kahramanların sayıca az olması tercih edilmektedir. Çocukların çok fazla kahramanla karşılaşması olay örgüsünün karmaşıklaşmasına neden olabilmektedir. Bu durumun da çocuk okurun kitap okuma isteğini etkileyeceği düşünülmektedir. Düzenli’ye (2019) göre başkişinin çocuğun özdeşim kurabileceği nitelikte olması ve olumlu kişiliğe sahip olması etkililiğini artıracaktır. Kahraman sayısının okuyucunun yaş düzeyine göre belirlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Çocuk ve hayvan kahramanların kullanılması çocukların kitabı seyerek okumasına katkı sağlayacaktır. Erdoğan Horasan (2015) bu konuda okuduğu ya da dinlediği bir hikâyenin kahraman veya kahramanlarıyla kurduğu etkileşim, çocuğun yeni düşsel arkadaşlar edinmesini sağlayacağını, kendi gibi duyan, düşünen ve hareket eden başka çocukların da olduğunu anlamasını, güven duygusunu geliştirmesini sağlayacağını belirtmiştir. Çocuk kitaplarının iç yapı özelliklerinden dil ve anlatım, çocuk edebiyatını yetişkin edebiyatından ayıran en önemli yöndür. Sever (2019: 145) bu konuda “Çocuk kitaplarının çocuğa göre olmasını belirleyen en önemli özelliği dili ve anlatımıdır. Okulöncesi dönemde kendisine bir yetişkin tarafından anlatılan masallar, fabllar, fıkralar, sorulan bilmeceler, okunan öykü vb. anlatılar, çocukları anadilinin söz varlığıyla ‘anlam evreni’yle tanıştırmır.” demiştir. Akyüz’e (2014) göre bir çocuk edebiyatı yapıtı, çocuk okurun onu anlayıp değerlendirerek beğenebileceği dilsel öğeleri taşıması gerekmektedir. Ayrıca anlatım duru, akıcı ve yalın olmalı, dil bilinci ve duyarlığı, çocuğa göre bir kurguyla uyarılmalı, sözvarlığı çocuğun dilsel düzeyinin geliştirilmesini sağlamalı, yapıtta eskimiş, yıpranmış kelimeler yerine anlatım dilinin kullanılmasına dönük kelimeler bulunmalıdır. Çocuk kitaplarında ele alınan çevrenin, çocukların hayatta karşı karşıya kaldıkları çevreler ile uyumlu olmasına dikkat edilmelidir. Gerçeklikten çok uzak kurgulanan çevreler çocuklar tarafından zor anlamlandırılabilir. “İleti, yazarın okurla paylaşmak istediği asıl düşüncedir” (Sever, 2019: 140). Çocuk kitaplarında iletilerin doğrudan öğretici bir şekilde verilmesinden ziyade sezdirilmesinin daha doğru olduğu düşünülmektedir. Akyüz’e (2014: 25) göre “İletiler, çocuğun yeni anlamlar oluşturmaya kılavuzluk etmeli, çocuğun düş ve düşünce evreninde güzel duygular uyandırmalı, çocuğun anlam evrenine yeni yaşantılar kazandıracak nitelikte olmalı, çocukta yaşam ve insana karşı duyarlık oluşturmaya, metnin içine sindirilmeli, yazarın kendi duygu, düşünce ve ideolojilerini dayatmasından uzak olmalı ve çocuğa evrensel insanlık değerlerini kazandırıcı nitelikte olmalıdır.”

### Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Samed Behrengi’nin Küçük Kara Balık adlı çocuk kitabı ile Süleyman Bulut’un Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın adlı çocuk kitabının iç yapı, dış yapı özellikleri ile eğitsel iletiler bakımından incelenmesidir. Bu temel problem cümlesi çerçevesinde aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. Küçük Kara Balık çocuk kitabı, bir çocuk kitabının taşıması gereken dış yapı (boyut, kâğıt, sayfa düzeni, yazı boyutu, resimler, kapak) ölçütlerini ne ölçüde taşımaktadır?
2. Küçük Kara Balık çocuk kitabı, bir çocuk kitabının taşıması gereken iç yapı (konu, izlek / tema, plan, iletiler, karakterler, dil ve anlatım özellikleri) ölçütlerini ne ölçüde taşımaktadır?
3. Küçük Kara Balık çocuk kitabı, eğitsel iletiler açısından çocuk edebiyatının temel ilkelerine uygun özellikler taşımakta mıdır?
4. Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın çocuk kitabı bir çocuk kitabının taşıması gereken dış yapı (boyut, kâğıt, sayfa düzeni, yazı boyutu, resimler, kapak) ölçütlerini ne ölçüde taşımaktadır?
5. Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın çocuk kitabı bir çocuk kitabının taşıması gereken iç yapı (konu, izlek / tema, plan, iletiler, karakterler, dil ve anlatım özellikleri) ölçütlerini ne ölçüde taşımaktadır?
6. Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın çocuk kitabı, eğitsel iletiler açısından çocuk edebiyatının temel ilkelerine uygun özellikler taşımakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Samed Behrengi’nin Küçük Kara Balık adlı çocuk kitabı ile Süleyman Bulut’un Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın adlı çocuk kitabının iç yapı ve dış yapı özellikleri ile eğitsel iletiler açısından incelenmesini amaçlayan bu araştırma, var olan bir durumun belirlenmesi bağlamında tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. Karasar’a (2016) göre tarama, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırma yazılı belgelerin incelenip çözümlemesini içerdiğinden belge inceleme yöntemi ile yürütülmüştür. Belge incelemede çalışma ile ilgili belgelerin toplanıp belirli bir sistem içinde sınıflandırılıp çözümlenmesi esastır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

### Çalışma Dokümanı

Araştırmanın çalışma materyallerini Samed Behrengi’nin yazdığı Küçük Kara Balık ve Süleyman Bulut’un yazdığı Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın çocuk kitapları oluşturmaktadır. Çalışmaya konu olan kitapların seçiminde, çocuk kitapları olmalarının yanı sıra yetişkinlerin de merakla okuduğu kitaplar olması ve iletiler bakımından yetişkinlere de hitap ettiğinin düşünülmesi etkili olmuştur. Bu kitapların incelenmesi ile çalışmanın daha geniş bir kitleye hitap etmesi umulmaktadır



## Verilerin Analizi

Samed Behrengi'nin ve Süleyman Bulut'un çocuk okurlara yönelik yazdığı incelemeye alınan iki kitap basılı olarak elde edilmiştir. Çalışmaya katkı sağlayacak literatür taraması yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesinde betimsel çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Bu tekniğe göre, elde edilen veriler daha önceden belirlenen izleklere (temalara) göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel çözümlemede amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce dizgesel ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 224).

Samed Behrengi'nin Küçük Kara Balık ve Süleyman Bulut'un Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın adlı iki çocuk kitabı, Sedat Sever' in (2019) "Çocuk ve Edebiyat" adlı kitabında, çocuk edebiyatının temel niteliklerini belirlediği aşağıdaki temalara göre incelenmiştir.

- Dış yapı özellikleri (boyut, kâğıt, kapak, cilt, sayfa düzeni, harf)
- İç yapı özellikleri (tasarım ve resim, konu-kurgu, izlek-tema, dil ve anlatım, kahramanlar, çevre, ileti)
- Yazınsal ve eğitsel ilkeler

Kitaplar, belirlenen alt kategoriler bakımından dikkatlice okunmuş, araştırma sorularına yanıt veren cümleler işaretlenmiş ve sayfa numaralarıyla bir word sayfasına yazılmıştır. Bu işlemde sonra, kitaplardan alınan doğrudan alıntılar belirlenen alt kategorilere uygun olup olmadığı başka bir araştırmacı tarafından da kontrol edilmiş ve güvenilirlik çalışması son aşamada yapılmıştır. Ardından bulgular, gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenerek verilmiş ve son aşamada da yorumlanmaya çalışılmıştır.

Samed Behrengi'nin Kırmızıkeçi Yayıncılık tarafından basılan Küçük Kara Balık adlı yapıtının ilk baskısı 2012 yılında yapılmıştır. Bu çalışmada, kitabın 2019 yılına ait 24. basımı incelenmiştir. Süleyman Bulut'un Can Çocuk Yayınları tarafından basılan Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın adlı yapıtının ilk baskısı 2013 yılında yapılmıştır. Bu çalışmada, kitabın 2016 yılına ait 2. basımı incelenmiştir.

## BULGULAR

### Küçük Kara Balık çocuk kitabının dış yapı (boyut, kâğıt, sayfa düzeni, yazı boyutu, resimler, kapak) özelliklerine yönelik bulgular

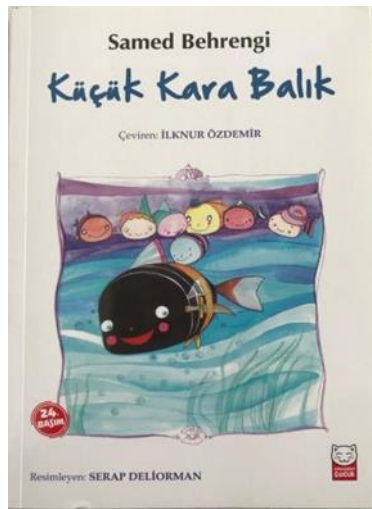
#### Boyut

Kitap 12x19 cm boyutundadır. İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için kitaplık oluşturabilecek ve rahatlıkla taşınabilecek boyutlardadır.

#### Kâğıt

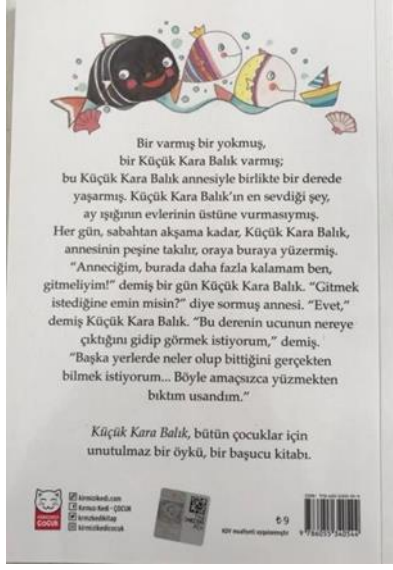
Kitapta kullanılan kâğıt mat, dayanıklı ve göz yormayacak niteliktedir. Kullanılan kâğıt çocuğun göz sağlığı açısından da uygun olan, kolay kırışıp yıpranmayan ikinci hamur kâğıttır. Yazıların ve resimlerin gölgeleri bazı yerlerde arka sayfaya düşse de bu durum kitabın okunabilirliğini olumsuz etkilememiştir.

#### Kapak-Cilt



Resim 1. (Küçük Kara Balık, Ön Kapak)

Ön kapakta kitabın kahramanı olan Küçük Kara Balık ve arkadaşlarının resmi bulunmaktadır. Bu Küçük Kara Balık'ın yaşadığı dereden ayrılırken arkadaşlarıyla vedalaştığı ânı anlatan bir resimlemedir. Kitabın en üst kısmında yazarın adı, onun altında kitabın adı ve hemen altta ise çeviren kişinin adı yer almaktadır. Kitabın sağ alt köşesinde yayınevinin adı, sol alt köşesinde ise resimleyen kişinin adı bulunmaktadır. Sırt kısmında ise yazar ve kitabın adı bulunmaktadır. Sırt kısmında yer alan bilgiler sayesinde kitap, kitaplıkta kolayca bulunabilecek bir özellik göstermektedir.



Resim 2. (Küçük Kara Balık, Arka Kapak)

Kitabın arka kapağının en üst kısmında Küçük Kara Balık ve denizde karşılaştığı küçük balıkların resmi bulunmaktadır. Yine arka kapakta kitabın başından bir alıntı yapılmış ve kısaca arka kapağa yazılmıştır.

Kitabın ön kapağı ile arka kapağı renk olarak birbiriyle uyumlu olacak şekilde tasarlanmış ve kapaklarda beyaz, mavi renkler kullanılmıştır. Kapaktaki resimler kitabın içeriğini yansıtacak şekilde ve çocukta merak uyandıracak, çocuğun ilgisini çekecek nitelikte tasarlanmıştır. Arka kapaktaki yazı ile çocukta kitabın içeriğine ilişkin bir sezdirici ön bildirim sunulmuştur.

### Sayfa Düzeni

Küçük Kara Balık adlı yapıtta harf, kelime, satır arası, alt-üst ve kenar boşlukları ile görsel bir bütünlük sağlanmıştır. Resim metin uyumu iyi kurgulanmıştır. Kitaptaki resimlemeler kahramanlara göre yapılmıştır. Çocukların rahat okuyabilmesi için satır aralığı boşluğuna dikkat edilmiştir. Yazı karakteri olarak Times New Roman ve 12 puntoluk bir büyüklük kullanılmıştır.

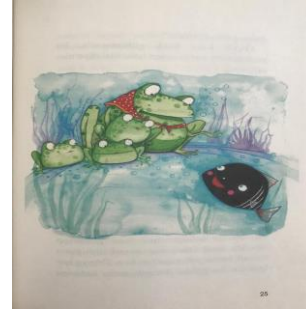
### Harf

Harf seçimi kitabın okunabilirliği açısından önemlidir. Çocukların gözünü yormayacak büyüklükte olması, satır aralarında uygun boşlukların bırakılması kitabın rahat okunmasını sağlamaktadır. Bu kitap da harf boyutu ve karakteri açısından 9-14 yaş arası (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) için uygun özellikler taşımaktadır.

### Resim



Resim 3. (Küçük Kara Balık)



Resim 4. (Küçük Kara Balık)



Resim 5. (Küçük Kara Balık)



Resim 6. (Küçük Kara Balık)

Kitaptaki resimler Serap Deliorman tarafından çizilmiştir. Kitabın kapağında da içeriğinde de yer alan resimlerde çizer, birçok renkten faydalanmıştır. Resimler konuyu destekleyecek nitelikte açıklayıcı özellikler taşımaktadır. Kullanılan renkler ve içeriği yansıtan resimlemeler açısından çocuk bakış açısının ve çocuk gerçekliğinin dikkate alındığını gösteren kitabın bu anlamda başarılı olduğu söylenebilir.

Çocuk kitaplarında yazar ve çizerin uyumu kitabın niteliğini etkilemektedir. Kapak resimleri ve içerikte yer alan resimlere bakıldığında kitapta bu uyumun olduğu görülmektedir. Çizerin, kitabın konusuna hâkim olduğu izlenimi verilmiştir.

## Küçük Kara Balık çocuk kitabının iç yapı (konu, izlek/tema, plan, iletiler, karakterler, dil ve anlatım özellikleri) özelliklerine yönelik bulgular

### Konu

Kitap toplamda 60 sayfadan oluşmakta ve yaşlı bir balığın torunlarına anlattığı bir öykü ile başlamaktadır. Kitapta yaşadığı dereden sıkılan ve her gün aynı şeyleri yapmaktan bıkmış, ilerde büyükleri gibi yaşadığı derede sıkışıp kalmış olmaktan korkan ve burada yaşamak istemeyen küçük bir balığın dünyayı tanımak istemesi ve denizleri düşlemesini anlatmaktadır. Bu nedenle yaşadığı yerden ayrılan küçük balık yolculuğu boyunca yengeçler, kertenkeleler, geyikler, pelikanlar ve kılıçbalıklarıyla karşılaşmış ve her birinden bir şey öğrenmiştir. Küçük Kara Balık yolculuk boyunca kararlı, mücadeleci ve akılcı davranışlarıyla dikkat çekmiş ve denize açılmayı başarmıştır.

Kitabın konusunun 9-14 yaş grubu için uygun olduğu söylenebilir. Kitapta hayatı tanımaya ve öğrenmeye merak salmış bir balığın öyküsü anlatılmaktadır. Çocuklar da bu bağlamda hayatı buldukları yerden ibaret görmemeyi düşünerek çevresini ve yaşamı tanımaya odaklanabilmektedir. Kitapta aşırı duygusallık ve rastlantısallık bulunmamaktadır. Kitabın sonunda Küçük Kara Balık'ın bir kılıçbalığının midesinde kalması ve çıkıp çıkmadığının yazılmaması merak ögesini zirvede tutmuş, kitabın sonu okuyucuya bırakılmıştır. Küçük Kara Balık'a ne olduğunun yazılmaması çocuklarda aşırı bir merak uyandırabilir. Ancak kitapta vurgulanmak istenen küçük balığın sonu değil süreçte neler yaptığı, kararlılığı, mücadeleci ruhu olduğundan kitabın sonu çocuklar tarafından tahmin edilebilecek niteliktedir. Konu kurgulanırken birçok çatışmadan yararlanılmıştır. Çatışmalar kurgulanırken çocuğun doğasına uygun yapılandırılmıştır. Çatışmalar başkışinin annesi ve çevresi ile yaşadığı anlaşmazlıklar üzerinden yapılandırılmış ve merak ögesi canlı tutulmuştur. Yapıttaki çatışmalar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

a) Kişi-kişi çatışması: Kitapta kişi-kişi çatışmasına verilecek en belirgin örnek Küçük Kara Balık'ın annesiyle yaşadığı çatışmadır. Bu çatışma, balığın yaşadığı yerden ayrılmak istediğini annesine söylediği bölümde açıkça görülmektedir. Ayrıca başkışinin yaşlı kurbağa ile yaptığı konuşma, tombul yengeç ile yaptığı konuşma ve pelikanın torbasında beraber bulunduğu küçük balıklar ile yaptığı konuşmada da kişi-kişi çatışmasına yer verilmiştir:

- “Anneciğim, burada daha fazla kalamam ben, gitmeliyim!” demiş. “Gitmek istediğine emin misin?” diye sormuş annesi.

“Evet. Bu derenin ucunun nereye çıktığını görmek istiyorum. Bak anneciğim ta bir aydır bu derenin ucunun nerede olduğunu düşünüp duruyorum. Bunu bir türlü aklımdan çıkaramıyorum. Başka yerlerde neler olup bittiğini öğrenmek istiyorum.”

“Böyle amaçsızca yüzmekten bıktım usandım. Başka yerlerde neler olduğunu öğrenmek istiyorum...” (s. 11-14)

- “Seni baş belası” demiş Küçük Kara Balık'a yaşlı kurbağa. “Benim yavrularımın kafasına ne saçmalıklar sokuyorsun? Seni gösterişçi zıpçıktı seni!”

“Yüz yaşına bile gelsen yine de zavallı, budala, yaşlı bir kurbağadan başka bir şey olmayacaksın sen!” (s. 26-27)

- Küçük Kara Balık kendini tutamayıp patlatmış kahkahayı.

“Zavallı, sen daha doğru düzgün yürümesini bile bilmiyorsun! Dünyayı kimin elinde tuttuğunu nerden bileceksin?” demiş. (s. 29).

- Küçük Kara Balık ise onlarla alay ederek gülmüş ve

“Sizi gidi korkaklar. Beni nasıl öldüreceksiniz? O kadar güçlü değilsiniz ki! Hem buradan kaçabileceğinizi filan da sanmayın.” (s. 47).

b) Kişi-toplum çatışması: Kitapta balığın evden ayrılmak istemesini söylemesi ve komşular tarafından ayıplanıp tepki görmesi kişi-toplum çatışmasının en belirgin örneğidir.

- Küçük Kara Balık'ın söylediği şeyler onları çok kızdırmış. Yaşlıca balıklardan biri “Bu söylediklerini hoş göreceğimizi sanma.” demiş.

Bir başkası da “Bunun aklını başına getirmek gerek!” demiş. “Derenin bu bölümünde yaşadığım için utaniyorum.” demiş bir diğer balık. (s. 17-18).

c) Kişi-doğa çatışması: Başkışinin dereden göle geldiği bölüm kişi-doğa çatışmasına örnek verilebilir.

- Çağlayanın dibinde kendine geldiğinde bir gölde olduğunu anlamış. Hiç de alışık olmadığı yer önce onu dehşete düşürmüş ama çok geçmeden yüzmeye, yabancı olduğu bu yeri incelemeye başlamış. Daha önce hiç bu kadar çok suyu bir arada görmemiş.(s. 22).

### Tema / izlek

Kitapta küçük bir balığın dünyayı merak etmesi üzerine yaşadığı yeri terk etmesi anlatılmaktadır. Bu bağlamda asıl verilmek istenen mesaj kararlılık, mücadeleci ruh, liderlik ve özgürlüktür. Yaşadığı yerden ayrılarak yolda karşılaştığı zorlukları akılcılıkla çözmesi, tüm zorluklara rağmen kararlı bir şekilde yoluna devam etmesi ve sonunda özgür bir şekilde denize açılmasıyla temalar

örtük bir şekilde işlenmiştir. Kitabın, çocukları akıl yürütme, bilme-öğrenme isteği, merak, mücadeleci ruh gibi konularda etkileyebileceği söylenebilir.

### Plan

Kitapta sayfa düzeni, resimler, harfler, harflerin boyutları belli bir düzen içinde verilmiş ve kitabın okunabilirliği açısından çocuk okurlara rahatlık sağlamıştır.

### Karakterler

Kitapta olaylar tek bir kahraman üzerinden anlatılmıştır. Bu nedenle kitabın başkışisi Küçük Kara Balık'tır. Kitapta birçok yan kişi vardır: Küçük Kara Balık'ın annesi, komşu balık, yaşlı kurbağa ve çocukları, tombul yengeç, kertenkele, geyik, Aydede, pelikan, balıkçıl ve minik balıklardır.

**Küçük Kara Balık:** Kitabın başkışisidir. Yaşadığı yerde, sürekli aynı şeyleri yapmaktan sıkılan, büyükleri gibi yaşamının sonuna geldiğinde hiçbir şey yapmamış olarak kendini bulmaktan korkan ve dünyayı tanıma isteğiyle dolup taşan küçük bir balıktır. Kararlı, mücadeleci, meraklı, öğrenme isteği duyan, özgürlüğüne düşkün bir balık olan Küçük Kara Balık bu anlamda çocuk okurlara örnek teşkil edebilmektedir. Küçük Kara Balık birçok yönden okuyucuya tanıtıldığı için açık; yol boyunca yeni şeyler öğrenip değiştiği için devingen karakter özelliği göstermektedir.

**Küçük Kara Balık'ın Annesi:** Yavrusunun gitme isteğine karşı endişe duyan ve onu ciddiye almayıp hayal peşinde koştuğu için kızan bir yapıya sahiptir. Anne balık sadece bu yönden tanıtıldığı için kapalı karakter özelliği göstermektedir.

**Komşu Balık:** Küçük Kara Balık'ın dünyayı tanıma ve bilme isteğini küçümseyen saçma sapan hayaller peşinde koştuğunu düşünen bir balıktır. Sadece bu yönüyle kitapta yer aldığından kapalı karakter özelliği taşımaktadır.

**Yaşlı Kurbağa:** Küçük Kara Balık'ın küçük kurbağaların aklını karıştırdığını düşünen ve bundan rahatsız olan bir karakter olarak kitapta yer almıştır. Kapalı karakter özelliği taşımaktadır.

**Yengeç:** Küçük Kara Balık'ı kandırarak yemeyi planlayan yalancı bir karakter özelliği göstermektedir. Sadece bu yönüyle bildiğimiz için kapalı karakter özelliği göstermektedir.

**Kertenkele:** Küçük Kara Balık'ın yolculuk esnasında tanıştığı kertenkele ona yol gösteren, tehlikelere karşı uyarıcı ve tehlikeler karşısında ne yapması gerektiğini söyleyen iyiliksever, yardım etmeyi seven kapalı bir karakterdir.

**Geyik, Aydede; Balıkçıl ve Pelikan:** Kitapta tek bir yönle ele alındıklarından bu karakterler de kapalı karakter özelliği göstermektedirler.

### Dil ve Anlatım

Kitapta açık, anlaşılır ve duru bir anlatım kullanılmıştır. Cümleler kısa ve nettir. Anlatılmak istenen dolaylı, ağır, anlaşılmasız ifadeler kullanılmadan ifade edilmiştir. Kitapta bilinmeyen ve eskimiş kelimeler kullanılmamıştır. Noktalama ve yazım kurallarına dikkat edilmiştir. Metindeki dil ve anlatım özellikleri çocuk okurun okuma isteğini artıracak özellikler göstermektedir.

Ayrıca çocuk okurun söz varlığını zenginleştirecek kelime ve kelime grupları, deyimler, ikilemeler ve pekiştirmeler ile kişileştirme söz sanatı da sıklıkla kullanılmıştır. Kitapta kullanılan deyimler:

Düşünüp durmak (s.11), sağa sola koşmak (s.10), kafaya sokmak (s.12), sızlanıp durmak (s.12), saçma sapan konuşmak (s. 16), ortadan kaldırmak (s.17), aklını başına getirmek (s. 18), sarpa sarmak (s. 18), peşine takılmak (s. 20), dil dökmek (s.21), dehşete düşmek (s.22), burnunu sokmak (s. 34), birbirine düşmek (s.46), aklını kaçırmak (s.47), canını kurtarmak (s.47), kendine gelmek (s. 56).

Kitapta kullanılan ikileme; kibirli kibirli (s.23).

Kitapta kullanılan pekiştirme; yaşlı mı yaşlı (s.9), akar da akar (s.12), yüzmüş de yüzmüş (s.51). Kitabın tamamında kişileştirme söz sanatını kullanılmış, tüm karakterler kişileştirilmiştir.

### Çevre

Kitapta olaylar Küçük Kara Balık'ın yaşadığı küçük bir dereye başlamıştır. Denize açılmak isteyen küçük balığın yolculuk boyunca uğradığı yerlerden de bahsedilmiş ve en son denize açılmasıyla son bulmuştur. Kitapta çevrenin özellikleri ayrıntılı bir şekilde verilmemiştir. Kitapta çevre gerçekçilikten uzak kurgulanmıştır. Eserin kahramanlarının hayvanlardan seçilmiş olması bu sonucu doğurmuştur. Ancak kitap, çocuk okurun kendi yaşantısına ve yaşadığı çevreye kolaylıkla uyarlayabileceği bir çevre sunmuştur.

### Küçük Kara Balık çocuk kitabının eğitsel iletilerine yönelik bulgular

Küçük Kara Balık'ta kararlılık, anlamlı bir hayat sürme isteği, merak, öğrenme isteği, cesur olmak, liderlik gibi birçok ileti yer almaktadır. Bu iletiler yapıtta sezdirilerek sunulmuştur. İletiler ile çocuk okurun düşünmesine olanak sağlanmıştır. Kitapta yer alan iletilere örnekler aşağıda gösterilmektedir:

Küçük Kara Balık'ın tüm karşı duruşlara ve zorluklara rağmen yaşadığı yerden ayrılması konusundaki kararlılığı kitapta şu şekilde verilmiştir:

Küçük balıklardan biri: - Pelikanın yolumuzu tuttuğunu biliyor musun? Kara Balık: - Evet, biliyorum.

Bir başkası: - Pelikanın ne kadar büyük torbası olduğunu da biliyor musun peki? Kara Balık: - Bunu da biliyorum.

Küçük balık: - Yine de gitmek istiyorsun, öyle mi?

Kara Balık: - Evet, ne olursa olsun, gideceğim.” (s. 38).

Kitapta yer alan cesur olmak iletisine örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir;

“Birkaç küçük balık Kara Balık’la birlikte gitmeyi düşündülerse de büyük balıklardan korktukları için çıtları çıkmadı. Birkaçı da “Pelikan olmasa, seninle gelirdik ama pelikanın torbasından korkuyoruz” dediler. Siz çok düşünüyorsunuz. Hep düşünmek, hep düşünmek gerekmez. Yola çıkınca korkunuz mutlaka geçer.”(s.39)

“Ay: - Dünya çok büyük. Her tarafı dolaşamazsın. Balık: - Olsun; gidebildiğim kadar gideceğim.”(s.41). Kitapta anlamlı bir hayat yaşama isteği iletisine yönelik;

“Balıkların çoğu yaşlandıkları zaman ömürlerini boşu boşuna geçirdiklerinden yakınır. Sürekli sızlanır, lanet okur, her şeyden şikâyet ederler. Ben bilmek istiyorum, gerçekten de yaşamak dediğimiz şey şu bir avuç yerde yaşlanıncaya kadar dolaşıp durmaktan mı ibaret yoksa dünyada başka şekilde yaşamak da mümkün mü?” (s.14) ifadesi yer almaktadır.

Kitapta öğrenme isteği ve merak iletisine yönelik;

“Bu derenin ucunun nereye çıktığını gidip görmek istiyorum.” ve “ Sayın kertenkele siz akıllı bir yaratığa benziyorsunuz, ben de size bir şey sormak istiyorum?” (s.30).

Liderlik iletisine yönelik kitapta;

“Ona inanmayın. Bu iğrenç kuşun istediği tek şey bizi birbirimize düşürmek. Dinleyin bir planım var.” ifadesi yer almıştır.

Kitapta Küçük Kara Balık’ın kendisini koruması için kertenkele tarafından ona verilen bir bıçak vardır. Kara Balık pelikanın torbasına düştüğünde bunu kullanarak oradan kurtulmuştur. 9-14 yaş grubu çocukları için ‘bıçak’ objesinin bir savunma aracı olarak gösterilmesi ve özdeşim kurabileceği başkişi tarafından bunun rahatlıkla kullanılması kitabın bu anlamda olumsuz eleştirilmesine neden olmaktadır.

### **Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın çocuk kitabının dış yapı (boyut, kâğıt, sayfa düzeni, yazı boyutu, resimler, kapak) özelliklerine yönelik bulgular**

#### **Boyut**

Kitap 12,5x19,5 cm boyutundadır. Çocuklar için kolay taşınabilir, kalınlık ve hacim bakımından çocuklarda kitaba karşı olumlu tutum geliştirebilecek özelliktedir. Bu nedenle ilköğretim ikinci kademe (5, 6, 7, ve 8. sınıflar) 9 - 14 yaş arası öğrencilerin kendi kitaplıklarını oluşturma anlayışına uygun özellikler taşımaktadır.

#### **Kâğıt**

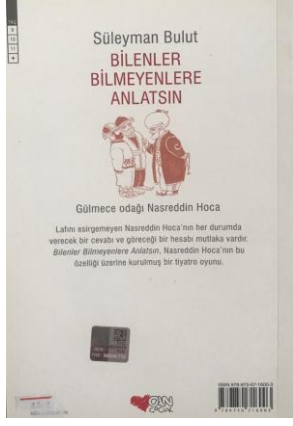
Kitapta sarı, mat kâğıt kullanılmıştır. Çocuk okurların gözünü yormayacak nitelikte olan bu kâğıtta yazılar ve resimlerin gölgesi yer yer arka sayfaya yansısı da bu kitabın okunabilirliğini etkilememiştir.

#### **Kapak**



Resim 7. (Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın, Ön Kapak)

Kitabın ön kapağında Nasreddin Hoca’nın eşeğine ters bindiği bir resim yer almaktadır. Resimleme yapılırken etnik desenlerden ve çeşitli renklerden yararlanılmıştır. Kitabın en üstünde yazarın adı ve hemen altında kitabın ismi yer almaktadır. Kitabın sağ üst köşesinde kitabın tür bilgisine yer verilmiştir. Kapak resminin altında resimleyen kişinin adı yer almakta ve en altta da yayınevi bilgisi verilmektedir. Kapak resminin sağında kitabın baskı bilgisi bulunmaktadır. Baskı sayısı kitabın okunurluğu ile ilgili bilgi vermektedir. Ön kapak kitabın içeriği hakkında bir ön bilgi sezdirecek nitelikte tasarlanmıştır.



Resim 8. (Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın, Arka Kapak)

Kitabın arka kapağında Nasreddin Hoca'nın iki kişi ile sohbet etmesi resimlendirilmiştir. Arka kapağın en üstünde yazarın adı hemen altında kitabın adı bulunmaktadır. Resmin altında ise kitapla ilgili kısa bir açıklama ve onun altında da yayınevi bilgileri yer almaktadır. Arka kapağa bakıldığında çocuk okurun ilgisini çekecek bir resimleme olmadığı görülmektedir. Kitabın içeriğine dair ipucu verse de genel anlamda çocuk okurda ilgi uyandıracak canlılıkta olmadığı söylenebilir. Ön kapak ile arka kapakta tonlama açısından bir uyum görülmemektedir.

### Sayfa Düzeni

Kitabın içeriğinde resim bulunmamaktadır. Kitap bir tiyatro oyunu olduğundan metin diyaloglar şeklinde verilmiş ve gerekli kenar boşlukları, satır aralıkları bırakılarak çocuk okur için okunabilirlik artırılmaya çalışılmıştır. Kahramanların isimleri diyalog başlarında koyu renkle yazılarak okuma kolaylığı sağlanmıştır.

### Harf

Kullanılan harfler tek tip karakter ile oluşturulmuştur. Kitapta 12 puntoluk kullanılan harf boyutu ve karakteri okurun kitabı rahat okumasına olanak sağlamaktadır. Satır aralığının uygun boşlukta olması da okunabilirlik özelliğini arttırmaktadır.

### Resim

Kitapta resim ya da sahneleri betimleyecek ifadeler yer verilmemiştir. Bu durum kitabın ilgi çekiciliğini azaltmakta ve görselliği çocuk okurun hayal gücüne bırakmaktadır. Çocuk okurların resimli kitapları okumaktan zevk aldıkları bilinmektedir. Kitapta resmin yer almaması çocuk okurun estetik değer kazanmasına katkı sağlayacak unsurların bulunmadığını göstermektedir.

Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın çocuk kitabının iç yapı (konu, izlek/tema, plân, iletiler, karakterler, dil ve anlatım özellikleri) özelliklerine yönelik bulgular

### Konu

Kitabın içeriği Nasreddin Hoca'nın fıkralarından oluşturulmuştur. Fıkra türü, güldürücü ve düşündürücü özelliği bakımından çocuk okurların ilgisini çekmektedir. Kitap iki perde, yedi sahneden oluşmaktadır. Nasreddin Hoca'nın fıkralarını oyunlaştırılmış şekilde sunulması da çocuk okurların ilgisini çekmekte ve okumaya karşı istek uyandırmaktadır. Ayrıca oyunların sahnelenmesine olanak sağlanması çocukların kitaba karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini ve heyecanlanmalarını sağlayabilmektedir. Kitapta fıkralar birbirine bağlanarak anlatıldığından kitap, akıcı bir özellik göstermektedir. Kitapta aşırı duygusallık, abartılmış merak öğeleri yoktur. Bazı fıkraların rastlantısal sonla bitmesi fıkranın güldürü öğesini desteklemek adına yapıldığından konuyu zayıflatan bir öğe olarak görülmemektedir. Fıkraların konuları farklı olmasına rağmen önceki fıkra ile bağlantı kurulduğundan bir akıcılık söz konusudur. Ancak her fıkrada konu farklı çatışmalarla oluşturulmuştur.

a) Kişi-kişi çatışması: Kitap boyunca Hoca'nın sürekli karısı ile çatıştığı görülmektedir. Kişi-kişi çatışmasının en belirgin şekilde görüldüğü bu diyaloglar aşağıda verilmiştir:

“Nasreddin Hoca: (Kendi kendine mırıldanır.) Bu kadınla başa çıkılmaz valla...” (s.22) “Gülhatun: (Eliyle başına vurur.) Allah'ım nedir bu adamdan çektiğim?” (s.24).

“Nasreddin Hoca: (Durur, düşünür.) Yaaa, sen bana laf çarpıyorsun yani.

“Gülhatun: Niye laf çarpayım? Sen ne yemek yaptın dedin, ben de eldeki malzemelerle ne yaptığımı söyledim (s.27).

b) Kişi-toplum çatışması: Kitapta komşular ve akrabalarla olan sahneler kişi-toplum çatışmasının örneğini oluşturmaktadır.

Bunlar;

“Gülhatun'un çıktığından emin olduktan sonra iki kadın onu çekiştirmeye başlar. Hala: Amaan, nedir bu evin hâli böyle? Bizim kız da pek pasaklı.

Teyze: Bir Hoca'nın hakkından gelemiyor.

Hala: Sadece Hoca'nın mı? Evin hakkından da gelemiyor.

...” (s.45).

“2.komşu: Hiç önlem almamışsın Hocam, hiç!

3.komşu: Suçun büyüğü sende Hocam!

3. Komşu: Olmaz ki Hocam, bir gözün açık uyuyacaksın bu devirde.

Nasreddin Hoca: Yahu komşular susun. İnsaf edin yahu! Hadi suçun büyüğü bende. Hırsızın hiç mi suçu yok?” (s.35)

### Tema / izlek

Metin Nasreddin Hoca'nın fıkralarında oluşmaktadır. Her bir fıkra ayrı bir tema üzerine odaklanmıştır. Fıkralarda genellikle toplumsal ve ahlakî çöküntüler komşuluk ve akrabalık gibi kavramlar etrafında eleştirilmiştir. Fıkralarda geçen olaylar çocuk okurun anlama ve anlamlandırma düzeyine uygundur. Konu ile izlek arasında bir uyum vardır.

### Plan

Kitapta sayfa düzeni, resimler, harfler, harflerin boyutları belli bir düzen içinde verilmiş ve kitabın okunabilirliği açısından çocuk okurlara rahatlık sağlamıştır

### Karakterler

Kitabın ilk sayfasında karakterler şöyle sıralanmıştır:

Nasreddin Hoca Gülhatun: Hoca'nın Eşi.

Özlem: Hoca ve Gülhatun'un Kızı. Akşehirli Gençler: (1, 2, 3, 4)

Komşular: (1, 2, 3)

Hala: Gülhatun'un Halası.

Teyze: Gülhatun'un Teyzesi.” (S.7)

Bir de Hoca'nın eşiği Karakaçan vardır.

Nasreddin Hoca: Kitabın başkişisidir. Hoca fıkralarda birçok yönüyle tanıtıldığı ve durumlara göre sürekli bir değişim içinde olduğundan açık ve devingen bir karakterdir.

Gülhatun da birden fazla yönüyle kitapta yer aldığından açık karakter olarak yer almaktadır.

Özlem: Kitapta tek yönlü tanıtıldığından kapalı ve durağan bir karakterdir.

Komşular ve Gençler: Kitapta, tek yönlü tanıtıldığından kapalı karakterler olarak yer almaktadırlar.

Hala ve Teyze: Sadece dedikoducu özellikleri ile kitapta yer almaları bakımından geliştirilmemiş kapalı karakter özelliği göstermektedirler.

Karakaçan: Hoca'nın eşiği olan Karakaçan bazı diyaloglarda Hoca'nın sözünü keserek kitapta var olmuştur. O da geliştirilmemiş, kapalı bir karakter özelliği taşımaktadır.

### Dil ve Anlatım

Oyunlarda sade, açık, anlaşılır ve duru bir anlatım tercih edilmiştir. Mizahî bir anlatım kullanılması çocuk okurların kitaba ilgi duymasını artırmaktadır. Anlatımda söz varlığını destekleyecek, anlatımı zenginleştirip güçlendirecek deyimler, atasözleri, ikilemeler kullanılmıştır. Bu anlamda kitabın, çocuk okurların söz dağarcığını geliştirici nitelikte olduğu söylenebilir.

Kitapta anlam zenginliği oluşturmak amacıyla kullanılan deyimler şunlardır; bahse tutuşmak (s.22), başa çıkmak (s.22), burnundan getirmek (s.45), canı çekmek (s.34), elinde kalmak (s.31), gözü tutmak (s.45), hakkından gelmek (s.45), karar vermek (s.21), laf çarpmak (s.27), nefes tüketmek (s.42), ses vermek (s.41), sevaba girmek (s.61), sevap kazanmak (s.21), sopa yemek (s.34), tamtakır kuru bakır (s.27), uykusu ağır olmak (s.35), uykuya dalmak (s.35).

Kitapta anlatımı güçlendirmek için kullanılan atasözleri de mevcuttur. Bunlar; “Hamama giren terler.”, “Kaz gelecek yerden tavuk esirgenmez.”, “Yuvayı yapan dişi kuştur.”, “Yorgan gitti, kavga bitti.” atasözleridir.

Anlatım zenginliği sağlayan diğer bir unsur ikilemelerdir. Kitapta aşağıdaki ikilemelere de yer verilmiştir:

“Bir güzel sürüp çayır çimen ve diken ekecek.” (s.26)

“Neydi o, su buharında pişmiş takır tukur bir şeydi...” (s.28)

“Bırak Hoca bu Hindistan mindistan laflarını...” (s.30)

“Eti de bir lezzetli, bir lezzetli ki” (s.32)

“Pencereyi sıkı sıkı kapatmadım,” (s.35)

“Hiç gürültü patırtı çıkarmadan o kadar şeyi yüklen git,” (s.35)

“Yemek pişti pişecek zaten, sıcak sıcak iki lokma alırsınız.” (s.44)

“On beş akçelik palayı haydi haydi alıp götürür.” (s.53)

Kitapta çocuklarda soyut düşünmeyi sağlayacak, çocuk okurda edebi zevk ve estetik oluşturacak benzetmelerden de faydalanılmıştır. Bunlar;

“Gözler çıra gibi parlıyor,” (s.13)

“Adam hindiyi alır almaz başladı mı şiir gibi konuşmaya,” (s.31)

“Mis gibi de koktu.” (s.44) cümlelerinde kendini göstermektedir.

Kitap dil ve anlatım yönünden 9-14 yaş grubu çocuk okurların söz varlığını geliştirecek ve onlara Türk dilinin güzelliklerini ve doğru kullanım alanlarını sunacak niteliktedir.

### Çevre

Kitapta yer alan fıkralar genellikle Hoca'nın evinde, pazar yerinde, bahçede ve mahallede geçmektedir. Bu anlamda bakıldığında kitapta yer alan fiziksel ve sosyal çevreler çocuk okurun gerçek hayatta karşılaşacağı özellikler taşımaktadır.

### Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın çocuk kitabının eğitsel iletilerine yönelik bulgular

Konu Nasreddin Hoca'nın fıkraları olunca gülerken düşünmek de gerekmektedir. Her bir fıkrada farklı bir mesaj verilen bu kitapta genel anlamda dedikoduculuk, başkalarının hayatına duyulan gereksiz merak, sahtekârlık, hırsızlık, yalancılık, çıkarıcılık gibi kavramlar güldürücü öğeler eşliğinde eleştirilmiştir.

Kitapta başkalarının hayatına duyulan gereksiz merak;

Akşehirli: Hoca biraz önce buradan ne geçti biliyor musun? Nasreddin Hoca: Nerden bileyim ne geçti, ben müneccim miyim?

Akşehirli: Bir tepsi baklava geçti...Altın sarısı renginde...Nar gibi kızarmış...Fıstıklı!

Nasreddin Hoca: Bana ne?

Akşehirli: Bana ne olur mu Hocam? Tepsiyi taşıyan nereye girdi biliyor musun?

Nasreddin Hoca: Nereye girdi?

Akşehirli: Sizin eve!

Nasreddin Hoca: Öyleyse sana ne? (s.12)

Kitapta sahtekarlık da mizahi öğeler ile eleştirilmiştir:

“Nasreddin Hoca: Eee, bütün maharet o beş akçeyi bulmaktaydı zaten. Şöyle buldum onu da...Yakında bir kasap vardı. Ona gittim, dedim kıyma kaç? Dedi dokuz akçe. Dedim tart bir kilo. Tarttı. Dedim ciğer kaç? Dedi iki akçe. Dedim ver iki kilo. Verdi. Dedim, kıyma kalsın, hadi bana eyvallah.

Gülhatun: Eee, parasını vermedin.

Nasreddin Hoca: Kasap da öyle dedi.”

Kitapta çıkar ilişkisine dayanan komşuluk da eleştirilmiştir:

“Nasreddin Hoca: Bırak dövünmeyi hatun, kazan gelecek yerden tencere esirgenmez.”

Kitapta Gülhatun'un halası ve teyzesinin konuşmaları da dedikoduculuğun eleştirisini barındırmaktadır:

“Hala: Amaan nedir bu evin hâli böyle? Bizim kız da pek pasaklı. Teyze: Bir Hoca'nın hakkından gelemiyor.

...

Gülhatun: Ne konuşuyorsunuz öyle kendi aranızda? Hala: Seni övüyorduk kız.”

Kitapta yalan söylemenin kötü bir davranış biçimi olduğu da verilmek istenen mesajlar arasında yerini almıştır.

“Gülhatun pişirdiği ciğeri halası ve teyzesine yedirir.

Gülhatun: Sen geleceksin diye güzelce pişirdim ciğeri, tabaklara koyup, sofrayı kurdum. Tam o sırada kapı çaldı. Baktım bir komşu. Onunla bir ey konuşup geri döndüğümde tabaklar boştu. Kedi yemiş.”

Kitap, verdiği iletiler bakımından çocuk okurların toplumsal ve ahlakî değerlerini geliştirecek, iyi ile kötüyü ayırt etmesinde onu düşünmeye yönlendirecek ve tüm bunları yaparken onu güldürecek niteliğe sahiptir. Kitabın bu anlamda 9-14 yaş grubu okurları için uygun olduğu söylenebilir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ



Bu araştırmada Samed Behrengi'nin Küçük Kara Balık adlı eseri ile Süleyman Bulut'un Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın adlı, ilköğretim ikinci kademe (5,6,7,8. sınıflar) 9 - 14 yaş grubu için yazılan iki kitap, çocuk kitaplarının taşıması gereken dış yapı ve iç yapı özellikleri ile eğitsel iletiler bakımından incelenerek şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Her iki kitabın da boyutları benzerlik göstermekte ve 9-14 yaş grubu çocuklarının kitaplık oluşturmaya olanak sağlamaktadır. Küçük Kara Balık adlı kitapta çocuk okurun göz sağlığı açısından uygun olan mat, birinci hamur kâğıt kullanılmıştır. Ancak Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın kitabında ikinci hamur kâğıt kullanılmıştır. İncelenen kitapların kapak tasarımında karton kuşe kâğıt kullanılmıştır. Kapaklar uzun süre kullanılmaya dayanıklı değildir. Kitap kapaklarının arkasında kitabın içeriğiyle ilgili kısa bilgiler verilmiş ve bunlar çocuk okurun ilgisini çekecek şekilde sunulmuştur. İki kitapta da sayfa düzenine dikkat edildiği görülmüştür. Yazı karakteri olarak "Times New Roman" kullanılmış ve harf büyüklüğünde 12 punto tercih edilmiştir. Bu özellikler hitap ettiği yaş grubuna uygun bulunmuştur. Küçük Kara Balık adlı kitabın resimlemeleri oldukça renkli ve dikkat çekici özellikteyken Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın adlı kitapta resim bulunmamaktadır. Bu da çocuk okurların estetik değer ve zevk kazanması konusunda kitabın bir eksikliği olarak düşünülebilir.

İki kitap da tercih ettiği konu bakımından çocuk gerçekliğine uygundur. Küçük Kara Balık kitabında kararlılık, özgürlük, öğrenme isteği, merak, liderlik gibi konular öne çıkarken; Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın kitabında genellikle sahtekârlık, yalancılık, dedikodu gibi kavramlar eleştirilmiştir. Erkan ve Aykaç (2014) çalışmasında Küçük Kara Balık adlı eserin bu değerleri gözeterek hayatın gerçeklerini dolaylı yoldan okuyucuya aktarmayı seçtiğini ve dolaylı bir değerler eğitimi gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Küçük Kara Balık'ta kişi-kişi, kişi-toplum ve kişi doğa çatışmaları ile konu kurgulanmıştır. Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın kitabında kişi-doğa çatışmasına yer verilmeden konu kurgulanmıştır. Her iki kitapta da konuyu zayıflatan aşırı duygusallık, rastlantısallık, abartılmış merak gibi öğeler bulunmamaktadır. Bu da kitapların inandırıcılığını artırmaktadır.

Kitaplar dil ve anlatım yönünden zengin özellikler göstermektedir. Özellikle Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın kitabında çocuk okurun söz varlığını geliştirecek birçok deyim, atasözü ve ikilemelere yer verilmiştir. İki kitap da anlatım bakımından sade, anlaşılır, açık ve duru bir anlatım tercih etmiştir. Yapıtlarda üçüncü kişi ağzıyla anlatım yapılmıştır. Cümleler Türkçenin söz dizimine uygun olarak kullanılmıştır. Küçük Kara Balık kitabında düşünceler çocuk okura doğrudan aktarılmak yerine örtük ifadelerle verilmiştir. Bu özelliği ile Akçay ve Baş (2015) Küçük Kara Balık kitabının dilsel özellikler bakımından nitelikli bir çocuk kitabı olduğunu belirtmişlerdir.

Kitapta oluşturulan karakterler başkişi ve yan kişiler bakımından zenginlik göstermektedir. Ancak bu çocuk okurların kafasını karıştıracak boyutta değildir. Kitapların başkişileri açık, devingen karakterler olarak kitapta yer alırken yan kişiler kapalı ve durağan karakterler olarak yer almaktadır. Özellikle Küçük Kara Balık, çocuk okurların özdeşim kuracağı nitelikte bir başkişidir.

Kitaplarda çevre, kahramanların yaşam alanını oluşturan bir öge olarak yer almıştır. Kahramanlar da birbirine yakın çevrelerden seçilmiştir.

İki kitapta da verilen iletiler kitabın içine sindirilerek verilmiş ve çocuk okurun düşünmesini sağlayacak nitelikte sunulmuştur. Kitaplar da öğüt verici ve öğretici bir yaklaşımdan uzak durularak çocuk okurun düşünmesi desteklenmiştir. Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın kitabında ahlâkî değerlere aykırı davranışlar eleştirel bir yaklaşımla verilmiş ve bu davranışların sonuçları hakkında çocuk okur düşünmeye davet edilmiştir. Küçük Kara Balık kitabında ise çocuk okur araştırmaya, öğrenmeye teşvik edilmiştir.

Sonuç olarak Küçük Kara Balık ve Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın yapıtlarının, çocuk kitaplarının taşıması gereken iç yapı ve dış yapı özellikleri ile eğitsel iletiler yönünden nitelikli yapıtlar olduğu sonucuna varılmıştır. Tekin (2017) Süleyman Bulut'un çocuk kitaplarını eğitsel iletiler bakımından incelediği yüksek lisans tezinde Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın adlı kitabın çocuk edebiyatının temel ilkelerine uygunluk taşıdığı, anne-babalar, öğretmenler tarafından çocuklara okutulabileceği ve ders kitaplarında metin olarak kullanılabilmesi sonucuna ulaşmıştır. Bu yapıtlar çocuk okurda okuma edinimi sağlayacak, çocuk okurun düş kurmasını destekleyecek, dil dünyasına katkı sağlayacak yapıtlardır.

## ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın kitabı, çocuk gerçekliğini de göz önünde bulundurarak resimlemede çocuğun düş gücüne ve estetik yönüne katkı sağlayacak düzenlemeleri daha da geliştirebilir.
- Çocuk okurları kitapla tanıştıracak ve onlara kitap tavsiyesinde bulunacak konumda olan kişilere bu iki kitap iç yapı, dış yapı özellikleri ve eğitsel iletiler bakımından tavsiye edilebilir.
- Çocuk edebiyatında birçok yapıt bulunmaktadır. Bunların iç yapısal, dış yapısal özellikleri ve eğitsel iletileri bakımından bilimsel veriler ışığında incelenmesi gerekmektedir. Bu çalışmadan yola çıkarak çocuk edebiyatının diğer yapıtları için de bilimsel inceleme yapılması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akyüz, M. (2014). *Muzaffer İzgü'nün çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçay, S. ve Baş, B. (2015). Samed Behrengi'nin hikâyelerindeki eğitsel iletiler üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 77-90.
- Anaz, Z. (2018). *Mavisel Yener'in çocuk edebiyatı yapıtlarının dil özellikleri, söz varlığı, anlatım teknikleri ve dış yapı özellikleri bakımından incelenmesi*. Doktora tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Canlı, S. ve Aslan, C. (2018). Çetin Öner'in "Gülibik" adlı çocuk romanının yapısal ve eğitsel ilkeler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 17(2), 812-833.
- Ciravoğlu, Ö. (1999). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Esin Yayınları.
- Çavuşoğlu, A. (2006). *Ana dili çocuk edebiyatı*. Kayseri : Ufuk Kitabevi Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş çocuk edebiyatı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dilidüzgün, S., Sever, S., Neydim, N., Aslan, C., Güneş, Z.(Ed.) (2009). *İlköğretimde çocuk edebiyatı*, Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları(No: 1764), Açıköğretim Fakültesi Yayını (No:914).
- Düzenli, E. (2019). Hidayet Karakuş'un hikâyelerinin çocuk edebiyatının temel unsurları bakımından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.
- Erdoğan Horasan, A. (2015). *Zeynep Cemali'nin Çocuk Kitaplarının Çocuk Edebiyatının Temel Öğeleri Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Erkan, G. ve Aykaç, M. (2014). Samet Behrengi'nin kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerisi ve tutumlarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 600-610.
- İbaçoğlu, T. (2019). *İlkokul Öğrencilerine Yönelik Çocuk Kitaplarının İç ve Dış Yapısal Özellikler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2012). Çocuk Edebiyatı Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler, Tacettin Şimşek (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı* El Kitabı içinde (s. 81-129). Ankara: Grafiker Yayınları
- Kıbrıs, İ. (2006). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Tek Ağaç Yayınları.
- Öztürk, Y. (2019). *Hüseyin Yurttaş'ın Çocuk Kitaplarının Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Bulunması Gereken Özellikler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Seven, S. ve N. Tozlu, M. Çeçen, M. Uludağ, Ş. Demirel (Ed.) (2010). *Edebî Metinlerle Çocuk Edebiyatı*. (1. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sever, S. (2007). Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır?2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, (Yayıma Hazırlayan: Sedat Sever). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 41-56.
- Sever, S. (2019). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Tudem Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (2000). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Tekin, Esra. (2017). *Süleyman Bulut'un çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Araştırma Makalesi

**Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi: Otantik Materyal Olarak TRT Dinle ve Radyo Tiyatroları**

**Listening Skills in Teaching Turkish to Foreigners: TRT Dinle and Radio Dramas as Authentic Materials**

Research Article

Mehmet MİÇOOĞULLARI\*<sup>1</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Eylül, 2021  
Cilt 3, Özel Sayı 1  
Sayfalar: 14-21  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

**Özet**

Yabancı dil öğretiminde amaç, öğrencinin ana dilinde yaptığı her türlü dilsel beceriyi, hedef dilde de gerçekleştirebilmesini sağlamaktır. Yapılacak her türlü etkinlik de öğrencinin hedef dile dönük gelişimini desteklemelidir. Bu bağlamda Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu tarafından hazırlanan "TRT Dinle" uygulamasının yabancılara Türkçe öğretimine yönelik alternatif yardımcı materyaller sunabileceği ve hedef dile dönük yetilerin pekiştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle radyo tiyatrolarından nasıl faydalanabileceği ele alınmıştır. Fişleme tekniğinin kullanıldığı bu çalışmanın birinci bölümünde yabancılara dil eğitiminde kullanılacak otantik materyaller hakkında bilgi verilmiş, ardından dil eğitimine katkı sunabileceği düşünülen radyo tiyatrolarının nitelikleri üzerinde durulmuştur. Uygulamanın dil yetilerine katkı sağlayabileceği, metinlerin süreç içerisinde öğrenciyi zaman-mekân sınırlılığından kurtarabileceği, kendi öğrenme hızını ayarlayabilmesi yönüyle bilişsel ve psikolojik açıdan öğrenciyi destekleyebileceği ve öğretici koordinesinde yapılacak planlama ile grup çalışmalarında da işlevsel olabileceği gibi süre açısından metinlerin yeniden düzenlenmesi hâlinde hedef kitle tarafından daha fazla talep görebileceği de tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Dinleme becerisi, otantik materyal, radyo tiyatrosu, TRT Dinle uygulaması.

**Abstract**

In this context, it is thought that the "TRT Dinle" application, prepared by the TRT, can offer alternative supplementary materials for teaching Turkish to foreigners and contribute to the reinforcement of target language skills. In the first part of this study, in which the filming technique was used, information was given to foreigners about authentic materials that can be used in language education, and then the qualities of radio theaters, which are thought to contribute to language education were emphasized. It is thought that the application can contribute to language skills and that the texts can save the learner from time-space limitations in the process. It has been determined that it can support the learner cognitively and psychologically in terms of adjusting its own learning speed, it can be functional in group work with the planning to be made under the coordination of the instructor, it can be more demanded by the target audience if the texts are rearranged in terms of time.

**Keywords:** Authentic material, listening skill, radio drama, TRT Dinle application.

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

Eylül, 2021  
Volume 3, Special Issue 1  
Pages: 14-21  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

<sup>1</sup> Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Bölümü [m2mehmetmico@gmail.com](mailto:m2mehmetmico@gmail.com)

## GİRİŞ

Dil edinimi sürecinde öğrencilerin sözlü iletişim kurabilmesi, hayati önem taşımaktadır. Çünkü bir dil, iletişim kurmadan öğrenilemez. İletişim, bir sözcüğün telaffuzundan hedef dilin cümle yapısına hâkim olana değin geçecek sürede en öncelikli gereksinimdir. Yüz yüze kurulacak iletişimin yanı sıra zaman-mekân sınırlandırmasına takılmadan öğrenci, hedef dile dönük alternatif kaynakları da işe koşma hürriyetine sahip olmalıdır. Bu amaçla yapılacak her türlü girişimin öğrenci açısından hedef dil ediniminde daha da kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olacağı düşünülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde temel amaç, öğrencinin ana dilinde yapabildiği her türlü etkinliği hedef dile de uyarlayıp gerçekleştirmesini sağlamaktır. Bu anlamda dil öğreniminde önemli bir yer tutan temel dil becerileri ve becerilerin edinilme süreçleri, hedef dile dönük kazanımların sağlanabilmesi açısından oldukça değerlidir. İlgili tespit bağlamında belli bir plan ve program dâhilinde yürütülebilecek her türlü etkinliğin dil öğrenim sürecine katkısı göz ardı edilemez. Kazanılması gereken dil becerilerinden özellikle dinleme yetisi, kazanılan ilk beceri ve diğer tüm becerilerin temelinde olması sebebiyle ayrıca bir öneme de sahiptir.

Anlamaya dayalı gerçekleşen dinleme eğitimi, -küçük yaşlardan başlamak şartıyla- bir plan dâhilinde sistemli bir şekilde uygulanmalı ve yeti geliştirilmelidir. İlgili becerinin geliştirilmesi ve becerinin alışkanlık hâline gelmesi, aile tarafından verilecek eğitim ile yakından ilişkilidir (Kemiksiz, 2015). Temel eğitimi ailede verilmesi gereken dinleme yetisinin geliştirilmesi, sürece yayılacak destekleyici girişimlerin etkililiğine bağlıdır. Süreç dâhilinde dinleme yetisi kazandırılıp geliştirilirken diğer dil becerilerine dönük gelişim katmanları da birbirini izler nitelikte olmalıdır.

Dinleme becerisi, birçok araştırmacıya göre dört temel dil becerisi içinde en zor gelişeni olmasına karşın geliştirilebilir bir dil becerisi olarak da görülen dinleme/izleme yetisi (Cihangir, 2004; Epçaçan, 2013; Tabak & Göçer, 2014; Kemiksiz, 2015), eğitim-öğretim sürecinde en çok ders kitapları aracılığı ile yürütülür. Söz konusu materyaller, sürecin başından sonuna, dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrasında yapılacak etkinlikler ile öğrenciyi amaçlanan hedeflere ulaştırma konusunda birer araçtır. Süreçsel bazda kullanılacak ders kitaplarının ve ders kitaplarını destekleyen yardımcı kaynak/materyallerin de niteliği ve çeşitliliği, süreci olumlu etkileyecek araçlardır. Alana özgü hazırlanmış ders kitaplarının yanı sıra süreçte etkinlik kitaplarının, sözlüklerin, görsel kaynakların, ses kayıtlarının önemi yadsınamaz. Dil öğretiminde materyaller çeşitlendikçe öğrenci daha fazla uyarana maruz kalır. Bu durum da dil öğretimini olumlu yönde etkileyecek unsurlardan biridir. Örneğin Yunus Emre Enstitüsü tarafınca hazırlanan ve kullanılan ders kitaplarının ve yardımcı materyallerin yanı sıra 2019 yılında hazırlanmış olduğu Anadolu Hikâyeleri dizisi de ilgili durum için bir örnektir (Miçooğulları, 2020).

### Araştırmanın amacı ve önemi

Dil ediniminde birçok materyal işe koşulabilir. Ders kitapları, görsel-işitsel materyaller, otantik materyaller (her türlü şarkı, dergi, gazete yazısı, televizyon programı, kitap/kitapçık, bilet, edebî metin, genel ağ sayfaları vb. dokümanlar) gibi araçlar süreci yönlendiren ana paydaşlardır (Miçooğulları, 2020). Ancak yabancılara dil öğretiminde/öğreniminde başat materyal, ders kitaplarıdır. Bu yönüyle kurumlar tarafından hazırlanan ve/veya kullanılan ders kitapları içerik anlamında donanımlı olmalı, beceri aktarımında/ediniminde öğreticiyi de öğrenciyi de yönlendirmelidir. Nitelikli ders kitapları, sahip oldukları içeriklerle sürecin her iki taraf için de olumlu yürütülmesinde kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olmalıdır. Süreç sonunda öğrenciye bütün yetilerin kazandırılması amaçlandığı için alana yönelik hazırlanmış ders kitaplarında dört temel dil becerisine eşit derecede önem verilmelidir. Bu tespit, ders kitaplarının niteliğini arttıracak en önemli husustur.

Dinleme becerisinin birçok süreç ve aşamayı içinde barındırması; eğitim sürecinde ve alan ile ilintili hazırlanmış ders kitaplarının söz konusu beceriyi gerekli ilgiyi göstermemesi (Özbal & Genç, 2019), sürecin ilerlemesi hususunda öğrenciye olumsuz yansiyabilir. Bu bakış açısı, dinleme becerisine ve geliştirilmesine dönük hazırlanmış ders kitaplarına alternatif yardımcı materyallerin varlığını sorgulamıştır. Doğan (2014) ve Tanrıku & Çelik (2019) broşürleri, Tahir (2019) dinleme becerisinin geliştirilmesinde podcast dosyalarını, Miçooğulları (2020) Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan yardımcı materyal niteliğindeki Anadolu Hikâyeleri dizisini, Gündüz (2020) ise araba arkası yazıları otantik malzeme olarak incelemiştir. Bu çalışma ile dinleme becerisi temelli diğer dil becerilerini de olumlu etkileyebilecek radyo tiyatroları üzerinde durulmuş ve otantik materyal olarak radyo tiyatrosu metinlerini tanıtmak ve alana uygun kullanılabilirliğini değerlendirmek amaçlanmıştır.

Çalışma, aşağıda yer alan üç soru üzerine kurgulanmıştır:

1. Uygulamadan yabancılara Türkçe öğretiminde nasıl istifade edilebilir?
2. Uygulamada yer alan radyo tiyatroları metinleri ne tür özelliklere sahiptir?
3. Uygulamadan temin edilecek radyo tiyatro metinleri, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere otantik materyal olarak kullanılabilir mi?

İlgili çalışma, başta ders kitapları olmak üzere dil edinimi sürecini olumlu yönde destekleyeceği düşünülen otantik materyallerin daha çok dikkat çekmesi yönüyle önemli görülmektedir. Belirlenecek farklı otantik materyallerin nitelikleri üzerinden alana dönük katkıların tespiti ve bu tespitlerin akademik yayınlara dönüştürülmesi, alanın istifadesine sunulması açısından da ayrıca değerli görülmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Radyo tiyatroları, TRT Dinle uygulaması üzerinde kategoriler şeklinde düzenlenmiştir. Her bir kategori, fişleme tekniği ile sınıflandırılmıştır. Fişleme tekniği uygulanan çalışmada kategoriler, tür ve süre olarak ele alınmış ardından metinler, sahip oldukları özellikler neticesinde yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılabilirliklerine göre değerlendirilmiştir.

### Çalışma Materyali

Sürekli güncellenen TRT Dinle uygulaması, sahip olduğu zengin arşivi ile kendini yenilemektedir. Çalışmada incelenen materyaller, uygulama bünyesinde yer alan, altı kategori şeklinde düzenlenmiş seksen beş adet metinden oluşmaktadır.

### Uygulanan Öğretim Programlarında Dinleme Becerisinin Yeri ve Nitelikleri

Ana dili ve ikinci dil eğitiminde bütün dil becerileri -dinleme, konuşma, okuma ve yazma yetileri- süreç içerisinde kazanılan ve olgunlaşan becerilerdir. Ancak -okul öncesi dönemden ileriki dönemleri kapsayacak şekilde- çocuk, ana dilinde okuma ve yazma becerilerini henüz kazanmadığı için yabancı dil eğitiminin dinleme ve konuşma becerileri ile yürütülmesi gerekir (Kara, 2004). Öncelikle dinleme yetisini detaylı bir biçimde ele alan Türkçe dersi öğretim programına ve sonrasında yabancılar Türkçe eğitimi veren kurumların söz konusu beceriye ilişkin önermelerine değinmek önemlidir. Beceri ile ilgili öğretim programında 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda dil becerilerinin (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin) geliştirilmesi, okuduğu- dinlediği/izlediği metin/görsel/esten hareketle hem söz varlığını zenginleştirmelerinin hem de dil zevki ve şuuruna ulaşmalarının; bir yandan duygu ve düşünce dünyalarının geliştirmesi gibi kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2019).

MEB tarafından 2019 yılında güncellenen öğretim programında bağımsız okuma ve yazma için gerekli ilk adımın dinleme eğitimi çalışmaları ile başlaması tesadüfi olamaz. Programda ilgili yeti için dinleme eğitiminin -ilk harfin öğretimine geçmeden- ilk okuma-yazma öğretiminin başında tamamlanması; doğal ve/veya yapay ses kaynaklarından elde edilen seslerin harflerden önce verilmesi; duyulan sesleri tanıma, ayırt ve taklit etme çalışmalarının yapılması; dinleme eğitime dönük uygulanacak çalışmaların ses-harf ilişkisine bağlı doğru bir seslendirme için nitelikli olması gerektiği (MEB, 2019) ifadeleri yer almaktadır. İfadelerden de anlaşılacağı üzere bir dil öğretiminin temel yetisi dinleme/izleme becerisidir.

Programda ders kitaplarına alınacak metinlerin nitelikleri arasında da dinleme/izleme metinlerin varlığı ve ilgili yeti alanına uygun metinlerin seçiminde dikkat edilmesi gereken birtakım özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler arasında alanda kabul görmüş yazarlardan ve eserlerinden edebî ve kültürel değer taşıyan metinlerin tercih edilmesi, öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirecek nitelikli metinlerin seçimi (MEB, 2019) gibi maddeler yer almaktadır.

Program bünyesinde yer alan metin sayısı ve türlerine ilişkin belirlenmiş esaslar da bulunmaktadır. Esaslar içerisinde bütün sınıf düzeylerinde sekiz (8) tema ile her temaya yönelik dört (4) metnin kullanılması; metinlerden üçünün okuma, birinin dinleme/izleme metni olması (MEB, 2019) özellikle belirtilmiştir. "Birinci sınıfın birinci döneminde on altı dinleme/izleme metnine ve 2. döneminde on iki okuma ile dört dinleme/izleme metnine yer verilirken 1. sınıfın 2. döneminde kullanılacak toplam dört dinleme/izleme metninden ikisinin hikâye edici, birinin bilgilendirici ve birinin şiir türünde seçilmesi tavsiye edilmiştir. Ayrıca ilk okuma sürecinde dil gelişimini hızlandırabilmek amacıyla şiir dışında bilmece, mâni, ninni, tekerleme, sayımaca gibi türlerin de kullanılabilmesi (MEB, 2019) oldukça dikkate değerdir. Söz konusu esaslar, dinleme/izleme yetisinin gelişmesine yönelik temel adımlarındandır.

Örgün eğitim kurumlarında kullanılmak üzere bakanlık tarafından son şekli 2019 yılında verilen öğretim programına benzer bir kaynağın yaygın eğitim anlayışını benimsemiş yabancılar Türkçe eğitimi alanında hizmet veren kurumlarca hazırlanmamış olması büyük bir eksiklik. Nitekim Türk Maarif Vakfı (TMV) girişimi ile hazırlanıp Nisan 2020 yılında basılan ve hedef alanın istifadesine sunulan söz konusu program, alan ile ilgili en büyük eksikliği -şimdilik- gidermiş benzemektedir.

TMV tarafından yabancılar Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan öğretim programında dinleme/izleme becerisi oldukça geniş yer tutmaktadır. Türkçe öğrencilerine yönelik "dinleme/izleme ve okuma yoluyla Türkçe anlama becerilerini geliştirmek, Türkçeyi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bütüncül bir şekilde ve kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak" gibi becerileri geliştirmeleri amaçlanmıştır (TMV, 2020). Türkçe dersi öğretim programında olduğu gibi, yabancılar yönelik hazırlanmış öğretim programında da bağımsız okuma ve yazma evresine geçişin ilk aşaması olan okuma-yazmaya hazırlık evresi yine dinleme eğitimi çalışmaları ile başlar (TMV, 2020).

### Tablo 1.

*Dinleme Becerisine Yönelik Kazanım Dağılım Çizelgesi (TMV, 2020)*

Dil Becerisi	Dil Seviyesi					Toplam Kazanım Sayısı
Dinleme	A1	A2	B1	B2	C1	
	42	55	60	45	45	247

Seviye ve becerilere göre kazanımların belirlenmesinde "Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki Seviyelere Göre Yeterlik Tanımları" (CEFR, 2001) esas alınan programda kazanımlar incelendiğinde dinleme yetisine ilişkin A1 seviyesine yönelik 42, A2

seviyesine yönelik 55, B1 seviyesine yönelik 60, B2 seviyesine yönelik 45 ve C1 seviyesine yönelik 45 olmak üzere toplam 247 kazanım belirlenmiştir (TMV, 2020).

TMV tarafından hedef alana yönelik hazırlanan öğretim programında dinleme becerisine yönelik öğrenme-öğretme uygulamaları önerilmiştir. Söz konusu yetinin, öğrencilere kazandırılması amacıyla öğrencilerin dinledikleri metinle resimleri eşleştirme, sesleri ayırt etme, metinlerdeki kişilerin amaç ve iletişim niyetlerini anlayabilme, dinleme ve bir eylemi tamamlama (dinle ve resim yap/çiz/doğru sıraya koy/yanlış belirle/işaretle), ilgisiz bilgiyi çıkarma, doğru/yanlış etkinlikleri, detayları ayırt edebilme türü, ayrıntıları fark etme, soru ve cevap gibi birtakım uygulayıcı yöntem ve tekniklere de yer verilmiştir (TMV, 2020).

### Otantik Materyaller Üzerine Bir Değerlendirme

Otantik materyaller; öğretim amacıyla hazırlanmamış, görsel, görsel-ışitsel ve/veya yazılı türde olup hedef dilin sınıf ortamına aktarılmasına katkı sağlayan ve her yaş grubu ile seviyesine uygun araçlardır. Otantik materyallerin dil öğretimi üzerinde pek çok faydası bulunmaktadır. Bachman ve Palmer (akt. Çelik, 2018) otantik materyallerin dil öğretimi yaşam ile bütünleştiğini, sınıf içi süreci olumlu yönde etkilediğini, öğrencileri güdüleyip sürece olan etkileşimlerini arttırdığını ve öğrenici özerkliğini sağladığını ifade eder. Ayrıca işe koşulacak otantik materyallerin kazanımlara, sınıf iklimine, ders sürecine, ilgi ve isteklere uygun ve ekonomik olmalıdır. Kaldı ki otantik materyaller aracılığıyla dil öğretiminin esas amacı olan hedef dile yönelik dil becerilerini kazanmada ve aktarmada en az bu amaca uygun hazırlanmış ders kitapları ile aynı derecede önemli olduğu görülür.

Öğretici koordinesinde sınıf ortamına getirilen, hedef dile dönük kullanılan/kullanılacak otantik materyallerin öğrencilerin hazırbulunuşluklarına ve seviyelerine uygun nitelikte olması da son derece önemlidir. İhtiyaçlara göre belirlenmiş, öğrencinin ilgisini çekecek ve onu güdüleyecek bir dil öğretim sürecine katkı sunması beklenirken seviyeye uygun olmayan, ilgi çekmeyen otantik materyaller süreci tersi bir şekilde de etkileyebilir. Gerekli ve öncelikli niteliklere sahip olmayan otantik materyaller, öğrencinin motivasyonunu olumsuz etkileyebilir, kendini sorgulatabilir, yetersiz olduğuna inandırabilir, zaman kaybına neden olabilir.

Alanyazıda yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılması tavsiye edilen otantik materyallere dönük çalışmalar da mevcuttur. Söz gelimi Burhan Akpınar'ın (2004) "Konuşulan, Otantik Bir Dil Kaynağı Olarak Televizyon Reklamlarının Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması" başlıklı çalışması, Doğan'ın (2014) "Yabancılara Türkçe Kelime Öğretiminde Market Broşürlerinden Yararlanma" adlı eseri, Mutlu & Süğümlü'nün (2018) "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Reklam Filmlerinin Farklı Beceri ve Seviyelerde Kullanımı" başlığını taşıyan çalışması, Tanrikulu & Çelik (2019) tarafından yayımlanan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Broşürlerin Kültür Aktarımında Kullanımı" ile Gündüz (2020) tarafından kaleme alınan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Otantik Malzeme: Araba Arkası Yazıları" başlıklı çalışmalar, konu alanına uygun tespit ve önerilerde bulunan önemli materyallerdir.

### TRT Dinle Uygulaması ve Radyo Tiyatrosu Hakkında

İçeriği TRT tarafından hazırlanan ve kullanıma sunulan uygulama, içeriğe erişme, içeriği görüntüleme ve/veya dinlemeye yönelik bir çevrim içi hizmettir. Uygulama, hesap ayarları aracılığıyla ad ve elektronik posta adresi aracılığıyla belirlenen şifre ile kullanılabilir hâle gelmektedir. Uygulama ana sayfası, "Anasayfa", "Radyo", "Keşfet" ile "Kütüphane" alt sekmelerden oluşmaktadır. Ana sayfa ekranında "Öne Çıkanlar", "Son Dinlediklerin", "Senin İçin", "Moduna Göre Dinle", "Türkçe Pop Yansımaları", "Türkülerden Seçmeler", "Anadolu Rock Esentileri", "Türlerine Göre Radyo Tiyatroları", "Zaman Yolculuğu", "Makam Seçkileri", "Radyo 1 Programları", "Arabesk", "Klasik Müziğe Yolculuk", -coğrafi bölgelerden- "Türküler", "TRT Türkü Programları", "Sesli Kitaplar", "Enerjini At", "İz Bırakan Bestekarlar", "TRT Arşiv" gibi alt içeriklerden oluşmaktadır.

Uygulamanın "Radyo" alt sekmesinde TRT FM, TRT Türkü, Radyo 1, TRT Nağme, Radyo 3, TRT Radyo Haber, TRT Radyo Kürdi, TRT World, TRT Arabi, TRT 2, TRT Müzik, Antalya Radyosu, Çukurova Radyosu, GAP Radyosu, Trabzon Radyosu ile Erzurum Radyosu, Türkiye'nin Sesi Radyosu ve Memleketim FM yayınlarına ulaşılabilmektedir.

Uygulamanın "Keşfet" sekmesinde bir arama çubuğu yer almaktadır. Kullanıcı anahtar kelimeleri girerek ya da sekme bünyesinde yer alan "Türler" alt sekmesinde açılan pencerelerden dilediği içeriğe ulaşabilmektedir.

Uygulamanın "Kütüphane" alt sekmesinde "Müzik" ile "Podcast" alt başlıkları yer almaktadır. "Müzik" alt başlığında "Çalma Listeleri", "Favoriler" ile "Türler" başlıkları yer alırken "Podcast" başlığında ise "Programlar", "Yarıda Kalanlar", "İndirilenler", "Son Bölümler" ile "Favoriler" sekmeleri yer almaktadır. İlgili alt sekme, kullanıcının beğendiği ve/veya takip ettiği içeriği rahatlıkla kaydetmesine ve takip etmesine olanak sağlayan bir çeşit aracı rolündedir. Uygulamada yer alan içerikler, sağlayıcılar tarafından belirli zaman aralıklarıyla yenilenmektedir. Sürekli güncellenen içerik yapısı ile uygulamada takip edilen bir ürüne, arama çubuğundan istenilen zamanda ulaşılabilmektedir.

Radyo tiyatroları, eserlerin tiyatro metinlerine dönüştürülmesi veya yazılmış tiyatro metinlerinin seslendirilmesine dayanan, radyolarda yayımlanan bir radyo programı türüdür. Karadağ (1976), radyo tiyatrolarının amacını tiyatroya özgü düşünce, sanat ve kültürün çağdaş bir görüşle insanı ele alan, onu çok yanlı eleştiren, niteliklerini yansıtan, düşünlüklerini belirten ve ülke düzeyine yayılmasına yardımcı olan bir tür, olduğunu belirtmiştir.

Lord Asa Briggs, 16 Şubat 1923'te Shakespeare'in klasiklerinden bazılarının British Broadcasting Corporation (BBC) aracılığıyla yayımlandığını söylese de literatürde Richard Hugs'un "A Comedy of Danger" adlı 15 Ocak 1924'te yayımlanan oyununun ilk radyo oyunu olduğu kabul edilmektedir (Crook'tan akt. Cankaya, 2011). Türkiye'de ilk radyo tiyatroları 1950'li yıllarda İstanbul Radyosunda yayımlanmıştır. Türkiye'de ilk radyo oyunu yazarları arasında Ekrem Reşit Rey, Behçet Necatigil, Haldun Taner (URL1, 2020) gibi isimler yer almaktadır. TRT Radyo'da ise 1980'lerde "Radyo Tiyatrosu" ve "Arkası Yarın" gibi tiyatro programları yayımlanmıştır. Sabahları yayımlanan "Arkası Yarın" adlı radyo programı haftanın beş günü bir hikâyeyi işler, hikâyenin en can alıcı anında "arkası yarın" denilerek sona erdirilirdi (URL2). Radyo tiyatrosu, 1960'lı yıllardan itibaren farklı adlandırmalarla -Perde Arkası, Devamı Yarın, Mikrofondaki Tiyatro, Pazar Tiyatrosu, Tatil Tiyatrosu, Sahneden Mikrofonu yayımlanmıştır.

### TRT Dinle Radyo Tiyatroları

Uygulamada radyo tiyatrosu başlığı altında

- Dram türünde 28,
- Aile türünde 8,
- Polisiye türünde 20,
- Macera türünde 7,
- Romantik türde 18 ve
- Komedi türünde 4 metin yer almaktadır.

Sürekli güncellenen ve yeni eser örneklerine de yer verilen uygulama üzerinde radyo tiyatroları, türlerine göre sınıflandırılmıştır. Uygulama bünyesinde yer alan içerikler, altı kategoriye ayrılmıştır: dram, aile, polisiye, macera, romantik ve komedi. Uygulamada yer alan yerli ve yabancı tüm eserler, sanatçıların seslendirmeleri ile hayat bulmuştur.

Uygulamada yer alan radyo tiyatro metinleri; ilgili kategori eşliğinde eser adı, süresi ile türü şeklinde kategorize edilmiş ve yorumlanmıştır. Tasnif sonrası ise tüm kategorilerin içerik sayıları, metinlerin en uzun ve en kısa örnekleri ayrıca aktarılmıştır.

#### a. Dram Türündeki Radyo Tiyatroları:

"Baba (55:13/Yabancı), Baharı Beklerken (01:02:00/Yerli), Ana (44:34/Yerli), Babayiğit (01:01:08/Yabancı), Beklenen Misafirler (45:49/Yabancı), Bir Posta Müvezzi (50:53/Yerli), Bulunmaz Uşak (50:12/Yabancı), Büyük Uyku (01:00:08/Yerli), Çınar (57:58/Yerli), Göçük (57:47/Yerli), Gülsüm (01:01:29/Yerli), Gün Doğmayınca (51:27/Yerli), Hiç Kimsenin Oğlu (51:10/Yabancı), İkinci Balayı (59:50/Yerli), İstasyon Şefi (56:24/Yabancı), Hayat Bir Rüya'dır (55:26/Yabancı), Biz Üç Arkadaştık (53:34/Yabancı), Bernarda Alba'nın Evi (01:09:20/Yabancı), Merdiven (54:30/Yerli), Öldürdüğüm Adam (41:12/Yabancı), Pazartesiden Önce (48:40/Yabancı), Kunduracının Evi (01:01:09/Yabancı), Ruy Blas (59:34/Yabancı), Setubal Dalgaları (42:57/Yabancı), Taşınamayacak Günah (58:05/Yerli), Sokaktan Gelen Adam (45:14/Yabancı), Yağmurdan Sonra Bulanık Ayın Öyküleri (55:23/Yabancı), Yaşamayı Öğreten Adam (51:41/Yabancı)."

Türler arasında en çok örneğe dram türünde rastlanmıştır. Erişim tarihleri içerisinde dram türünde olan yirmi sekiz (28) radyo tiyatrosu metni tespit edilmiştir. Yirmi sekiz adet örneğin on biri (11) yerli yapımkken on yedisi (17) de yabancı yapıma aittir. Söz konusu kategoride "Bernarda Alba'nın Evi" en uzun süreli metin olurken "Öldürdüğüm Adam" adlı eser, tür içindeki en kısa süreli örnek olmuştur.

#### b. Aile Türündeki Radyo Tiyatroları:

"Dokuzuncu Köye Davet (53:21/Yerli), Dünya Gözüyle (41:20/Yabancı), Ferit Bey'in Hayatının Romanı (59:01/Yerli), Gecekondu (53:41/Yerli), Konuşmayan Adam (41:46/Yabancı), Yıkılan Dünya (54:19/Yerli), Sahne Tutkusu (55:41/Yerli), Dönüş (49:13/Yabancı)."

Uygulama üzerinden aile türünde olan sekiz (8) adet radyo tiyatro metnine ulaşılmıştır. İlgili türde yer alan eserler arasında "Dünya Gözüyle" adlı eser en kısa süreli iken "Ferit Bey'in Hayatının Romanı" adlı eser ise kategorideki en uzun süreli yayın olmuştur. Aile kategorisini beş (5) yerli, üç (3) yabancı örnek oluşturmaktadır.

#### c. Polisiye Türündeki Radyo Tiyatroları:

"Fermanlı Deli Hazretleri (59:35/Yerli), Eski Bir Aşk Hikâyesinin Sonu (41:34/Yabancı), Düğmeler (54:19/Yabancı), Hırsız (42:57/Yabancı), Güzel Bir Yüz (50:43/Yabancı), Büyülü Saat (56:45/Yabancı), Fenway Malikanesi (59:31/Yabancı), Anlat Liza (56:23/Yabancı), Bir Av Masalı (58:48/Yerli), Cinayet Adası (01:00:32/Yabancı), Bir Garip Kaçırma Olayı (59:09/Yerli), İsveç Kibriti (56:15/Yabancı), Maskeli Sevgili (49:56/Yerli), Kiracı (53:38/Yerli), O Dosya Kapandı (43:10/Yabancı), Saplantı (54:45/Yerli), Su Testisi (49:47/Yerli), Tehlikeli Bir Oyun (46:43/Yerli), Ücretsiz Avukat (49:16/Yabancı), Üçüncü Adam (55:44/Yabancı)."

Polisiye türünde olup uygulamada yer alan toplam yirmi (20) adet metne ulaşılmıştır. On iki (12) metnin yabancı, sekiz (8) metnin ise yerli yapımk olduğu tespit edilmiştir. Uygulamada yer alan türe ilişkin örneklerden "Cinayet Adası" en uzun süreli eser olurken "Eski Bir Aşk Hikâyesinin Sonu" ise tür içerisindeki en kısa süreli eser olarak ön plana çıkmaktadır.

#### d. Macera Türündeki Radyo Tiyatroları:

"Altın (58:00/Yabancı), Kitaplıktaki Zarf (59:34/Yerli), Kum Tepesi (54:10/Yerli), Milyoner Kadın (58:40/Yabancı), Tehlikeli İnsan (43:43/Yabancı), Yangın (58:35/Yerli), Törelere Bedeli (58:35/Yerli)."

Üç (3) adet yabancı ile dört (4) adet yerli metin örneği verilen macera türünde kısa süreli eserin "Tehlikeli İnsan", en uzun süreli eserin ise "Kitaplıktaki Zarf" olduğu tespit edilmiştir.

#### e. Romantik Türdeki Radyo Tiyatroları:

"Kamelyalı Kadın ve Ötesi (42:22/Yabancı), Kadını Ben (52:01/Yerli), Gecenin Sonu (43:46/Yerli), Büyük Ümit (42:08/Yerli), Bir Aşk Böyle Bitti (41:53/Yerli), Kırık Bir Aşk Hikâyesi (52:47/Yerli), Mutluluk Kapının Ardındaydı (56:57/Yabancı), Nehrin Ötesindeki Yabancı (46:20/Yabancı), Oralarda Biri mi Var? (57:43/Yerli), Penceredeki Gül (45:46/Yerli), Prenses Turandot (48:25/Yabancı), Sen Beni Anlarsın (56:26/Yerli), Sadık ile Emine (01:00:32/Yerli), Şenlikli Düğün (01:00:50/Yerli), Son Tren (41:52/Yerli), Uzun Bir Gece (59:39/Yerli), Yalı Uşağı (56:08/Yerli), Yağmurlu Geceler (52:58/Yabancı)".

Romantik türünde on sekiz (18) adet radyo tiyatro metnine verilen örneklerden "Son Tren" adlı yerli eser kategori içindeki en kısa süreli eser olurken "Şenlikli Düğün" adlı yerli eser en uzun radyo tiyatro metni olarak göze çarpmaktadır. Kategori içerisinde beş (5) adet yabancı, on üç (13) adet yerli eser örneği yer almaktadır.

#### f. Komedi Türündeki Radyo Tiyatroları:

"Müşterek Bahis (46:55/ Yabancı), Serabı Yakalamak (01:00:01/Yerli), Tanrı Misafiri (42:14/Yerli) ve Süslü Karakol Sokağı (52:49/Yerli)."

Çalışmaya dâhil edilen komedi türündeki dört (4) adet radyo tiyatrosu metninin en kısa örneği (Tanrı Misafiri) 42 dakika iken en uzun örnek (Serabı Yakalamak) 1 saat uzunluğundadır. Kategoride üç yerli, bir yabancı metin örneğine yer verilmiştir.

Uygulamada yer alan radyo tiyatroları, altı (6) kategori şeklinde sunulmuştur. Uygulamadaki sıralaması ile "dram, aile, polisiye, macera, romantik ve komedi" türündeki ilgili örnekler; bünyelerinde farklı sayıda içerik barındırmaktadır. Tablodan hareketle nicel anlamda farklılık yaratan kategorinin dram olduğu göze çarpmaktadır. Erişim tarihleri arasında en çok içeriğe sahip olan kategoriyi sırasıyla yirmi (20) adet içerik ile polisiye türü ve on sekiz (18) adet ile romantik türdeki içerikler izlemektedir. Sekiz (8) adet ile aile türündeki içerikleri yedi (7) örnek barındıran macera türündeki kategori izlemektedir. Kategoriler arasında en az içeriği ise komedi türündeki radyo tiyatrosu metinleri oluşturmaktadır.

Uygulama bünyesinde yer alan radyo tiyatro metinleri; altı kategori şeklinde düzenlenmiştir. Altı kategoriye ait seksen beş (85) örneğin tür özellikleri de çalışma ile incelemiştir. Seksen beş metnin kırk dördünü (44) yerli yapımlar oluştururken kırk birini (41) de yabancı yapımlar oluşturmaktadır. Tespit edilen bu adetlerden hareketle çalışmaya dâhil edilen tüm metinlerin yüzdeleri dağılımı ise şu şekilde olmuştur: %52 yerli yazarlı metin örnekleri, %48 yabancı yazarlı metin örnekleri.

Süre açısından kıyasladığında seksen beş adet radyo tiyatrosu metinleri arasında hem en uzun hem de en kısa metin örneklerinin dram türünde olduğu tespit edilmiştir. Erişim tarihleri arasında çalışmaya dâhil edilen tüm metinler göz önünde bulundurulduğunda en uzun metnin 01:09:20 süre ile "Bernarda Alba'nın Evi" olurken en kısa metin yine dram türündeki "Öldürdüğüm Adam" olmuştur. Eserin süresi 41:12'dir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Kültürün doğrudan yansıtıcı paydaşlarından olan edebiyat, sahip olduğu birikim ile insanlığın ilk zamanlarından günümüze süregelen bir canlılık içinde olmuştur. Edebiyat, geçmişten günümüze çeşitli türlerde, anlatım imkânları ile insanlığa insanlığı anlatmıştır. Toplumsal ya da bireysel fark etmeksizin sahip olduğu anlatım imkânları ile edebiyat hoş vakit geçirme işlevinin yanında öğretici de olmuştur. Yabancılara Türkçe öğretiminde edebî unsurlardan yararlanmak her zaman faydalı olmuştur. Dilin inceliğini ve sınırlarını göstermesi, hedef dilin kültürünü yansıtması yönüyle de öğrenci için sürecin en önemli paydaşı olan edebiyatı işlevsel kılmıştır. Edebî unsurların bu denli önemli olduğu bir alanda klasik anlatılardan sıyrılıp alanda kullanılabilir alternatif yardımcı kaynakları tespit etmek, hedef dilin aktarımını zaman-mekân sınırlılığında kurtarmak ve hedef dile yönelik her türlü dilsel unsuru öğrenciye aktarmak adına en önemli girişimlerden biri olarak değerlendirilebilir. Bu bakış açısından hareketle hazırlanan ilgili çalışma ile TRT tarafından hazırlanmış TRT Dinle uygulaması bünyesinde yer alan radyo tiyatroları, alana özgü yardımcı materyaller olarak görülmüştür.

Dil becerileri bütünlük bir yapı arz eder ve süreç içerisinde birbirini tamamlar. Bu açıdan bakıldığında okuma ve dinleme kazanımlarıyla dil girdilerinin sağlanması; yazma, sözlü üretim ve sözlü etkileşim kazanımlarıyla da bu dil girdilerinin bir üretime dönüşmesi, yabancılara Türkçe öğretiminde gözetilmesi gereken önemli hususlar arasında yer alır (TMV, 2020). Bu bağlamda düşünüldüğünde Jack London'dan Dostoyevski'ye, Behçet Necatigil'den Selim İleri'ye uygulamada yer alan radyo tiyatro metinleri, teknoloji ile günlük hayatı birleştiren, zaman-mekân noktasında bağlayıcılığı bulunmayan önemli ve destekleyici birer yardımcı materyal olarak değerlendirilebilir. "Video izleyen öğrenciler sadece dinleme becerisine maruz kalmamakta, aynı zamanda bilinçaltında okuma ve yazma becerilerini de kullanmaktadırlar" (Swaffar, Vlatten, 1997'den akt. Mattiussi & Baş, 2020). Bu düşünce doğrultusunda ele alınacak olursa radyo tiyatrosu metinleri, sadece dinleme becerisini geliştirmekle kalmayacak, diğer dil becerilerinin temelinde olması sebebiyle de konuşma, yazma ve okuma yetilerini de olumlu yönde etkileyecektir.



Özbyay'ın (2005) dokuz çeşit dinleme türü, süreçsel bazda değerlendirmeye katılabilir. Radyo tiyatrosu bağlamında öğrenci hedef dili geliştirmenin yanı sıra gönüllü dinleme, etkin dinleme ve/veya motivasyona göre dinleme türlerini de işe koşabilir. Dışsal baskı olmadan, irade merkezli gönüllü dinleme yapmanın yanı sıra öğretim süresince karşılaşılan engelleri aşmak ve kendi öğrenme beceri ve hızına eşlik edebilecek nitelikte olan söz konusu metinler, öğrencinin öz güvenini geliştirebilecek ortamlar da yaratabilir. Ayrıca etkin dinleme yöntemi ile öğrenci, dinlediği radyo tiyatrosu metinlerine yönelik dinleme sürecinden ne anladığını, yine kendi cümleleri ile rahatlıkla ifade edebilir.

Öğrenci, not alarak dinleme tekniği ile metinlerden notlar alabilir, dile dönük bireysel etkinlikler yapabilir. Başarılı bir dil konuşuru olabilmek amacıyla öğrenci dinleme becerisini işe koşarken öğretim sürecinin eksik yanlarını keşfedebilir. Radyo tiyatrosu metinlerini dinleme sürecinden sonrası Türkçe öğrenen diğer öğrencilerle, dil öğretiminin yapıldığı kurumda ve/veya gündelik hayatta kullanabilir. Radyo tiyatroları metinlerinde günlük hayatta karşılaşılabilecek cümle örnekleri de yer almaktadır. Metinleri dinleyen öğrenciler tarafından sözlü ve(ya) yazılı sohbet metinleri oluşturulabilir. Öğretici tarafından ise soru-cevap etkinlikleri düzenlenebilir.

TMV tarafından hazırlanmış programda da yer alan "sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde oyunlar, şarkılar ve drama temelli eğlenceli eşli/grup çalışmaları öğretimin önemli bir aracı hâline getirilmelidir." önerisine istinaden çalışma bu anlamda öğrenciyi destekleyecek niteliklere sahiptir. Bireysel ya da öğretici kontrolünde grup bazlı olsun, radyo tiyatrosu gibi alternatif kaynaklar, süreci daha da eğlenceli hâle getireceği düşünülmektedir.

Dinleme becerisinin geliştirilmesi adına dinleme metinlerinin sahip olması gereken birtakım özellikler bulunmaktadır. Göçer & Çaylı (2019), "Ortaokul Türkçe Derslerinde Dinleme Becerisinin Gelişimine Yönelik Öğretmen Uygulamaları" adlı çalışmalarında dinleme metinlerinin sahip olduğu özellikleri "merak uyandırma, seviyeye uygunluk, metnin anlaşılabilirliği, metnin niteliği, günlük hayatla ilişkilendirme, metni seslendirme, seslendirme niteliği, metnin içeriği, metnin uzunluğu, metin-fon uyumu" gibi kod ve seviyeler şeklinde sıralamışlardır. Dinleme becerisinin gelişimini destekleyecek metinlerin; dinlemeye olan ilgiyi arttırması, seviyeye uygun ve kolay anlaşılır olması gerekir. Seslendirmenin niteliği, sözcüklerin telaffuzu da süreci etkileyen diğer değişkelerdir. Bu yönüyle radyo tiyatrosu metinleri, sahip olduğu zengin içeriklerden hareketle -öğretici kontrolünde olması şartıyla- dil seviyelerine uygun düzenlenebilir; verilecek kurum içi ve/veya dışı ödevlendirmelerde birer aracı olabilir.

Dil girdileri, dil öğretiminde bireyin hedef dil ile ilgili temas sağladığı ilk dilsel verilerdir. Aynı zamanda bireyin dil gelişim sürecinin ilk basamağını oluşturan dil içerikleridir. Bir dil öğretim modelinde dil girdileri, dinleme ve okuma öğrenme alanları ile sağlanır (TMV, s. 467). Radyo tiyatrosu metinleri, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak dil girdilerinden biri olabilir. Bu açıdan bakıldığında zengin bir içeriğe sahip olan radyo tiyatrosu metinlerinin, Türkçe öğrencileri için oldukça işlevsel olacağı kanaatindeyiz. Yürütülecek bu tarz etkinlikler yardımıyla dil öğrenme sürecinde öğrenci öz yeterlik algısına sahip olabilecek ve süreç boyunca kendi öğrenme biçimine uygun hareket edebilecektir. Çalışmaya dahil edilen eserlerin süreçsel anlamda uzun oluşları, belli bir noktada ilgiyi azaltabilir. Dinlenecek metinlerin kendi içinde bölümlere ayrılması, bu sorunun önüne geçilebilmesi adına bir çözüm olarak sunabilir. Yine de radyo tiyatrosu gibi zamansal açıdan uzun olan yardımcı materyaller, bir uzman koordinesinde kur seviyesine bağlı olarak basit düzeydeki metinlerden karmaşık metinlere, oyuncu kadrosu dar metinlerden kalabalık kadrolu metinlere ya da kısa süreli metinlerden uzun süreli metinlere doğru hiyerarşik bir düzenle takip edilmelidir. Yabancılara Türkçe eğitimi veren kurumlar (üniversiteler, TÖMER, YEE, TMV...), öğretim sürecine eşlik edebilecek alternatif kaynaklara yönelebilirler. Bu bağlamda yapılacak akademik çalışmalar, sürece eklenebilecek farklı kaynakların tespitinde birer aracı olacaktır. Özellikle zaman-mekân kıstasından kurtaracak olan alternatif materyallerle süreç, daha aktif ilerleyebilir.

#### KAYNAKÇA

- Cankaya, Ö. (2011). Kaybolan bir program formatı: radyo tiyatrosu. *Selçuk İletişim*, 6(4), 5-17.
- Cihangir, Z. (2004). Üniversite öğrencilerine verilen etkin dinleme becerisi eğitiminin dinleme becerisine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 237-251.
- Çelik, M. E. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde otantiklik ve otantik materyallerden yararlanma. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(2), 791-806.
- Doğan, Y. (2014). Yabancılara Türkçe kelime öğretiminde market broşürlerinden yararlanma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 89-98.
- Epçayan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı)*, (11), 331-352.
- Göçer, A. & Çaylı, C. (2019). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin gelişimine yönelik öğretmen uygulamaları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 456-476.
- Gündüz, F. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde otantik malzeme: araba arkası yazıları. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 187-209.
- Kara, Ş. (2004). Anadil edinimi ve erken yaşta yabancı dil eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 295-314.

- Karadağ, N. (1976). Radyo tiyatrosu eğitimi. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 163-173.
- Kemiksiz, Ö. (2015). Türkçe derslerindeki dinleme metinlerinde dinleme yöntem/teknik-metin türü ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 15-30.
- Mattiusi, R. G. & Baş, B. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak kullanılan görsel-işitsel materyallerin etki durumu. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 16-29.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Miçooğulları, M. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel unsurların kullanımı: "Anadolu Hikâyeleri Dizisi" örneği. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(1), 43-63.
- Mutlu H. H. & Süğümlü Ü. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde reklam filmlerinin farklı beceri ve seviyelerde kullanımı. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(27), 1039-1053.
- Özbal, B. & Genç, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında dinleme becerisi alanında kullanılan araştırmaların değerlendirilmesi. *SEFAD*, (42), 197-212.
- Özbay, M. (2005), *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi* (1. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tabak, G. & Göçer, A. (2014). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde parçadan bütüne ve bütünden parçaya işlemler. *International Journal of Language Academy*, 2(1), 127-135.
- Tahir, D. (2019). Podcast dosyalarının Almanca dersinde dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik kullanımı. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 15-36.
- Tanrıkulu, L. & Çelik, S. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde broşürlerin kültür aktarımında kullanımı. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 62-73.
- Türk Maarif Vakfı (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı* (1. baskı). İstanbul: Türk Maarif Vakfı.

**Elektronik Kaynaklar:**

URL1: [https://tr.wikipedia.org/wiki/Radyo\\_tiyatrosu](https://tr.wikipedia.org/wiki/Radyo_tiyatrosu) adresinden 30.03.2021 tarihinde alındı.

URL2: [https://web.archive.org/web/20200611175514if\\_/https://www.gazetebirlik.com/yazarlar/radyo-tiyatrosu-geri-dondu/](https://web.archive.org/web/20200611175514if_/https://www.gazetebirlik.com/yazarlar/radyo-tiyatrosu-geri-dondu/) adresinden 30.03.2021 tarihinde alındı.



Araştırma Makalesi

**Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil-Kültür Bağlamında Türk Dizilerinin Değerlendirilmesi: "Ezel" Dizisi Örneği**

**Evaluation of Turkish Series in The Context of Language-Culture in Teaching Turkish To Foreigners: The Example of The "Ezel" Series**

Research Article

Muharrem HARMANDAR\*<sup>1</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Eylül, 2021  
Cilt 3, Özel Sayı 1  
Sayfalar: 22-27  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

**Özet**

Türkçenin yabancı dil olarak eğitiminde ve öğretiminde birçok materyal kullanılmaktadır. Metinler, şarkılar, diziler bunlar arasında sayılabilir. Bu materyaller dil-kültür unsurlarının zenginliğini daha açık ve anlaşılır biçimde yansıtmak adına gereklidir. Dil-kültür kavramını açık bir biçimde yansıtmak için de kullanılan materyallerin zengin bir içeriğe sahip olması beklenir. Bu bağlamda diziler konuşulan dilin kullanım özelliklerini yansıtmak adına geniş bir çerçeveye sahiptir. Bu çalışmada Türk dizilerinden "Ezel" dizisinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilirliğini ortaya koymak adına dizinin birinci bölümde yer alan kalıp ifadelerin tasnifi ortaya konmuştur ve belirlenen kalıp ifadelerin öğretimine yönelik bağımsız dil kullanımı seviyesinde etkinlik önerileri sunulmuştur. Bu çalışmanın yabancılara Türkçe öğretimi için kullanılan materyalleri zenginleştirmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Dil, kültür, Türk dizileri, yabancılara Türkçe öğretimi

**Abstract**

Many materials are used in the education and teaching of Turkish as a foreign language. Texts, songs, series can be counted among them. These materials are necessary in order to reflect the richness of language-culture elements in a more clear and understandable way. In order to clearly reflect the language-culture concept, the materials used are expected to have a rich content. In this context, series have a wide framework to reflect the usage characteristics of the spoken language. In this study, in order to reveal the usability of the Turkish TV series "Ezel" in teaching Turkish to foreigners, the classification of the stereotypes in a part of the series was presented and activity suggestions were presented at the level of independent language use for the teaching of the determined phrases. It is thought that this study will contribute to enriching the methods used for teaching Turkish to foreigners.

**Keywords:** Language, culture, Turkish serials, teaching Turkish to foreigners

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

September, 2021  
Volume 3, Special Issue 1  
Pages: 22-27  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

<sup>1</sup> Yabancılara Türkçe Öğretimi Uzmanı [mharmandar.mh@gmail.com](mailto:mharmandar.mh@gmail.com)

## GİRİŞ

İnsanlar arasında anlaşma için en temel öge olarak dil kullanılmıştır. Dil olgusu, seslerden, kelimelerden, insanın kendisini ve varlığını anlatma çabasından oluşur ve giderek çeşitlenir. Farklı durumlardan beslenir ve kendini var eder. Dil, insanların kendini anlatma çabasının yanında bir toplumun kendini ifade etmesini ve toplum değerlerini bütün hâlde tutma gayretini gösterir. Aksan (2015: 13) dili, "bir toplumu ulus yapan bağların en güçlüsü" şeklinde ifade etmiş, "bireyleri ulusuna, yurduna, geçmişine sıkı sıkıya bağladığını" söylemiştir. Dil bir toplumu oluşturan insanları birlik içinde tutarken bunu farklı etkenlerden destek alarak daha ileri bir boyuta taşımaktadır. Bu etkenlerin en önemlisi olarak karşımıza kültür kavramı çıkmaktadır ki kültür toplum ve dil kavramının ayrılmaz bütünleyicisidir. Toplum değerini oluşturan, bu değere sadık insanlar yetiştiren ve bu insanlar arasındaki iletişimi destekleyen de nitelikli kültür olarak karşımıza çıkar. Kültür için insana dair ne varsa hepsini içinde kapsayan gelişen ve dil sayesinde kendini geliştirirken dili de geliştiren bir yapıdır. Her alanda etkili olan ve her alana toplumsal veya bireysel olarak etki eden dil, beraberinde kültürle birlikte var olmuş ve kültürü de var etmiştir. Güvenç (1994: 101) kültür kavramını, "toplum, insanlığı, eğitim süreci ve kültürel muhteva gibi değişkenlerin ve bunlar arasındaki karmaşık ilişkilerin bir işlevi" şeklinde sunmuştur. Kültür diğer bir deyişle kısaca birikim ve biriktirilendir. Kültür ve dilin arasında bu görünmez bağın güçlü ilişkisi toplumu birlik içinde tutmaya ve iletişimi sağlamaya devam etmektedir. Dil ve kültür arasından ilişkiyi kısaca Aksan (2015: 13)'ın açıklamasıyla şöyle söyleyebiliriz; "dil, aynı zamanda her yönüyle bir ulusun kültürünün de aynasıdır; insanın ve uygarlığın en önemli belirtisi ve aracı dildir." Kültür dille var olmuş ve dil de kültürün taşıyıcısı olarak toplumsal alana katkı sağlamıştır. Türk dili de ve kültürü de bu bağlamda gelişmiş, geçmişin aynası olarak geleceği yansıttığı Türk tarihi ve dili boyunca ortadadır, kendini biriktirerek var olmaya devam etmektedir. Dil-kültür bütünlüğünü sağlayan, iletişimin verimli olmasına katkı sunan ve iletişimde kültürü yansıtan diğer bir unsur dilin ve kültürün aynası olan kalıp ifadeler, kalıp sözler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bütünlüğü şu şekilde anlatmak mümkün olacaktır:

Her toplumda belli durumlarda söylenmesi gelenek olmuş bazı sözler vardır. Bunlar; bir kişiyle karşılaştığında, onu selamlarken, bir iyilik görüldüğünde teşekkür etmek için, evlenen, çocuk sahibi olan, yeni bir işe giren kişileri tebrik etmek için, yemeğe başlanırken ve yemekten sonra kullanılan iyi dilek sözleri olabildiği gibi, bir kişi hakkında olumsuz düşünceleri beddua şeklinde dile getiren sözler de olabilir (Erol, 2007: 14, akt. Canbulat ve Dilekçi, S. 219.).

Kalıp sözler, toplumda yer edinmiş belli durumlarda söylenen ifadelerdir. Toplumun kültürünü yansıtır ve kültürden beslenir. Günlük yaşamda iletişimi hızlandırmada kolaylık sağlayan iletişimin akıcılığına faydalı olan bu sözler dilsel görev bakımından kültür taşıyıcılığı da yapmaktadır.

Kalıp ifadeler "en az iki sözcükten oluşan, içindeki sözcükleri temel (düz) anlamlarını yitirmeden yeni bir kavramı, durumu, eylemi karşılayan söz öbekleri" şeklinde tanımlanabilir (Çotusöken, 1994: 8). "Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi, yalnızca hedef dilin dil bilgisi kuralları ile kelimelerini öğretmek ve öğrenmek veya temel dil becerilerini kazandırmak ve kazanmak değildir. Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi aynı zamanda o dilin kültürünün de öğretimi ve öğrenimidir." (Kara ve Memiş, 2015: 1671.)

Yabancı dil öğretimi kapsamında kalıp sözlerin öğretilmesi ve yabancılara aktarılması kültür aktarımı için de bir iletişim çeşidi sayılır. Yabancıların öğrenecekleri veya öğrendikleri dildeki kalıp ifadeleri öğrenmesi bu ifadelerin öğretilmesi onların bunları günlük yaşamda kullanması ve hedef dilin kültürü öğrenmesi açısından önem taşımaktadır. Dil, dilbilgisel bağlamdan ziyade yaşamsal bağlamda öğrenilmesi kültürel bağlamında önem arz etmektedir.

Dil-Kültür-Kalıp ifadeler ilişkisi dil öğretiminin bir bütün içinde yapılmasına katkı sağlayacaktır. Bir toplum dilini başka toplumlardaki insanlara öğretirken aynı zamanda kendi içerisinde yetiştiği toplumun değerlerini de öğretmiş olmaktadır. O dildeki kültür ve söz zenginliklerini de bu öğretim içinde yapmaktadır. Yabancı uyruklu kişilere Türkçe öğretimi yapılırken de film, şarkı, hikâye gibi çeşitli materyal olabilecek aracı kaynaklardan yararlanılmıştır. Bazı kaynaklar sadeleştirilmiş ve kullanılması için ya da başka çalışmalara örnek olabilmesi adına ortaya konulmuştur. Bu araştırmalara ve sadeleştirilen eserlere şu örnekleri verebiliriz; B1 (Bakan, 2012; Süner, 2018; İpek, 2018; Akıncılar, 2018; Aktan, 2019; Harmandar, 2020; Harmandar ve Kanathı, 2021; Çocuk, 2021) , B2 (Aktan, 2019) seviyelerine sadeleştirme çalışmaları göz önündedir. Bu aracı kaynaklar bir toplumun değerlerini yansıtır ve o toplumdan beslenerek ortaya çıkar. Bu değer birikimi dil öğretiminde ve kültür aktarımında zengin içerikler sunar. Bu çalışmada da Türk dizisi olan "Ezel" isimli dizi yabancılara Türkçe öğretimi için söz zenginliği bağlamında değerlendirilmiştir.

### Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı; Türk dizilerinden "Ezel" adlı dizinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için dil-kültür ilişkisi bağlamında incelenmesi ve incelenen bölümden hareketle dil kültür ilişkisine yönelik, temel becerilere yönelik etkinlik önerilerinin hazırlanmasıdır. Araştırma Türkçenin yabancı dil olarak öğretilme sürecinde kullanılan materyal çeşitliliğini arttırmak adına örnek olabilecek bir çalışmadır. Dil çok boyutlu bir yapıya sahip olduğundan hedef dili öğrenen kişiler öğrendiği dili her yönüyle tanıması gerekmektedir. Öğrenilen dilin çok boyutluluğunu tanımak o dildeki çeşitli ve zengin içeriklerle mümkün olabilmektedir. Dil öğretiminde dizi-film kullanımı da bunlardan biridir. Bu örnekten yola çıkılarak dili tanımadaki temel araçların zenginleştirilmesi öngörülmüştür.

## YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Araştırmaya ilişkin yöntem şu şekilde karşımıza çıkar.

### Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel bir araştırmadır. Özdemir (2010) de nitel çalışmayı, insanların kendi uğraşlarıyla şekillendirdiği toplumsal yapıların derinliklerini incelemek için geliştirdiği bilgiye ulaşma çabası şeklinde ifade etmiştir. Yine Yıldırım ve Şimşek'in (2011) ifadesine göre nitel araştırmada durumu ve olguyu yorumlama, derinlemesine tanımlama ve aktörlerin bakış açısını anlama vardır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelini Karasar (2013), geçmişte bulunan ve şimdi var olan durumları olduğu gibi betimleyen araştırma modeli olarak adlandırmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Makalede söz kalıplarının zenginliğini yansıttığı düşünülen ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal kullanım örneği olan diziler bağlamında "Ezel" dizisinin 1. bölümü değerlendirilmiştir. Dizi sosyal medya platformu üzerinden izlenmiş ve bulgularda kullanılmak istenen veriler bu şekilde elde edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizi doküman incelemeye göre yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre doküman incelemesi, araştırılması uygun görülen bulgular hakkında bilgi içeren yazılı dokümanların incelenmesiyle gerçekleşir. Ayrıca doküman inceleme sadece kâğıt üzerinde değil Geray (2006)'ın belirttiği gibi yazı temelli, görüntü temelli, ses temelli olanların yanında görsel işitsel temelli olanlar da vardır. Bunlar; belgeseller, TV programları, videolar, sinema filmler olarak karşımıza çıkar.

## BULGULAR

Bu bölümde "Ezel" dizisinde incelenen 1. bölümünde yer alan kalıp ifadeler, söz zenginlikleri içeren ifadeler, bu ifadelerin geçtiği bağlamsal diyaloglara ve kalıp ifade öğretimine yönelik B1 düzeyi etkinlik önerileri verilecektir.

### İncelenen bölümde analiz edilen kalıp ifadeler ve söz zenginlikleri ile ilgili bulgular

Dizideki incelenen bölümde yer alan kalıp ifadelerin iletişimsel bağlamda nasıl kullanıldığı karşımıza şöyle çıkmaktadır:

- "...Ömer'in ona ağabeylik eden bir arkadaşı vardı. Ne zaman **darda kalsa yardımına koşardı...**" (darda kalmak, yardımına koşmak)
- "...Bir yandan **yüzüme güleceksin** bir yandan eller kollar uslu durmayacak..." (yüzüne gülmek)
- "Ömer'in çocukluktan ayrılmaz bir dostu vardı, kankası, **başının belası...**" (baş belası)
- "Bir de Ömer'in **deliler gibi sevdiği sırlıslıklam âşık olduğu uğruna canını vereceği** bir kız vardı..." (deli gibi, sırlıslıklam âşık olmak, uğruna canını vermek)
- "**-Günaydın** Eysel Hanım. **-Günaydın...**" (günaydın)
- "Nasıl yapıyorsunuz **Allah aşkına**. Hayır, alışamadım cidden. Herkesi **kitap gibi okuyorsunuz**. Herkesi değil, Aylin. Sadece beni sevenleri." (Allah aşkına, kitap gibi okumak)
- "Benim adım Ezel, buraya **intikam almaya** geldim." (intikam almak)
- "Bazen de en iyileri **tokatlamış**." (Tokatlamak- argo)
- "Büyük bir **oyun çeviriyor**, sonra yine yok oluyor..." (Oyun çevirmek)
- "Bir **işi gücü varsa** da kimse bilmiyor." (İş gücü sahibi olmak)
- "Bu numarayı ara, Emniyetten bir ağabeyimiz, Kerpeten Ali **rica ediyor** diyeceksin o Ezel hakkında bir şey varsa haber etsin." (rica etmek)
- "Bunlar büyük oyuncular Tefo, Bunlar bir oteli **ihya da eder**, batırırlar da." (İhya etmek)
- "Sen buraya başlayalı ne kadar oldu Tefo, bir hafta mı? Anlaşıldı **işimiz var daha seninle** demek. Şüphe edeceksin, bizim işimiz şüphelenmek. Ben bilirim böyle herifleri. Kendilerine öyle gizemli adam süsü verirler ama **beş para etmezler** aslında. Korkaklar hepsi; **ıslak karga** anladın mı?" (iş olmak, beş para etmemek, ıslak karga(argo) )
- "**Değirmenin suyu nereden geliyor?**" (Değirmenin suyu nereden geliyor)
- "...**Uzun lafın kısası** Ezel Bayraktar kim?" (Uzun lafın kısası; kısaca)
- "İsterseniz **dünyanın öbür ucuna gidip gelin**, yine de bin kişinin arasından alırım kokunuzu."(dünyanın öbür ucuna gidip gelmek)
- "**Nasılsın** babacığım? - **Hamdolsun**. Oğlum askerden dönmüş **aslanlar gibi**." (nasılsın, hamdolsun, aslanlar gibi)
- "Dur ya, herkes burada. **Laf edecekler**." (laf etmek; arkalarından konuşmak)
- "...iş gücü bıraktık geldik, **iki çift laf edelim**." (iki çift laf etmek)

- “Dur be Ali ağabey, **kendime gelene** kadar yine ağabey diyeyim sana.” (kendine gelmek)
  - “Askerdeyken bizi bir kere **pusuya düşürdüler...**” (pusuya düşmek)
  - “Annem öyle şeylere aldırılmaz benim, **insanın içini görür.**” (insanın içini görmek)
  - “Oğlum, **hayrola.** Düğünden falan mı geliyorsun? - Cengiz böyle papyon giymiş.” (hayrola)
  - “**Aferin** Mert!” (aferin)
  - “Ama **Allah katında** kumar haramdır. (Allah katı)
- Ben sadece çalışıyorum Mümtaz Amca. Kumar falan oynamıyorum ki.
- **Haram paradan medet umulmaz** oğlum, haram paradan **bela bulunur.** (haram para, medet ummak, bela bulmak)
- Öyle diyorsun da Mümtaz Amca oraya öyle adamlar geliyor ki **zenginliğin şeyini çıkarmış... suyunu.** (zenginliğin suyunu çıkarmak)
- “**Gönlün zengin olacak,** şu çatının altında başka zenginliğe yer yok.” (gönlü zengin olmak)
  - “Eyşan benden **rica etti,** bir iş falan var mı bak dedi.” (rica etmek)
  - “**Özür dilerim,** söyleyecektim ama bulamadım zamanını... Haklısın, başkasından duydun diye **kıl oldun.**” (özür dilemek, kıl olmak)
  - “Evde oturup çocuk mu bakacağım ben? Olabilir **vallahi...**” (vallahi)
  - “Oğlum otelde görecektin, müdür **içine düşüyordu** kızın... Oğlum **kurda kuşa yem eder miyim** ben yengeyi. **Gözüm üstünde** merak etme.”(içine düşmek, kurda kuşa yem etmek, gözü üstünde olmak)
  - “Bak şimdi kız dünyaya açılıyor, **aklı çelinir...**” (aklı çelinir; kandırılmak)
  - “-Para ve sürpriz, kızlar bunlardan hoşlanır. -Eyşan’ın **parada marada gözü yok.**” (gözü olmamak; az şey istemek)
  - “**Hakkınızı helal edin...**”(hakkını helal etmek)
  - “Ne taksam senin parılından daha sönük kalıyor. -**Teşekkür ederim.**” (teşekkür etmek)
  - “Ben biraz **hava alacağım,** yemekte buluşuruz.” (hava almak)
  - “-**Afiyet olsun. -Teşekkürler...**” (afiyet olsun, teşekkürler)
  - “-Senin niyet ciddi galiba. -Ciddi. -Ya bırak oğlum, **ne zorun var** hayatının baharında.”(zoru olmak)
  - “-Sen geç benim arabanın yağını değiştir. -**Elin dursa ayağın durmaz** be oğlum” (eli dursa ayağı durmamak; hareketli olmak, yaramaz olmak)
  - “Ağabey ya **iş aldın başına** benim yüzümden.” (başına iş almak; belaya bulaşmak)
  - “Tertip, **hoş geldin** tertip. Sağ ol tertip. - **Lafi mı olur tertip, iyi eğlenceler.**” (hoş geldin, lafi mı olur, iyi eğlenceler)
  - “**Afedersin,** affettin mi?” (affetmek)
  - “-**Şeytan tüyü var** benim, değil mi? -Öyle...”(şeytan tüyü olmak; kurnazca düşünmek)
  - “-Hadi, size **kolay gelsin. -Eyvallah...**” (kolay gelsin, eyvallah)
  - “**İliğimi kuruttular** herifler. Ben de **kafa yok** ki, delikanlılık yaptık... **Kefil olduk** alacaklısı bize çöküyor.” (iliğini kurutmak, kafa olmamak, kefil olmak)
  - “ - Babamlarla konuştum, Eyşan’a gidiyorum evlen benle diyeceğim. -Vay aslan kardeşim benim, **kaptırdın kuyruğu** demek, **tebrik ederim. -Sağol.**” (kuyruğu kaptırmak; tebrik etmek, sağol)
  - “-**Allah’ım yardım et.**” (Allah’ım yardım et)
  - “Off, bu herif **başına mı kalacak** şimdi?” (başına kalmak)
  - “**Aciz miyim** ya ben, **kendi başımın çaresine bakamayacak** mıyım?” (aciz olmak; kendi başının çaresine bakmak)
  - “Hep bunun suçu biliyorsun, o **açtı aramızı.** Kardeşimdin sen benim.” (ara açmak; samimiyetten uzaklaşmak)
  - “Niye be abi? Bırak **ne halim varsa göreyim...**”( ne hali varsa görmek; oluruna bırakmak)
  - “Uyutmadı mı bas bas? **Atmışsınız** sizinkini **içeri.**” (içeri atmak; hapse atmak)

- “...soygunda ihbarı değerlendiren asayiş ekipleri, soyguncuyu gizlendiği evde **kıskıvrak yakaladı.**” (kıskıvrak yakalamak; aniden, kaçmasına fırsat vermeden yakalamak)
- “... doğruyu söyleyeceğine **namusun ve vicdanın üzerine yemin ediyor** musun?  
– Ediyorum” (namus ve vicdan üzerine yemin etmek; her zaman için doğruyu söylemek, yalan söylememek.)
- “Başka bir adam olmuştu, böyle **acayip bir adam olmuştu.**” ( acayip olmak; değişmek)
- “ Ama **hesap etmedikleri** bir şey var; intikam ölümden güçlüdür.”(hesap etmek; plan yapmak, düşünmek)
- “Ali Bey’le tamamen **emin ellerdesiniz.**” (emin ellerde olmak; güvende olmak.)
- “Hanımefendi eşim; Eyşan. –Ezel Bayraktar, **memnun oldum.**” (memnun olmak, hoşnut olmak)
- “**Af edersiniz**, sizi bir yerden tanıyor muyum?” ( af edersiniz; izin almak, özür dilemek)

### Etkinlik Örnekleri:

1.İzlediğiniz “Ezel” dizisinden hareketle, aşağıdaki verilen kalıp ifadeleri konuşma metnine uygun biçimde yerleştiriniz.

(nasılsın, hamdolsun, sağol, kolay gelsin)

**Ahmet:** Merhaba Ali. ....?

**Ali:** ..... Teşekkür ederim, sen nasılsın?

**Ahmet:** İyiyim ben de. Neler yapıyorsun?

**Ali:** Spor yapıyorum.

**Ahmet:** Sana ..... . Benim hemen gitmem gerekiyor.

**Ali:** ..... Hadi iyi akşamlar.

2. İzlediğiniz-dinlediğiniz “Ezel” dizisinden hareketle, maddelendirilen kalıp ifadeleri doğru biçimde açıklamalarıyla eşleştiriniz.

a. hesap etmemek	1. plan yapmamak, düşünmeden hareket etmek.
b. ara açmak	2. kurnaz olmak
c.kefil olmak	3. güvende olmak
d. emin ellerde olmak	4. birbirinden uzaklaşmak, küskünlük
e. şeytan tüyü olmak	5. birisine arka çıkmak, onu desteklemek

3. Siz de kutucuk içerisinde bulunan ifadelerden bir diyalog yazmak isteseydiniz hangilerini kullanırdınız, niçin, anlatınız ve siz de bir diyalog yazınız.

(tebrik ederim, günaydın, iyi akşamlar, hoş geldin, kefil olmak, af edersiniz, kolay gelsin, hakkını helal etmek )

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi günümüzde birçok kurum tarafından hem yurt içinde hem de yurt dışında gerçekleştirilmektedir. Bu kurumlar Türkçe öğretirken belirli kaynaklara ihtiyaç duymakta ve çeşitli materyaller ortaya koymaktadırlar. Bu materyaller şiir ve öykü metinlerinden, şarkılardan, tiyatrolardan ve filmlerden oluşmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretimi kitapları incelendiğinde etkin materyallerin metin odaklı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla dil öğretiminde filmler kısıtlı kullanılabilir. Bu çalışmanın amaçlarından biri bu farkındalığı ortaya koymaktır. Nitekim “Ezel” dizisi de yabancılar Türkçe öğretiminde film-dizi kullanım farkındalığını ortaya koymak adına incelenmiştir. Çalışma sonucunda yeterli düzeyde diyebileceğimiz kalıp ifade zenginliği ortaya konulmuştur. Bu ifadeler yabancı öğrencilerin Türk dilini daha etkin biçimde kullanmasına fayda sağlayacaktır. Dizilerde yer bulan dil zenginliği dili bağımsız kullanabilme becerisine katkı sağlayacaktır. Dil zenginliklerinin içinde yer alan kalıp ifadeler bu çalışmada irdelenmiş ve analiz edilmiştir. Bu diziden hareketle birçok dizi incelenebilir ve kelime içeriği açısından zengin olan filmler yabancılar Türkçe öğretimi için kullanılabilir.

### ÖNERİLER

Bu kısımda çalışma ile ilgili öneriler ve çalışma sonrası yapılacak çalışmalara yol göstermesi açısından bazı öneriler verilecektir. Bu önerileri şu şekilde söyleyebiliriz.

- Çalışma başka diziler ve filmler izlenerek incelenen araştırma konusuyla karşılaştırmalar yapılabilir.
- Yapılan karşılaştırmalar ve incelemeler neticesinde ortaya konulan etkinlik önerilerinden hareketle uygulamalar yapılabilir.
- Etkinlik önerileri çeşitlendirilip zenginleştirilebilir. İncelenen diziden hareketle ortaya konulan bulgular üzerinden öğrencilere tiyatro ve drama etkinlikleri yapılabilir.

### KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2015) *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, TDK Yayınları, Ankara.
- Akıncılar, A. (2018). *Türkçe öğrenen yabancılar için Dede Korkut Hikâyeleri'nin b1 düzeyinde sadeleştirilmesi*, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aktan, F. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde Halide edip Adivar'ın himmet çocuk hikâyesinin b1-b2 düzeyinde sadeleştirilmesi ve etkinlik hazırlanması*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Bakan, H. (2012). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Ölçütler Çerçevesinde Bir Sadeleştirme Denemesi: Sait Faik Abasıyanık, 'Meserret Oteli'*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Canbulat, M. ve Dilekçi, A. (2013). Türkçe Ders Kitaplarındaki Kalıp Sözler ve Öğrencilerin Kalıp Sözler Kullanma Düzeyleri. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/7 Summer 2013, p. 217-232, Ankara-Turkey
- Çocuk, H. E. (2021). Tomris Uyar'ın "Düşkırı" ve "Gecegezen Kızlar" Öykülerinin B1 Düzeyine Göre Sadeleştirilmesi. Kara, Ö. T. ve Erol, S. (Ed.), *Güncel Alan Eğitimi Araştırmaları III* içinde. (s. 19-40). Akademisyen Yayınevi: Ankara
- Çotusöken, Y. (1994). *Deyimlerimiz*, İstanbul: Özgül Yayınları
- Ezel Dizisi 1. Bölüm ( 05. 04. 2021) <https://www.youtube.com/watch?v=FS08aRocI9w>
- Geray, H. (2006). *Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş iletişim alanından örneklerle*. Ankara: Siyasal.
- Güvenç, B. (1994). *İnsan ve Kültür*, İstanbul: Remzi Kitabevi
- Harmandar, M. (2020). *Haldun Taner öykülerinin temel dil becerileri bağlamında b1 düzeyine ilişkin değerlendirilmesi*, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Harmandar, M. ve Kanatlı, F. (2020). Haldun Taner'in "Sahib-İ Seyf-Ü Kalem" adlı öyküsünün temel dil becerileri bağlamında b1 düzeyine ilişkin değerlendirilmesi. *Journal of Advanced Education Studies*, 2 (2), 194-208. DOI: 10.48166/ejaes.837818
- İpek, E. M. (2018) *Yabancılara Türkçe öğretiminde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde Mustafa Kutlu'nun Ya Tahammül Ya Sefer isimli hikâyesinin sadeleştirilmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Kara, M. ve Memiş, M. R. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kalıp İfadeleri Kullanmadaki Yeterlilik Düzeyleri. *International Journal of Languages Education and Teaching. UDES 2015 Özel sayısı*, 1670-1681.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323- 343.
- Süner, R. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsan Metinlerin B1 Düzeyine Uyarlanması: Eskici Örneği*, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.





Araştırma Makalesi

**Covid-19 Pandemi Sürecinde Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimle Gerçekleştirilen Türkçe Dersine Yönelik Algıları**

**Secondary School Students' Perceptions of the Turkish Course Delivered Via Distance Education During the Covid-19 Pandemic**

Research Article

Engin BAYRAM\*<sup>1</sup> Zeynep BIYIK<sup>2</sup> Mehmet GÖLBAŞI<sup>3</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Eylül, 2021  
Cilt 3, Özel Sayı 1  
Sayfalar: 28-41  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

DOI: 10.47770/ukmead.966343

Özet

Hazırlıksız yakalanan Covid-19 salgını bütün dünyayı hem sosyal hem de akademik anlamda etkilemiştir. İçinde bulunulan süreçte öğrenme kaybı yaşanmaması için dersler uzaktan eğitim şeklinde yürütülmüştür. Bu doğrultuda çalışma, Covid-19 pandemi sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitimle gerçekleştirilen Türkçe dersine yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın hedef kitlesini ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak görüşmeden yararlanılmış, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri olgubilime uygun olarak toplanmış, verilerin analizi sürecinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Sonuç bölümünde katılımcıların görüşlerinden hareketle uzaktan eğitimle gerçekleştirilen Türkçe dersine yönelik algılar farklı değişkenler bakımından değerlendirilmiş; sürecin daha verimli geçmesi için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Covid-19, Dil Becerileri, Motivasyon, Türkçe Eğitimi, Uzaktan Eğitim

Abstract

The Covid-19 epidemic, which caught us unprepared, has affected the whole world both socially and academically. In order not to experience loss of learning in the current process, the courses are delivered via distance education. In this direction, the study aims to determine the students' perceptions towards the Turkish course conducted with distance education during the Covid-19 pandemic. The target population of the study is secondary school students. Interview was conducted as a data collection tool, and a semi-structured interview form was used. The data of the research were collected in accordance with the phenomenology, and content analysis was employed for data analysis. In the conclusion part, based on the participants' opinions, the perceptions of the Turkish course delivered via distance education were evaluated in terms of different variables; various suggestions have been made to manage the process more efficiently.

**Keywords:** Covid-19, Distance Education, Language Skills, Motivation, Turkish Education

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

September, 2021  
Volume 3, Special Issue  
Pages: 28-41  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

DOI: 10.47770/ukmead.966343

<sup>1</sup>Kırkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bölümü, [nginkst@gmail.com](mailto:nginkst@gmail.com)

<sup>2</sup>Kırkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bölümü, [zeynepbiyik06@gmail.com](mailto:zeynepbiyik06@gmail.com)

<sup>3</sup>Kırkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bölümü, [mehmetgolbasi38@hotmail.com](mailto:mehmetgolbasi38@hotmail.com)

## GİRİŞ

2019 yılının sonunda Çin'in Wuhan kentinde başlayan Covid-19 salgını, kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Dünya genelinde vaka sayılarının yükselmesi, salgının 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi olarak ilan edilmesine sebep olmuştur. Aynı tarihte ülkemizde de ilk vakanın görülmesiyle beraber bazı önlemlerin alınması zorunlu hâle gelmiştir. Salgının ülkemizde mart ayında başlaması dünyadaki diğer ülkelerin tecrübe ve bilgi birikimlerinden yararlanmamızı sağlamıştır. Bu bilgiler ışığında ülkemizin karar mekanizmasında yapılan değerlendirmelerin ardından virüsün yayılma hızını düşürmek ve salgından korunmak adına bütün sanatsal etkinliklerin ertelenmesi, yurt dışı uçuşlarının iptal edilmesi, iş yeri faaliyetlerinin kısmen durdurulması, ülkece tam kapanmaya geçilmesi gibi kararlar alınmıştır.

İnsan hayatını her yönden olumsuz etkileyen Covid-19 salgınının eğitime olumsuz yansımaları da kaçınılmaz olmuştur. Dünyadaki gelişmeleri takip eden Millî Eğitim Bakanlığı, ilk vakanın görülmesinin ardından salgına yönelik çeşitli önlemler almıştır. Öğrencilerin Covid-19 salgını hakkında bilgi sahibi olmaları için broşür hazırlanmış, bilgilendirme yazısı yayımlanmış ve virüsten korunma yollarını anlatan videolar paylaşılmıştır. Yapılması planlanan ulusal ve uluslararası düzeydeki sosyal etkinlikler iptal edilmiştir. Vaka sayılarının hızla yükselmesi sonucu önlemler artırılmıştır. Bunun sonucunda 6- 10 Nisan arasında yapılması planlanan ara tatil öne çekilmiş, EBA TV yayınları başlamıştır. Merkezi sınavlar ertelenmiş, öğrenci başarısını ölçmek için online sınavlar yapılmıştır (TEDMEM, 2020: 61).

Salgın başladığında 194 ülkede okullar kapatılmış, yaklaşık 1,5 milyar öğrenci bu durumdan etkilenmiştir (UNESCO, 2020). Millî Eğitim Bakanlığı da birçok ülke gibi yüz yüze eğitime ara vermiş, alınan kararla uzaktan eğitime geçmiştir. Uzaktan eğitime geçilerek küresel salgının eğitim üzerindeki olumsuz etkisini en az seviyeye indirmek ve öğrenme kayıplarının yaşanmasını engellemek amaçlanmıştır. Salgın döneminde geleneksel eğitim ortamı yerine çözüm olarak görülen uzaktan eğitim; Uşun'a (2006) göre öğrenenin ve öğreticinin eğitim öğretim sürecinin büyük bir bölümünde farklı ortamlarda olduğu, derse yönelik araç gereç ve dokümanların kullanıldığı, bağımsız olarak yürütülen eğitim şeklidir. İşman (2011) ise öğretmenlerin ve öğrencilerin yer sınırlaması olmadan bilgi iletişim teknolojileri ve posta hizmetleri aracılığıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü bir eğitim sistemi olarak tanımlamaktadır. Uzaktan eğitim, Covid-19 salgını öncesinde göz ardı edilip alternatif bir yaklaşım olarak görülürken pandemi ile beraber uzaktan eğitimin önemi ortaya çıkmış ve bu yöntem temel öğrenme kaynağı hâline gelmiştir (Can, 2020: 27). Uzaktan eğitim; öğrenciye bağımsız ve bireysel öğrenme sağlama, öğrenme sorumluluğu kazandırma, zengin eğitim ortamı sunma, eğitimde niteliği artırma, istenilen zamanda ve istenilen yerde eğitim alma gibi birçok yarar sağlamaktadır (Kaya, 2002). Uzaktan eğitimin yararların yanında bazı sınırlılıkları da vardır: Yüz yüze etkileşimi ortadan kaldırır, öğrenen özerkliği kazanamayan öğrencilerin ders çalışmasını zorlaştırır, öğrenme sürecinde karşılaşılan öğrenme sorunlarını anında gideremez (Türker, 2014: 101). Aynı zamanda bireyin teknolojik donanıma sahip olmasını da gerekli kılar.

Ülkemizde geçici süreliğine bağımsız olarak yürütülecek olan eğitim sistemine yönelik atılan ilk adım, kısa sürede hazırlanan alt yapı ile EBA TV ve ders sürecinin etkileşimli şekilde gerçekleşmesi için EBA canlı ders uygulamalarını hazırlamak olmuştur. Sistem öğrencilere tanıtılmış, dersler bu uygulamalar üzerinde gerçekleşmiştir. Türkiye genelinde ilk kez deneyimlenen uzaktan eğitimde süreç içerisinde eksikliklerin olduğu da anlaşılmıştır. Bu eksiklikler; her öğrencinin internet erişiminin olmaması, donanım eksikliği, yaşanan alt yapı sorunu olarak sıralanabilir. Karşılaşılan bu eksiklikler, uzaktan eğitim sürecinde farklı sosyoekonomik özelliklere sahip olan bölgelerde eğitimde fırsat eşitsizliğini ortaya çıkarmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, yaşanan fırsat eşitsizliğinin önüne geçebilmek için bazı önlemler almıştır. Bu doğrultuda öncelikle internet erişimi olmayan öğrenciler için ilkököl, ortaokul ve lise düzeyinde üç televizyon kanalı yayına açılmıştır. Televizyon sayesinde geniş kitlelerin öğretim etkinliklerine katılımı sağlanmıştır (Bakioğlu ve Can, 2007: 21). Hem internetin hem de televizyonun eğitimde bir arada kullanılması, teknolojik olanakların ortaya çıkardığı eşitsizliği dengelemiş; tablet, bilgisayar, telefon gibi cihazları olmayan öğrencilerin de sürece katılmasını sağlamıştır (TEDMEM, 2020: 4). Derse aynı anda giren öğrencilerin yaşadığı bağlantı problemlerini gidermek için internet alt yapısı geliştirilmiştir. Donanım eksikliği nedeniyle derse bağlanamayan öğrenciler ailenin gelir düzeyi, akademik başarısı, okul çağındaki kardeş sayısı gibi ölçütlere göre tespit edilmiş; bu öğrenciler için tablet dağıtımı gerçekleştirilmiştir (MEB, 2021). İletişim operatörleri, her evde internet bağlantısı olmadığı için belirli kotada ücretsiz internet desteği sağlamıştır. Öğrencilerin pekiştirme amaçlı kullanacağı çalışma fasikülleri hazırlanmış ve erişime açılmıştır. Yaşanan öğrenme kaybını gidermek için telafi programları hazırlanmıştır. "Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği"nde not verme, sınıf geçme ve mezuniyete yönelik değişiklik yapılmıştır. Bu düzenlemeye göre olağanüstü hâllerde eğitime ara verilebileceği, uzaktan eğitimde ve telafi eğitimlerinde puanla değerlendirme yapılamayacağı, derslerin bir döneme ait dönem puanlarının yılsonu puanı olarak sayılacağı belirtilmiştir (Resmî Gazete, 2020).

Eğitimin uzaktan verilmesi, öğrencilerin ders sürecini ve ortamını değiştirmiş; okul desteğiyle geliştirdikleri becerilerin gelişimini sektöre uğratmıştır. Bu becerilerin temelinde ise dinleme, konuşma, okuma ve yazma yer almaktadır. Türkçe, bilgiden ziyade becerilerin temel alındığı bir derstir. Türkçe dersinin amaçlarından biri, bireyin dört temel dil becerisini geliştirmek ve etkili kullanmasını sağlamaktır (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015, s:1). Türkçe dersi ile öğrencilerden beklenen Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun, bilinçli, doğru ve özenli kullanmak; okuma- yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarını sağlamak; duygu, düşünce ve görüşlerini sözlü veya yazılı olarak etkili bir biçimde ifade etmek, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirip sorgulamaktır (MEB, 2019:8). Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini etkili bir şekilde kullanma alışkanlığı kazandırmak için derslerin etkileşime dayalı etkinliklerle yürütülmesi bir zorunluluktur.

Uzaktan eğitim sürecinde EBA TV ve EBA canlı ders üzerinden yürütülen Türkçe dersi dikkate alındığında öğrencinin edilgen, öğretmenin ise etkin olduğu görülmektedir. Bu süreçte gerçekleştirilen Türkçe derslerinde EBA canlı ders süresi 30 dakika olarak

belirlenmiştir. EBA canlı ders uygulaması ile gerçekleşen derste öğretmen ve öğrenci etkileşimi sağlanmaktadır fakat değişen ders süresi de öğrencinin edilgen rolde kalmasına yol açmaktadır. Ders süresinin kısılmasına rağmen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın güncellenmediği görülmektedir. Bu durumun becerilerin öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılmasını engellediği düşünülmektedir. Öğretim programı bireyin yaşam boyu ihtiyaç duyacağı bilgi ve becerileri öngörür, bunları öğrencilere belirli sürede kazandırmayı hedefler. Bundan dolayı zaman içinde ortaya çıkan, günlük hayatı etkileyen gelişmeler programlarda değişikliğe gidilmesini gerektirebilir (Güzel ve Karadağ, 2013: 46).

### Araştırmanın amacı

Tüm dünyayı etkileyen Covid-19 salgını, ülke genelinde uzaktan eğitimi zorunlu kılmıştır. Uzaktan eğitimde; yapılan telafilere, giderilmeye çalışılan eksikliklere rağmen bazı derslerde istenilen verimin alınamadığı düşünülmektedir. Türkçe dersi, etkinliklerle gerçekleştirilen bir beceri dersi olduğundan uzaktan eğitim, dersin işleme sürecini etkilemiştir. Yaklaşık 1,5 yıldır uzaktan eğitimle gerçekleştirilen Türkçe dersinin öğrencilere yansımaları merak konusu olmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın amacı Covid-19 pandemi sürecinde ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitimle verilen Türkçe dersine yönelik algılarını belirlemektir. Aynı zamanda Türkçe dersinin temel hedefi olan dört temel dil becerisinin gelişiminin de süreçten ne düzeyde etkilendiği araştırma kapsamına alınmıştır. Çalışmanın uzaktan eğitimde yaşanan eksikliklerin belirlenmesine ve uygulamaların yeniden yapılandırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### YÖNTEM

Covid-19 sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitimde Türkçe derslerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisine yönelik deneyimlerinin açığa çıkarılmasının amaçlandığı bu araştırma kişilerin öznel deneyimleri sonucu olgulara yükledikleri anlamları ortaya çıkaran nitel araştırma yöntemi, fenomenografi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Olgubilim veya görüngubilim şeklinde de isimlendirilen bu modelde algı ve duygu gibi kavramlar dikkate alınarak özü görmek amaçlanır, aslında farkında olduğumuz ancak derin bir anlayışımızın bulunmadığı olgular üzerine odaklanılır (Şimşek, Doğanay, Ataizi, Balaban Salı ve Akbulut, 2012: 97).

### Çalışma Grubu

Fenomenolojik analizde, kişilerin olguları nasıl değerlendirdikleri veya olguların kişiler için neyi ifade ettikleri son derece önemlidir çünkü duyularla elde edilen veriler sayesinde kişi kendisini ve hayatı çözümlenebilecek, hayatın temeli olan anlam yoluyla yaşamındaki eksiklikleri giderebilecektir (Şimşek ve diğerleri, 2012: 97). Uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen Türkçe derslerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisine yönelik görüşlerin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın çalışma kümesini 20 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma kümesinin oluşturulmasında erişim kolaylığı ve gönüllülüğe özen gösterilmiştir. Her sınıf düzeyinden katılımcıya yer vermeye çalışılmış, veri elde edebilme durumuna göre sınıf bazlı katılımcı sayıları ortaya çıkmıştır. Yaşları 11 ile 14 arasında değişen katılımcıların 7'si kız (%35), 13'ü (%65) erkektir. Çalışma kümesinde 5.sınıftan 4 (%20), 6. sınıftan 6 (%30), 7.sınıftan 4 (%20), 8.sınıftan 6 (%30) öğrenci yer almaktadır. Araştırmaya katılan 20 öğrencinin isimlerine ve niteliklerine bakılmadan sınıf seviyesi gözetilerek kodlar verilmiştir. Buna göre verilen kodlar şu şekilde ifade edilebilir:

**Tablo 1.**

*Çalışma Kümesindeki Katılımcılara Verilen Kodlar*

Sınıf	Cinsiyet	Yaş	Kodu
5.sınıf	Erkek	11	K5.1
5.sınıf	Erkek	11	K5.2
5.sınıf	Kız	11	K5.3
5.sınıf	Erkek	11	K5.4
6.sınıf	Erkek	12	K6.1
6.sınıf	Erkek	12	K6.2
6.sınıf	Erkek	12	K6.3
6.sınıf	Erkek	12	K6.4
6.sınıf	Kız	12	K6.5
6.sınıf	Kız	12	K6.6
7.sınıf	Erkek	13	K7.1
7.sınıf	Erkek	13	K7.2
7.sınıf	Kız	13	K7.3
7.sınıf	Kız	13	K7.4
8.sınıf	Erkek	14	K8.1
8.sınıf	Erkek	14	K8.2

8.sınıf	Kız	14	K8.3
8.sınıf	Erkek	14	K8.4
8.sınıf	Kız	14	K8.5
8.sınıf	Erkek	14	K8.6

Tablo 1’de 20 öğrencinin sınıf, cinsiyet ve yaş düzeyleriyle birlikte çalışma boyunca kullanılan kodları gösterilmiştir. Bulgular bölümündeki tablolarda bulunan kategorilerin ve örnek konuşma cümlelerinin yanında bulunan numaralar katılımcılara ait Tablo 1’de verilen kodlardır.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplamak için görüşmeden yararlanılmıştır. Görüşmenin amacı belirlenen sorular ışığında izlenim, duygu ve düşüncelere odaklanarak ilgili kişilerden veri toplamaktır. Olgular arasındaki yaşantıları ve buna yüklenen anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin iletişim sürecinden, esnekliğinden ve derinlemesine bilgi sağlamasından yararlanır (Büyüköztürk vd., 2016: 153). Ayrıca görüşmede yapmacık yanıtların dışarıda tutulup gerçeklerin ortaya çıkarılabilme olasılığı oldukça yüksektir (Karasar, 2012: 166). Bu nedenle araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular araştırmacının da dâhil olduğu ve farklı okullarda çalışan üç kişilik Türkçe öğretmeni grubu tarafından hazırlanmış; soruların, içerik ve amaca uygunluğu bir alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Uzman tarafından olumlu görüş belirtilen dokuz soru görüşme formuna alınırken içerik yönünden özdeş noktaları hedef alan altı soru görüşme formundan çıkarılmıştır. Görüşme formundaki sorular şu şekildedir:

1. Uzaktan eğitim Türkçe ders sürecinizi nasıl etkiledi?
2. Türkçe dersini uzaktan eğitim sürecinde çoğunlukla hangi platformdan takip ediyorsunuz? Açıklayabilir misiniz?
3. EBA platformunda bulunan Türkçe dersine yönelik ne tür içeriklerden faydalaniyorsunuz? Nedenleriyle açıklayabilir misiniz?
4. Uzaktan eğitimde ders araç gereci olarak nelerden yararlanıyorsunuz? Açıklayabilir misiniz?
5. Uzaktan eğitim süreci dinleme becerilerinizi nasıl etkiledi?
6. Uzaktan eğitim süreci konuşma becerilerinizi nasıl etkiledi?
7. Uzaktan eğitim süreci okuma becerilerinizi nasıl etkiledi?
8. Uzaktan eğitim süreci yazma becerilerinizi nasıl etkiledi?
9. Öğrenim hayatınızda uzaktan eğitimi mi tercih edersiniz yüz yüze eğitimi mi? Açıklayabilir misiniz?

Çalışma sürecinde Covid-19 salgın şartları yaşandığından katılımcılarla yüz yüze görüşme yapılamamıştır. Araştırmacı, görüşme formlarını mesajlaşma uygulaması (whatsapp) üzerinden katılımcılara iletmiştir. Burada öğrencilerin sorular ve araştırma hakkında bilgi sahibi olmaları amaçlanmıştır. Bir sonraki adımda velilerden randevu alınarak video konferans (zoom) uygulaması üzerinden öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Görüşmeleri kaydetmek için katılımcılardan izin istenmiş fakat tedirgin olacakları gerekçesiyle kayıt altına alma işlemi gerçekleştirilememiştir. Soru-cevap süresince elde edilen veriler araştırmacı tarafından not edilmiş daha sonra görüşme formuna aktarılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüş, verilerin toplanması 10 günde tamamlanmıştır. 20 katılımcının verdiği cevaplardan oluşan veriler çözümlenmiş, görüşme formlarından beşi, veri yetersizliğinden dolayı araştırma dışı bırakılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri olgubilime uygun olarak toplanmış, verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde oluşturulan kodlarda bir metnin küçük kategorilerle özetlenmesi sağlanır. Anlam ve ilişki bakımından birbirine benzeyen kavramları bir araya getirme ve çözümlenerek yorumlama amacı vardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: 250). Yapılan durum çalışması olduğundan kesin ve genellenebilir sonuçlara ulaşılamasa da toplanan bilgilerle durumu daha iyi tanıma ve anlama olanağı ortaya çıkar (Şimşek, 2012: 97).

İlk olarak görüşme formları gözden geçirilmiş ve video konferans (zoom) üzerinden yapılan görüşme sonrası alınan notlar olduğu gibi eklenmiştir. Görüşme formundaki veriler soru soru okunarak anlamlı bir şekilde sınıflandırılmıştır. Bu işlemde sonra sınıflandırmalara isimler verilmiş, belirlenen isimler süreç içerisinde tekrar yapılan okumalarla kontrol edilmiştir. Verilerden yola çıkarak oluşturulan sınıflandırmalardan sonra tablolar hazırlanmış, örnek teşkil edecek görüşler tablolara yerleştirilmiştir.

## BULGULAR

Görüşme formunda yer alan sorulara katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

### 1.Uzaktan eğitimin türkçe ders sürecine etkisine ilişkin bulgular

Araştırmanın “Uzaktan eğitim, Türkçe ders sürecinizi nasıl etkiledi?” şeklindeki ilk sorusu doğrultusunda toplanan veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.**  
*Uzaktan Eğitimin Türkçe Ders Sürecine Etkisi*

Tema	İfade Edilen	Katılanlar
Dikkat dağınıklığı	Açıkçası okula giderken daha dinçtim, sabah namazından sonra uyumazdım. Şimdi dersin olduğu saate göre kalkıyorum. Derste de okul dikkatim yok, farkındayım. (K7.2) Okulda daha anlaşılır oluyor, biraz zorlaştı. Tam veremiyorum kendimi derse, hep ekrana bakarken (K8.2) Yüz yüze eğitimde Türkçe öğretmenimiz hep gözünün içine bakmamızı ister. Şimdi bu yok. Kamerayı açsam bile o etkiyi yapmıyor.(K8.1)	
Ders içeriği	Bazı dersler uzaktan oluyor ama Türkçe zorlaştı. Hep okuma anlama Türkçe. Ekrandan zor. (K6.2) Biraz zorlandım, öğretmenimiz bu ders uzaktan uygun değil diyor. Bence de. Resim, müzik olsa neyse. (ÖK5.1)	
Fiziksel rahatsızlık	Sürekli sabit pozisyonda oturmak, ekrana bakmak yorucu, hiç rahat olamadım. (K6.1) Uzaktan eğitim başladığından beri hep boynum ağrıyor, derse dinlemek zor geliyor. (K7.1) Yarım saat telefona dimdik bakıyorum, gözlerim ağrıyor, kafamız ağrıyor, yoruluyorum.(K6.4)	K5.4
Sisteme erişim	Bazen EBA açılmıyor, sistem yoğun diyor. Bazen sizin sesiniz gidiyor, bazen bizim sesimiz gidiyor. İnternet sıkıntı oluyor.(K6.3) İnternetimiz yok. Annemin paketi bittiği zaman da derslere giremediğim için zorlanabiliyorum. (K5.3) Hiç derse giremedim, ders saatlerini falan kaçırdım hep. İnternetimiz yoktu. (K6.5)	K8.4, K8.3, K6.6,
Ders süreci	Kolay olmuyor, uzaktan eğitimde dersler pek aklımızda kalmıyor. (K8.6) Hocam bence zordu. Çünkü sekizinci sınıfta her şey karışık geliyor. Bunu tahtanın üstünde yapsak daha anlaşılır olurdu. (K8.5) Eskiye göre ne artış oldu ne düşüş. Ders uzaktan bile olsa iyi. Okulda neler yapıyorsak canlı derslerde de onu yapmaya çalışıyoruz, öğretmenimiz de iyi anlatıyor. (K7.4)	K7.3

Tablo 2’de “Uzaktan eğitim, Türkçe ders sürecinizi nasıl etkiledi?” sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin, Türkçe ders sürecini etkilediğini düşündüğü unsurlar: sisteme erişim, ders süreci, fiziksel rahatsızlık, dikkat dağınıklığı ve ders içeriği olmak üzere 5 ana temada toplanmıştır. Katılımcılardan 6’sı (%30) gerek internet sorunu gerekse sistemin yoğunluğu kaldıramaması sebebiyle derslere girmekte güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Ders sürecine vurgu yapan 4 (%20) katılımcıdan ikisi Türkçe derslerini anlamakta güçlük çektiklerini, biri okuldaki duruma göre herhangi bir değişimin olmadığını, bir diğeri ise sürecin derse anlamayı kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Katılımcılardan 4’ü (%20) bir cihaza bağlı olarak ders dinlemenin fiziksel sorunları beraberinde getirdiğini söylerken dikkat dağınıklığını önemli bir sorun olarak gören 3 (%15) öğrenci olmuştur. 2 (%10) katılımcı ise Türkçe dersinin yapısı itibarıyla uzaktan eğitime uygun bir ders olmadığını belirtmiştir. Zaman yönetimiyle ilgili sorun yaşayan K5.2’nin görüşü hiçbir kategoriye dâhil edilememiştir. K5.2’nin görüşü şu şekildedir: “Bu aralar uzaktan Türkçe daha iyi. Çünkü okula gelirken Türkçe hep ilk dersler oluyordu. Derse zor yetişiyordum.”

## 2.Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersinin takip edildiği platforma ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında, katılımcıların uzaktan eğitimde Türkçe derslerini hangi platformdan takip ettikleri de belirlenmek istenmiştir. Tercih edilen platform Tablo 3’te konu başlıklarına göre ayrılarak ifade edilmiştir.

**Tablo 3.**  
*Uzaktan Eğitim Sürecinde Türkçe Dersinin Takip Edildiği Platform*

Tema	İfade Edilen	Katılanlar
Etkileşimlilik	Anlamadığım bir konu olsa öğretmene soramıyoruz ama burada size sorabiliyoruz. Televizyonda izliyoruz sadece.(K6.4) Canlı ders daha iyi. Televizyonda kimse yok. İnsanın tek başına canı sıkılıyor.(K6.6) Canlı ders olarak takip ediyorum. Ders saatleri belli, en güzeli hocaya soru sorma imkânı var, konuları daha iyi anladım gibi geliyor canlı derste. (K7.4) Diğer yerlerde takıldığımı soramıyorum ama EBA canlı derslerde sorarım. (K6.2)	K8.1,K5.1, K5.2, K5.4, K6.5, K8.3
Zorunluluk	EBA canlı derslerden takip ediyorum. Girmek zorunlu, hoca yoklama alıyor. Gerçi bazısı yine de girmiyor ama ben katılıyorum. (K7.1) EBA canlı dersten giriyorum. Derse girmeye mecbursunuz, dedi hoca çünkü. Sistem kayıt ediyormuş girip girmediğimizi derse.(K8.2)	K8.4, K8.5
Süreci yönetebilme	İnternetteki videolardan takip ediyorum en çok. Videoyu durdurup düşünebiliyorum, EBA canlı derste bu imkân yok. (K6.1) İstedğim zaman istediğim saatte girip izlerim, o yüzden eğlenceli ders videolarından izliyorum Türkçeyi.(K7.2)	

	Canlı derslere genelde katılıyorum ama Youtube'dan daha fazla takip ediyorum. Anlamadığımız yerler olunca izlerken durdurup geri alabiliyoruz. (K8.6)
Kavrama kolaylığı	Eba TV bizden önde gidiyor çok. Konuları oradan anlamıyorum.(K5.3) Eba TV'de konular farklı oluyor. Bazen karıştırıyorum. Ama canlı derslerden kaldığımız konudan devam ediyoruz.(K6.3) Genellikle canlı derslerden devam ederek gidiyorum. Düzenli oluyor. Kendi öğretmenimin anlatması gibisi yok ama hafta sonları bazen de EBA TV'den de ders takibi yapıyorum. (K7.3)

"Türkçe dersini uzaktan eğitim sürecinde çoğunlukla hangi platformdan takip ediyorsunuz? Neden?" sorusuna ilişkin veriler Tablo 3'te temalara ayrılmıştır. Katılımcılardan 18'i (%90) çoğunlukla EBA canlı dersleri takip ettiğini, 2'si(%10) ise genelde çeşitli video platformlarından dersleri izlediğini belirtmişlerdir. EBA TV'nin ise canlı derslere katılmama halinde birkaç öğrenci tarafından izlendiği ifade edilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde uzaktan eğitimde Türkçe derslerinin takip edildiği platformun etkileşimlilik, kavrama kolaylığı, süreci yönetebilme ve zorunluluk olmak üzere dört tema etrafında sınıflandırıldığı görülmektedir. Katılımcılardan 10'u (%50) öğrenci öğretmen etkileşimini sağladığı için canlı dersleri tercih ettiğini belirtmiştir. Görüşlerden yola çıkarak katılımcıların anlamadıkları bir noktada öğretmenden anında dönüt almak ve öğretmen otoritesini hissetmek istediklerine ulaşılabılır. Dersi canlı derslerden takip ettiğini ifade eden 3 (%15) katılımcı herhangi bir soru sormasalar dahi kendi öğretmenlerinden dersi dinlemenin etkili öğrenmeyi sağladığını dile getirmiştir. Katılımcılardan 4'ü (%20) ise öğrenmekten ziyade sırf yoklamaya dâhil olabilmek için canlı derslere katıldıklarını belirtmişlerdir. Bunların yanında canlı dersler, öğrenciler için sosyalleşebildikleri bir ortam niteliğindedir. K6.6'nın "Canlı ders daha iyi. Televizyonda kimse yok. İnsanın tek başına canı sıkılıyor." görüşü bu durumun ispatı niteliğindedir. Canlı derslerden ziyade Türkçe dersini çoğunlukla çeşitli video platformlarından takip ettiğinin belirten 3 (%15) katılımcı ise süreci kendilerinin kontrol edebilmelerinin bunda etkili olduğunu söylemişlerdir.

### 3.EBA platformunda Türkçe dersine yönelik yararlanılan içeriklere ilişkin bulgular

Çalışmanın sınırları içerisinde, öğrencilere uzaktan eğitim sürecinde her anlamda kaynak olan EBA platformundan nasıl yararlandıkları da irdelenmiştir. EBA platformunda Türkçe dersine yönelik yararlanılan içerikler Tablo 4'te yer almıştır.

**Tablo 4.**  
*EBA Platformunda Türkçe Dersine Yönelik Yararlanılan İçerikler*

Tema	İfade Edilen	Katılanlar
Ödev	Sadece ödev testlerini yapıyorum, öğretmenimiz kontrol ediyor kimin yapıp yapmadığını. (K8.1) Test gönderiyor öğretmen, onları yapıyorum, bence yeterli. Zaten öğretmen konuyu anlamazsak daha fazla ödev gönderiyor.(K5.2) Konu işledikçe öğretmen çalışma gönderiyor, onlara bakıyorum. (K5.1) Ödevlerimi yapıyorum. Ödevim olmazsa bakmıyorum hiç.(K5.4)	K6.1, K7.1, K6.4, K5.3, K8.6
Öğreticilik	Ders videosu çünkü çok anlamlı, çok öğretici. Günlük olarak izliyorum. (K7.2) En çok videolara bakıyorum, konu daha anlaşılır oluyor. (K8.2) Ders öncesi videoları izliyorum. Böyle yapınca derste daha iyi oluyorum. (K6.2) Testleri çözüyorum. PDF'ler var, oradan yapıyorum. Bu şekilde sınava hazırlanıyorum.(K8.4) Bulmaca gibi alıştırmalar var. Dersten sonra onlara bakıyorum bazen.(K6.6) Türkçe dersi için genellikle konu tekrarları filan oluyor. Konu tekrarları da konunun pekişmesi için gayet güzel oluyor. (K7.3)	K6.5, K8.3, K7.4, K8.5,

Tablo 4'te "EBA platformunda bulunan Türkçe dersine yönelik ne tür içeriklerden faydalanıyorsunuz? Neden?" sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular, ödev ve öğreticilik adı altında konu başlıklarına ayrılmıştır. Katılımcılardan 9'u (%45) EBA'yı sadece öğretmenleri tarafından gönderilen ödev testlerini yapmak için kullandığını belirtmiştir. Yanıtlardan hareketle bu katılımcıların öğretmen etkeni olmadan kendi başlarına EBA içeriklerinden yararlanmadıkları anlaşılmaktadır. 10 (%50) katılımcı ise konuları daha iyi öğrenmek için ders videolarından ve çalışma sayfalarından yararlandığını ifade etmiştir. Tablo 4, 19 katılımcının verileriyle şekillendirilmiştir. K6.3'ün "Doğruyu söylemek gerekirse EBA'ya girmiyorum. Günde 7 saat dersim var, ödevlerim var. Onları yapayım derken akşam oluyor. EBA'ya girmek için vakit bulamıyorum." görüşü hiçbir temaya dâhil edilememiştir.

### 4.Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan ders araç gereçlerine ilişkin bulgular

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde olanakları dâhilinde kullandıkları ders araç gereçleri de sorgulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te konu başlıklarına göre ayrılarak gösterilmiştir.

**Tablo 5.**  
*Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullanılan Ders Araç Gereçleri*

Tema	İfade Edilen	Katılanlar
Ders Defteri	Tekrar amaçlı defter, aynı şekilde sınavlara hazırlık amaçlı defter kullanıyorum. (K7.2)	

	Defterden her zaman bakıyorum işlediğimiz konulara, bana yetiyor. (K6.1) Günlük olarak tekrar yapıyorum. Öğretmenimizin deftere yazdırdıkları dışında kullandığım materyal yok. (K8.1)	
Basılı Kaynak	Annem test kitaplarını çözdürüyor, sonra yanırlarımı kontrol ediyor. (K6.2) Test kitabını çözüyorum ama uzaktan olunca yanırlarımı soramıyorum. (K5.1) Kitabımdan testler çözüyorum, daha iyi anladım mı diye. Faydalı geliyor. (K5.2) İçinde konu anlatımı olan kitaplara bakıyorum. Anlamama yardım ediyor. (K7.1) Konu anlatımlı test kitaplarım var, en çok onları kullanıyorum. Yanlırlım çıkarsa hemen anlatım yerine bakıyorum. (K8.2)	K5.4, K6.3, K6.4, K7.3, K8.5,
Dijital Araç	Video izliyorum bazen. Etkinlikler var, bazen siz atıyorsunuz. Onları yapıyorum. İnternete bakıyorum. (K6.5) Bilgisayardan test çözüyorum. "Z Kitap" var, onları indirdim. Etkinlikleri yapıyorum bazen. (K8.4) Hiç anlamadığım bir konu varsa açıyorum, Youtube'dan izliyorum. (K5.3) Bilgisayar ya da telefon kullanıyoruz. Kitaptaki sorular sıkıyor, telefonda ya da bilgisayardan soru çözmek daha güzel oluyor. (K8.6)	K7.4, K6.6, K8.3

Tablo 5'te "Uzaktan eğitimde ders araç gereci olarak nelerden yararlanıyorsunuz? Neden?" sorusu ile öğrencilerin süreç içerisindeki eksikliklerini nasıl giderdiği sorgulanmıştır. Ulaşılan bulgular; basılı kaynak, dijital araç ve ders defteri biçiminde sınıflandırılmıştır. Bu süreçte basılı kaynakları 10 (%50), dijital araçları 7 (%35) ve not defterini 3 (%15) katılımcı kullanmıştır. Basılı kaynaklardan yararlanan katılımcılar (%50), derste işlenenleri daha iyi anlamak ve pekiştirmek amacıyla bu araç gereçleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Dijital araçlardan faydalanan katılımcılar (%35), konuları kavrama, tekrar etme ve soru çözerek kalıcı hale getirme amacıyla olduklarını belirtmişlerdir. Ders notlarının yazıldığı defteri temel araç gereç olarak kullanan katılımcılar (%15) ise öğrendiklerini sürekli tekrar ederek hazır bulunuşluk durumlarını üst seviyede tutma gayreti içinde olduklarını dile getirmişlerdir. Herkes kendi ihtiyacına uygun öğrenme aracını seçtiğinden kullanılan araç gereçler değişmiş veya sayıca artmıştır. Ayrıca uzaktan eğitim sürecine karşın 13 (%65) katılımcının dijital araçlar yerine klasik ders materyallerini kullandığını belirtmesi bu materyallerin işlevselliğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

#### 5. Uzaktan eğitimin dinleme becerisine etkisine ilişkin bulgular

Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler, ders esnasında evde bulunmalarından kaynaklı yoğun uyarana maruz kalmakta ve bu durum onların dinleme becerilerini etkilemektedir. Çalışma dâhilinde uzaktan eğitim sürecinde katılımcıların dinleme becerilerinin nasıl etkilendiği sorgulanmıştır. Veriler, Tablo 6'da konu başlıklarına göre ayrılarak ifade edilmiştir.

**Tablo 6.**

*Uzaktan Eğitimin Dinleme Becerisine Etkisi*

Tema	İfade Edilen	Katılanlar
İhtiyaç	LGS'de soru çıkan dersleri dikkatle dinlemeye çalışıyorum, diğerlerinde rahatım diyebilirim. (K8.1) Dinleme dikkatim iyiydi, yine öyle ama zor olan derslere daha dikkat ediyorum. (K8.2) Önemli derslerde bir şey kaçırmamak için daha dikkatli dinliyorum. (K6.2) Kötü etkilemedi. Yüz yüze eğitimde nasılsa şimdi de dikkatli dinliyorum. Çünkü siz ders anlatıyorsunuz. (K8.4) Dinlemem yükseldi. Yani hocam sekizinci sınıfım dinlemezsen o konuyu öğrenemiyorsun. (K8.5)	K5.4
Ortam	Dersi dinlerken kardeşim gelmezse sıkıntı yok. Gelirse geçmiş olsun, odadan da çıkmak istemiyorum. (K5.2) Arada odaya girip çıkan oluyor ya da TV sesi geliyor, tam iyi dinleyemediğim zamanlar oluyor illa. (K6.1) İyi etkiledi aslında. Sınıfta konuşabiliyorlar mesela. Benim gözüm falan hep onlara gidiyordu. Ama şimdi kimseye bakamıyorum. (K5.3) Çok kendimi size veremiyorum. Kuzenlerim var, birlikte kalıyoruz. Okulda olsak siz susturursunuz ama benim öyle bir şansım yok. (K6.5)	K7.2, K6.3, K6.4, K6.6, K8.3
Teknik sorunlar	İnternet sıkıntıları iyi dinlememi engelliyor, bazen çok sık kopuyor. (K7.1) Dinlememde pek değişim olmadı, öğretmenler anlatınca dinliyorum. Ama bazen EBA dersten atıyor. O zaman dinleyemiyorum. (K5.1)	
Dikkat	Daha dikkatli dinliyorum. Uzaktan eğitim, en çok dinleme becerimizi artırdı gibi geliyor bana. Genelde dinleme tarzında ilerlediğimiz için bizi geliştirdiğini düşünüyorum. (K7.3) Uzaktan eğitimde dijital cihazımızdan öğretmenimizi dinleyince yanında olamadığımız için daha iyi anlamaya çaba gösteriyoruz bu nedenle iyi etkilediğini düşünüyorum. (K7.4) Tam yoğunlaşmamak yönünden etkiledi. Öğretmen uzakta olunca dikkatli dinleyemedim. (K8.6)	

Tablo 6'da "Uzaktan eğitim süreci dinleme becerilerinizi nasıl etkiledi?" sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular; ortam, ihtiyaç, dikkat ve teknik sorunlar olmak üzere 4 temada toplanmıştır. 9 (%45) katılımcı uzaktan eğitim sürecinde ev ortamında olmanın

dinleme becerilerini etkilediğini belirtmiştir. K5.3 ortamın kendisini olumlu yönde etkilediğini söylerken ortama vurgu yapan diğer katılımcılar ise (K5.2, K7.2, K6.1, K6.3, K6.4, K6.5, K6.6, K8.3) ev halkının çıkardığı seslerden rahatsız olduklarından ortamın olumsuz etkisini dile getirmişlerdir. Katılımcılardan 6'sı (%30) yüz yüze eğitimdeki gibi dinlediklerini, derse önem verdiklerini ancak zor ve sınavlarda soru çıkan dersleri daha dikkatli olduklarını belirterek dinleme amaçlarına vurgu yapmıştır. 3 (%15) katılımcı uzaktan ders sürecinin dinleme dikkatini etkilediğini ifade etmiş, bu katılımcılardan ikisi daha dikkatli dinlemeye başladığını dile getirirken diğeri ise derse tam odaklanamadığını söylemiştir. 2 (%10) katılımcı ise gerek bağlantı kopması gerekse sistemsel hatalar nedeniyle derse dinlemekte güçlük çektiğini belirtmiştir. Alınan görüşler uzaktan eğitimin öğrencilerin dinleme becerilerini büyük ölçüde olumsuz etkilediğini göstermektedir.

#### 6.Uzaktan eğitimin konuşma becerisine etkisine ilişkin bulgular

Uzaktan eğitim sürecinin dört temel dil becerilerinden biri olan konuşmaya etkisi de araştırma kapsamında ele alınmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7.**  
*Uzaktan Eğitimin Konuşma Becerisine Etkisi*

Tema	İfade Edilen	Katılanlar
Ortam	Evden veya çevreden çok gürültü geldiği zamanlar mikrofonu kapatmak zorunda kalıyorum, konuşmak istediğim halde. (K6.1) Öğretmen beni görmediği için rahatım, o yüzden fazla konuşasım gelmiyor. (K8.1) Evde odaya annem çok giriyor, bazen de sadece dinleyesim geliyor, konuşmak istemiyorum. (K8.2) Çok çok güzel etkiledi. Hem çok kitap okuyorum hem de çok konuşuyorum. Evin içinde konuşuyorum, canlı derslerde konuşuyorum. Önceden kekeliyordum ama şimdi geçti. (K6.3)	K7.2, K5.2, K8.5
Zaman	Süre az olduğu için daha az düşünüyorum bana. Öğretmen de herkese söz vermeye çalışıyor. (K7.1) Yüz yüze olsak daha çok konuşurdum 30 dakika az geliyor. Bazen başkalarının sorularına da ben cevap verince kızıyor öğretmenimiz.(K5.1)	
Ders süreci	Biraz kötü etkiledi. Bazen sorulara cevap veriyorum ama öğretmen beni duymuyor. Başka arkadaşşıma aferin diyor. Buna biraz üzülüyorum, mikrofonu açmıyorum.(K6.6) EBA üzerinden konuşmak zor, mikrofonu sürekli açıp kapatmam gerekiyor. El kaldırdığımı hoca görmeyebiliyor. Daha az konuşabiliyorum. (K6.2) Aslında iyi etkiledi. Derse az kişi katılıyor zaten. Sürekli sıra bana geliyor. Sınıf daha kalabalık oluyordu, o zaman pek konuşamıyordum. (K5.3) Konuşmamızı artırdı gibi geliyor bana. Derste devamlı konuşmamız gerekiyor. Bizi geliştirdi sanki. Bence konuşmayı çok etkiledi uzaktan eğitim. (K7.3) Derse zaten az kişi katılıyor. Sürekli konuşuyorum. Zaten sorulara ben cevap veriyorum. (K8.4)	K6.5, K6.4, K5.4, K7.4, K8.6

Tablo 7'de "Uzaktan eğitim süreci konuşma becerilerinizi nasıl etkiledi?" sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular yer almıştır. Öğrencilerin konuşma becerilerini etkileyen unsurlar ders süreci, ortam ve zaman olmak üzere üç temadan oluşmuştur. 10 (%50) katılımcı ders sürecini vurgulayan görüş belirtmiştir. K5.3, K7.3, K8.4 ve K6.4 uzaktan eğitimle beraber daha rahat ve uzun konuşmaya başladıklarını süreçten olumlu etkilendiklerini ifade ederken K5.4, K6.2, K6.5, K6.6, K7.4 ve K8.6 sanal platformda ders işlemenin getirdiği dezavantajlar sonucu konuşmakta güçlük çektiklerini söylemişlerdir. Katılımcılardan 7'si (%35) ortamın konuşma becerilerini etkilediğini dile getirmiştir. Bu kişilerden K6.3 ve K8.1 uzaktan yapılan derslerde kendilerini daha rahat hissettikleri için konuşma becerilerinin geliştiğini, diğer dört katılımcı ise evdeki gürültü sebebiyle sıklıkla mikrofonu kapatmak zorunda olduklarından pek konuşamadıklarını ifade etmişlerdir. 2 (%10) katılımcı ise ders sürelerinin 30 dakika olmasının konuşabilmelerine pek fırsat vermediğini söylemiştir. Tablo 7, 19 katılımcının verileriyle şekillendirilmiştir. K8.3'ün "Çok utangacım, yanlış cevap verirsem diye korkuyorum." görüşü herhangi bir temaya dâhil edilememiştir.

#### 7.Uzaktan eğitimin okuma becerisine etkisine ilişkin bulgular

Uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin okuma becerilerinin nasıl etkilendiği araştırma çerçevesinde sorgulanmıştır. Bulgular Tablo 8'de konu başlıklarına göre ayrılarak ifade edilmiştir.

**Tablo 8.**  
*Uzaktan Eğitimin Okuma Becerisine Etkisi*

Tema	İfade Edilen	Katılanlar
Motivasyon	Okuduğumu anlamam düştü gibi. Kendi başımayken okuyasım da gelmiyor. (K8.2) Yüz yüze okurken kitap okurdum, şimdi pek okumadığımı fakındayım ama canım istemiyor. (K8.1) Evde olmak çok sıkıcı o yüzden normalde severdim ama şu aralar okumak istemiyorum. (K6.2)	K7.2, K5.3, K5.2, K7.1, K7.3, K8.6, K8.5



	Daha hızlı kitap okuyorum. Anlamını bilmediğim kelimelerin anlamlarını öğrendim. Sözel mantık da çözebiliyorum artık.(K8.3) Okumam hızlandı. Eskiden daha yavaş okuyordum. Şimdi daha hızlı okuyorum. Hızlı okudukça daha çok kitap okuyorum. (K6.4)	
Araç- gereç eksikliği	Olumsuz etkilendim, kitabım olmadığı için telefonda okuyorum ama pek anlaşılıyor. (K6.1) Evde okuma kitabım az vardı, hepsi bitti. Aynı şeyleri tekrar okumak da istemiyorum. (K5.1)	
Ortam	Evde de ben okuyamıyorum. Bazen kuzenlerim geliyor, ev kalabalık oluyor.(K6.6) Daha fazla evde olduğum için derslerden de vakit kaldığı için kitaba yöneliyorum. Bol bol kitap okuyorum. (K6.3) Okulda okuma günleri oluyordu. Hep birlikte kitap okuyorduk. Ama bunda olmuyor. Siz okutuyordunuz sınıfta falan. Şimdi böyle olmadığı için geriledi.(K6.5)	
Ders süreci	Yüz yüze eğitimdeyken öğretmenler okuma ödevi veriyordu, özet çıkarma falan. Kitaptan da ders işlediğimiz için koca koca metinler okuyorduk. Şimdi derste bunları yapamıyoruz. (K8.4) Öğretmenlerimiz, bizlere derslerde kitabımızdan bazı metinler okutuyor ve bu okuma keyif verici oluyor. Okuma becerimizi pekiştiriyoruz. (K7.4)	K5.4

Tablo 8’de “Uzaktan eğitim süreci okuma becerilerinizi nasıl etkiledi?” sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular; motivasyon, ortam, ders sürecive araç- gereç eksikliği olmak üzere dört temadan oluşmuştur. 12 (%60)katılımcı okuma motivasyonuna dair görüş bildirmiştir. Bu kişilerin yarısı evdeyken okuma isteklerinin arttığını, zamanlarını bu şekilde değerlendirdiklerini ve kendilerini rahatlattıklarını; diğer yarısı ise okuma heveslerini kaybettiklerini ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı okumaya güdülenirken diğer kısmının motivasyonunun düşmesini onların kişisel özelliklerine bağlamak mümkündür. Ortam temasını 3 (%15) 6. sınıf öğrencisinin (K6.3, K6.5, K6.6) oluşturduğu görülmektedir. K6.6 ve K6.5 ortamdaki olumsuz yönde etkilenmiştir, K6.3 ise daha fazla evde olduğu için ve derslerden de vakit kaldığı için kitaba yöneldiğini söyleyerek ev ortamının okuma becerisini olumlu etkilediğini belirtmiştir. Katılımcılardan 3’ü (%15) ders sürecinin okuma becerisini etkilediğini vurgulamıştır. K5.4 ve K8.4 canlı derslerde uzun okumalar yapmanın pek mümkün olmadığını söylerken K7.4 ise yüz yüze eğitimdeki gibi olmasa dahi derslerde sesli okuma yapıyor olmanın okuma becerisine katkı sağladığını ifade etmiştir. Diğer 2 (%10) katılımcı ise istekli olmalarına karşın evinde yeterli sayıda kitap bulunmadığından okuma becerilerinin geriye gittiğini dile getirmişlerdir.

### 8.Uzaktan eğitimin yazma becerisine etkisine ilişkin bulgular

Öğrenciler tarafından en çok zorlanılan dil becerisi olan yazmanın uzaktan eğitim sürecinden nasıl etkilendiği de araştırma çerçevesine dâhil edilmiştir. Yazma becerisine etki eden unsurlar Tablo 9’da belirtilmiştir.

**Tablo 9.**  
*Uzaktan Eğitimin Yazma Becerisine Etkisi*

Tema	İfade Edilen	Katılanlar
Öz denetim	Derste not alırken noktalama işaretlerine dikkat ediyorum. (K8.1) Öğretmenler yazılarımı kontrol edemese de ben yazım kurallarına dikkat ederim. (K7.1) İlkokuldan gelen alışkanlığım var. Yazarken tüm kuralları düşünürüm, ona göre yazarım. (K6.1) Siz anlatırken ben not alıyorum. İnternette de dinlediğim derslerle ilgili notlar tutmaya başladım.(K8.3)	K8.2, K8.4, K7.3, K8.6
Zaman	Şiir, hikâye yazmayı severim ben. Yazsak güzel olur ama canlı derste bunu yapmak zor. (K7.2) Canlı derslerde sadece konuları yazıyoruz. Arada masal yazmak da isterdim. (K5.2) Şimdi süremiz kısıtlı olduğu için kötü yazıyorum. Bazen de yetişemiyorum. (K5.4)	K6.4, K8.5
Öğretmen	Normalde sınıfta öğretmenimiz yazarken hatalarımız söylerdi, şimdi bu imkân yok. (K6.2) Öğretmenimiz bize hep eğlenceli yazılar yazdırırdı. Kendi başıma yazmak olmuyor. (K5.1) Zaten siz de kamerayı açıp bakıyorsunuz. Ben de o yüzden yazımı düzeltiyorum hep. (K5.3) Kameradan gözükmeye diye “Yaz gitsin.” diyorum. Nasılsa görmüyorsunuz. (K6.3) Ders sırasında öğretmenimiz bazı notlar aldırıyor ve biz bunları defterimize yazıyoruz ve de kitabımızdan sorular çözünce kitabımıza cevapları yazıyoruz. (K7.4)	K6.5, K6.6

“Uzaktan eğitim yazma becerinizi nasıl etkiledi?” sorusuna verilen görüşler; öz denetim, öğretmen ve zaman olmak üzere üç tema etrafında Tablo 9’a yerleştirilmiştir. Katılımcılardan 8’i (%40) öz denetim alışkanlığı gereği dersler uzaktan olsa da yazmaya gereken önemi verdiklerini, yazarken farklı yazma tekniklerinden yararlandıklarını, yazım ve noktalama kurallarına dikkat ettiklerini belirtmiştir. 7 (%35) katılımcı sadece öğretmenleri yönlendirdiğinde yazdıklarını ayrıca öğretmelerinin denetimi

altında oldukları zaman yazım ve noktalamaya dikkat ettiklerini ifade etmiştir. Uzaktan eğitimde ders süresi de 5 (%25) katılımcının görüşüne göre yazma etkinliklerinin yapılmasını olumsuz etkilemiştir.

### 9.Uzaktan eğitim veya yüz yüze eğitim tercihlerine ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında son olarak öğrencilere salgın nedeniyle yeni tanıştıkları uzaktan eğitim ile bugüne kadar aşına oldukları yüz yüze eğitim sisteminden hangisini tercih ettikleri sorulmuştur. Katılımcıların sadece biri (K5.3) “Uzaktan eğitim daha iyi. Çünkü böyle öğretmeni daha iyi anlıyorum. Odada tek başıma oluyorum, sesim son ses açıkta dinliyorum. Daha dikkatli dinliyorum. Ama sınıfta kendimi iyi veremiyorum, sürekli dikkatim dağılıyor.” gerekçesiyle uzaktan eğitimi tercih ettiğini belirtirken diğerleri yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini ifade etmiştir. Tablo 10’da yüz yüze eğitim isteyen katılımcıların gerekçeleri konubaşlıklarına ayrılarak sunulmuştur.

**Tablo 10.**  
*Uzaktan Eğitim veya Yüz Yüze Eğitim Tercihleri*

Tema	İfade Edilen	Katılanlar
Sosyalleşme	Yüz yüze tabi ki. Arkadaş ortamında oyun oynarım, kafam dağılır, derslerim iyi olur (K5.1) Okula gitsem, arkadaşlarımla basket oynasam, enerjim gelir. Dersi daha dikkatli dinlerim. (K7.1) Arkadaş ortamında olmak beni iyi etkiliyor. Şimdi bu yok. Yüz yüze dersler başlasa keşke. (K8.2) En iyisi yüz yüze eğitim. Arkadaşlarımı göremiyorum, bazıları da hiç derse katılmıyor. (K6.4)	K6.1, K5.4
Öğretmen- öğrenci etkileşimi	Yüz yüze olsun. Daha iyi anlarım, dersi kaçırmam, sınıfta daha iyi anlıyorum, sınıftan içeri gir, dinle. (K5.2) Yüz yüze eğitim daha iyi. Sizin canlı canlı anlatmanız, bizim hemen söylememiz daha iyiydi. (K6.6) Yüz yüze eğitim. Çünkü öğretmen hemen karşında, konuyu daha iyi anlatıyor. Biz gidip yanına sorabiliyoruz. (K8.4) Yüz yüze eğitimde bire bir eğitim alıyoruz. Yüz yüze yapılan eğitimde soru danışmalarımız olsun, sınıf içinde yaptığımız etkinlikler olsun daha iyi oluyor. (K7.3)	K7.2, K8.3, K7.4, K8.5, K8.6
Ders süresi	Uzaktan derslerde yetişemediğim yerler oluyor, süresi az. Yüz yüzede bu sorun yok. Tercihim yüz yüze.(K6.2) Bazı derslerde soru çözmeye zaman yetmiyor uzaktan derslerde, yüz yüze olsa sorun çözülür. (K8.1) Yüz yüze eğitim. Hocam ders saatlerimiz azaldı. Yüz yüze eğitimde daha fazlaydı daha güzel anlıyordum. (K6.3)	K6.5

Tablo 10’da “Uzaktan eğitimi mi yüz yüze eğitimi mi tercih edersiniz? Neden?” sorusuna verilen cevaplar konu başlıklarına göre ayrılarak Tablo 10, 19 katılımcının cevaplarıyla şekillendirilmiştir. “Uzaktan eğitim daha iyi. Çünkü böyle öğretmeni daha iyi anlıyorum. Odada tek başıma oluyorum, sesim son ses açıkta dinliyorum. Daha dikkatli dinliyorum. Ama sınıfta kendimi iyi veremiyorum, sürekli dikkatim dağılıyor.” cevabıyla K5.3 hiçbir temaya dâhil edilememiştir. Bulgular; öğretmen-öğrenci etkileşimi, sosyalleşme ve ders süresi olmak üzere 3 ana temada toplanmıştır. Katılımcılardan 9’u (%45) yüz yüze eğitim tercihi için öğretmen-öğrenci etkileşimini en önemli neden olarak göstermiştir. Öğretmenin öğrencilerle bir arada olması eğitimin etkililiğini sağlayan en önemli faktörlerdendir, görüşler de bu birlikteliğin derslerin daha iyi anlaşılmasını sağladığı yönündedir. 6 (%30) katılımcı sosyalleşebilme isteği doğrultusunda yüz yüze eğitimi tercih ettiğini belirtmiştir. Bu noktada katılımcıların aylardır evde olmalarından dolayı okulun sosyalliğine hasret duydukları söylenebilir. Katılımcılardan 4’ü (%20) ise çevrim içi ortamda 30 dakikalık dersleri yetersiz gördüğünden yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada Covid-19 pandemi sürecinde ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitimle verilen Türkçe dersine yönelik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Belirtilen amaç doğrultusunda ulaşılan sonuçlar şu şekilde ifade edilebilir:

- Katılımcıların, uzaktan eğitim sürecinde en çok sisteme erişmekte sıkıntı yaşadığı görülmektedir. Bu süreçte öğrencilerin yaşadığı sorunlar; yoğun talebin mevcut alt yapı tarafından karşılanamamasından dolayı EBA platformuna giriş yapılamaması, birçok ailenin internet bağlantısının olmaması, evde her öğrencinin derse katılmak için kullanabileceği yeterli sayıda cihazın bulunmaması, ders esnasında bağlantının sıklıkla kopması şeklinde sıralanabilir. Uzaktan eğitim sürecinin öğrenci açısından ne düzeyde verimli geçtiğini belirleyen en önemli unsurlardan biri öğrencilerin sahip olduğu teknolojik olanaklarıdır. Hazırlanan uzaktan eğitim içerikleri nitelikli olsa da öğrenci bu içeriklere ulaşamadığı zaman, eğitimin etkililiği sınırlı kalacaktır (TEDMEM, 2020: 72). Uzaktan eğitim, teknolojik alt yapıya ve belli donanıma bağlıdır. Her öğrencinin buna erişme olanağı bulunmadığı için eğitimde ülke çapında fırsat eşitsizliğinin ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Katılımcı görüşlerinden yola çıkarak ders içeriğinin ve ders sırasında yaşanan fiziksel rahatsızlıkların da uzaktan eğitimle gerçekleştirilen Türkçe ders sürecini etkilediği anlaşılmaktadır. Bazı katılımcılarda öğrenci ve öğretmenin farklı ortamlarda olmasından dolayı ders sırasında dikkat dağınıklığı yaşadıklarını, derse odaklanamadıklarını ifade etmiştir. Okul ortamının yarattığı eğitim- öğretim ruhunun sanal ortamda gerçekleştirilmesi oldukça güçtür. Öğrencilerin okulda birbirleriyle etkileşim ve iletişim içinde olmaları, bilginin kolaylıkla öğrenciye aktarılmasını sağlarken uzaktan eğitim yetersiz kalmaktadır (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020: 394).

- Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersleri, çoğunlukla EBA canlı ders aracılığıyla takip edilmiştir. Bu durumun gerekçesi olarak öğrenci öğretmen etkileşiminin anında sağlanması, öğrencilerin dersi kendi öğretmenlerinden dinlemeleri ve uzun süre arkadaşlarıyla sosyalleşemeyen öğrencilerin çevrim içi ders ortamında karşılaşmaları düşünülebilir. Bu süreçte öğrenciler ihtiyaç duydukları ilgi, anlayış ve empati duygularına karşılık bulabilecekleri bir öğrenme ikliminde yer alma fırsatına da EBA canlı ders sayesinde ulaştıkları bilinmektedir (Bozkurt, 2020: 127). İnternet erişimi olmayan öğrenciler ise EBA TV'yi izlediklerini belirtmiş; bunun sonucunda konuyu anlamadıklarını, soru sormadıklarını ve dinlerken sıkıldıklarını dile getirmiştir. Gören, Gök, Yalçın, Göregen ve Çalışkan (2020); uzaktan eğitimin değerlendirilmesine yönelik yaptıkları Ankara örneği çalışmasında öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticilerinden aldıkları görüşler doğrultusunda farklı bir sonuca ulaşmıştır. Araştırmacılar; uzaktan eğitime erişimin çoğunlukla EBA TV kanallarından gerçekleştiğini, EBA canlı derslere katılımın ise orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bunun sebebinin ise televizyonun yaygın kullanılan bir kitle iletişim aracı olması, bazı öğrencilerin internet bağlantısının bulunmaması, internet bağlantısı bulunan öğrencilerin de sisteme erişimde yaşadığı sorunlar olduğu ifade edilmiştir. Aydın (2020) tarafından yapılan EBA TV'de yayınlanan Türkçe derslerinin öğrenciler tarafından değerlendirildiği bir araştırmada, yine katılımcıların büyük çoğunluğu; EBA TV'deki derslerin kendilerine katkısı olduğunu, televizyondaki öğretmenlerin dersleri etkili anlattığını, tekrar izleme olanağının bulunduğunu, derslerin öğretici olduğunu ifade etmiştir. Aynı araştırmada bazı öğrenciler de EBA TV hakkındaki olumsuz düşüncelerini ortaya koymuştur. EBA TV'de yayınlanan derste öğrenci öğretmen etkileşiminin olmadığını, öğretmene soru sorulamadığını, öğretmen değişikliklerinin konuyu anlamalarını engellediğini dile getirmiştir. Aynı zamanda bu ifadeler, yaptığımız çalışmada katılımcıların EBA TV yerine EBA canlı ders uygulamasını tercih etme nedenleri bakımından benzerlik göstermektedir.
- Yapılan araştırmada ulaşılan verilere göre öğrencilerin EBA platformundaki Türkçe dersine yönelik içerikleri ödev ve pekiştirme amaçlı kullandıkları, EBA içeriklerini ise eğlenceli ve anlamlı buldukları tespit edilmiştir. MEB'in bu konuyla ilgili yaptığı veli, öğrenci ve öğretmenlerin EBA memnuniyeti ile ilgili araştırması bu sonucu doğrular niteliktedir. Araştırmaya göre öğrencilerin EBA üzerinden verilen ödevleri yapma oranı 2020 yılına göre yüzde 16 artarak yüzde 95'e, canlı ders sonrası konuları tekrar etmeleri yüzde 14,6 artarak yüzde 93,6'ya yükselmiştir (Şahin, 2021). EBA platformunun derslere yönelik çeşitli içerikler barındırması, eksik olan konularda içerik hazırlama fırsatı vermesi ve bu içeriklerin öğrencilerle paylaşılabilmesi uygulamanın kullanılmasını sağlayan etkenler olarak düşünülmektedir.
- Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde çoğunlukla basılı araç gereçleri tercih ettiği anlaşılmaktadır. Öğrenciler tekrar amacıyla defterlerini; pekiştirme ve kavrama amacıyla kaynak kitaplarını kullanmışlardır. Bazı öğrenciler ise çeşitli video platformlarından ders içeriklerine ulaşarak ve web tabanlı etkileşimli eğitim uygulamalarını kullanarak derse yönelik eksiklerini giderdiklerini belirtmiştir. Öğrencinin uzaktan eğitimde öğretmeniyle farklı ortamda olması, bireysel gereksinimlerini gidermede tüm sorumluluğun kendisinde olduğunu gösterir. Öğrencilerin klasik ders araç gereçlerine ek olarak dijital araç gereçleri kullanmalarının süreci verimli geçirmelerine katkı sağlayacağı söylenebilir.
- Türkçe dersinin amacı bireyin dört temel dil becerisini geliştirmek ve etkili bir şekilde kullanabilmesini sağlamaktır. Yüz yüze eğitimde dahi bireye kazandırılmakta ve alışkanlığa dönüştürülmekte zorlanılan bu becerilerin, uzaktan eğitim sürecinde öğrenciyi ne düzeyde etkilediği merak konusudur. Bu bağlamdan hareketle öğrencilere uzaktan eğitimde dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin nasıl etkilendiği sorusu yöneltilmiş ve durum, öğrenci görüşlerinden hareketle tek tek değerlendirilmiştir.
- Alınan görüşler doğrultusunda birçok öğrencinin ders ortamının, dinlemelerini engelleyecek şekilde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin içinde bulunduğu sosyoekonomik yapı da bu durumu etkilemiştir. Bazı evlerin sobalı olması, öğrencinin kendine ait odasının bulunmaması, kapanmadan dolayı aile bireylerinin de evde olması dinlemenin sağlıklı gerçekleşmemesine yol açmıştır. Kumaş'ın (2021) salgın döneminde öğrencilerin evdeki öğrenme ortamlarına yönelik yaptığı araştırma, birçok öğrencinin öğrenme ortamının bu şekilde olduğunu kanıtlar niteliktedir. Aynı zamanda dinleyiciden kaynaklı faktörlerin de dinlemeyi olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Katılımcılar dikkatlerinin dağıldığını, öğretmen yanında olmayınca kendilerini derse veremediklerini söylemiştir. Bu görüşlerden yola çıkarak dinleyen merkezli sorunların ve oluşan çevresel faktörlerin, uzaktan eğitim sürecinde öğrencinin dinleme becerisini olumsuz yönde etkilediği anlaşılmaktadır (Doğan, 2016: 6). Dinleme sürecinin olumsuz etkilenmesi de ders sürecinden istenen verimin alınmamasına, öğrenme kayıplarının yaşanmasına sebep olur. Dinleme becerisi ihmal edilmiş bir bireyin toplum ve akademik hayatında başarıya ulaşması beklenemez (Melanlıoğlu, 2012:70). Bunun yanı sıra 8. sınıf öğrencilerinin sınava gireceklerinden dolayı dersleri daha dikkatli dinlemeleri, onları dinlemeye karşı motive etmiş ve onların sürece daha etkili katılmalarını sağlamıştır. Öğrencinin ders öncesi dinleme amacını belirlemesi gerekmektedir. Amaçsız gerçekleştirilen dinleme süreci, öğrenciyi istenilen sonuca ulaştırmayacaktır (Özbay, 2012: 165). Oldukça az öğrenci ders sürecinde dinleme becerilerinin olumlu etkilendiğini ifade etmiştir. Bunun sebebi de dinlemenin ders sürecinde aktif kullanılan beceri olmasıdır. Öğretmen ve öğrencinin farklı ortamlarda olması ve bireyin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi, öğrencinin mesajı almak için çaba sarf etmesini gerekli kılar. Öğrencinin konuşma üzerinde dikkatini yoğunlaştırması ve söylenenlerin farkında olması gerekir (Doğan, 2016: 6). Bu sürecin ardından öğrenci etkili bir dinleme gerçekleştirmiş olur.
- Uzaktan eğitim sürecinde ortamdaki kaynaklanan sorunlar ve ders esnasında yaşanan teknik aksaklıklar, öğrencinin konuşmaya yönelik isteğini düşürmektedir. Öğrenci ve öğretmenin aynı ortamda bulunmaması, ders süresinin kısa ve yapılacak konuşma etkenliklerinin sınırlı olması uzaktan eğitimde konuşma becerisinin ihmal edildiğini göstermektedir. Konuşma doğuştan getirilen bir beceridir. Fakat etkili ve doğru kullanılması öğrenciye verilecek eğitime bağlıdır. Becerinin geliştirilmesine yönelik ders sürecinde etkinliklerin yapılması şarttır (Doğan, 2009: 191).

- Bulgulardan hareketle uzaktan eğitim sürecinde, bazı öğrencilerin okuma becerilerinin olumlu, bazı öğrencilerin ise olumsuz yönde etkilendiği söylenebilir. Öğrencinin uygun okuma ortamına sahip olmasının, kitaba ulaşabilme durumunun, ailenin okumaya yönelik desteğinin; uzaktan eğitimde bireyin okuma tutumunu etkilediği düşünülmektedir. Öğrencilerin okuma tutumları, okuma performanslarını da etkiler. Bunun için okumanın temel becerilerinin kazandırılması yetmez, eğitim öğretim esnasında olumlu tutum geliştirilmesi de sağlanmalıdır. Aksi takdirde bağımsız öğrenme araçlarından olan okuma becerisi amacına ulaşamaz (Başaran ve Ateş, 2009: 79). Bu süreçte öğrenciler için uygun bir okuma ortamı oluşturulmalı, ilgi duydukları konuların yer aldığı kitaplara ulaşabilmeleri sağlanmalı, öğrencilerin okumaya ihtiyaçlarının olduğu hissettirilmelidir. Okuma alışkanlığı kazanmış öğrenciler ise salgın süresince bireysel okuma etkinliklerine devam etmiş, alışkanlıklarını davranışa dönüştürmede uzaktan eğitim onlar için fırsat olmuştur.
- Yazma becerisinin gelişmesi yavaş gerçekleşir ve zaman alır. Diğer dil becerilere göre daha çok uygulama çalışmaları yapmayı gerektirir (Karatay, 2017: 315). Katılımcı görüşlerine bakıldığında uzaktan eğitimde ders süresinin kısa olması, yazma etkinliklerinin yapılmasını engellemiş; bu eksiklik, verilen ödevlerle giderilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte yazma becerisine yönelik yapılan etkinliklerde öğrencinin yazma hakkında bilgisinin olmaması, yazma sürecini yönetememesi, kendini izleme ve değerlendirme fırsatının olmaması, öğrenciye dönüt verilememesi gibi sebeplerden dolayı becerinin gelişmesi olumsuz yönde etkilenmiştir (Karatay, 2011:22). Yazım ve noktalama kurallarını kullanmak da bireyde etkinliklerle alışkanlık hâline gelir. Bu alışkanlığı kazanan öğrencilerin, öğretmen kontrolü olmadığında da yazılarında yazım ve noktalama kurallarına dikkat ettikleri anlaşılmaktadır.
- Uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen Türkçe dersleri, temel dil becerileri bakımından genel olarak değerlendirilmiştir. Ulaşılan bulgular sonucunda bazı dil becerilerinin gelişmediği tespit edilmiştir. Sarıçam, Özdoğan ve Ünal'ın (2020) uzaktan eğitim sürecinde ders veren Türkçe öğretmenlerinden aldığı görüşler de bu durumu kanıtlar niteliktedir. Araştırmaya katılan öğretmenler uzaktan eğitimde dinleme becerisinin geliştirilebileceğini fakat okuma, konuşma ve yazma becerilerinin psikomotor süreçleri bünyesinde barındırdığından; yeterince yapılandırılmayacağını belirtmiştir. Temel dil becerilerinin sarmal bir yapıda birbirine bağlı olduğu düşünülürse herhangi bir becerinin ihmal edilmesi diğer becerileri de etkilemektedir.
- Covid-19 salgını nedeniyle tüm ülkede gerçekleştirilen uzaktan eğitim; öğrenci, öğretmen ve velilere ilginç bir deneyim yaşatmıştır. Bu deneyim yüz yüze ve uzaktan eğitimi kıyaslamak adına önemli olmuştur. Katılımcıların büyük bir kısmı öğrenci öğretmen etkileşiminin uzaktan eğitim sürecinde olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. Bu süreçte öğrencinin öğrenme sorumluluğunu alması, iletişime yönelik yaşanan engeller, öğretmen ve öğrencinin aynı ortamı paylaşamaması, yüz yüze eğitimdeki gibi etkileşim içinde olamamaları gibi sorunlarla karşılaşmışlardır (Elcil ve Şahiner, 2014: 31). Bunun yanı sıra okul, eğitim öğretim yuvası olmanın dışında öğrencilerin sosyalleştiği bir ortamdır. Öğrenciye, öğretmeni ve arkadaşlarıyla birebir etkileşim olanağı sağlar. Öğrencinin öğretmenle birlikte sınıf ortamında bulunmasına, göz göze gelmesine, yan yana olmasına değer biçilemez. Hangi eğitim sistemi olursa olsun, teknoloji ne kadar gelişirse gelişsin, öğrencinin öğretmenle göz göze geldiği anın potansiyel gücü çok önemlidir (Cüceloğlu, 2018 :25). Bu süreç farkında olmadığımız ve alıştığımız davranışların değerinin anlaşılmasını sağlamıştır. Öğretmen yüz yüze eğitimde anında dönüt vermekte ve öğrencide yaşanan öğrenme eksikliklerini giderebilmektedir. Uzaktan eğitimde öğrenci ve öğretmenin farklı ortamlarda olması bu durumu zorlaştırmıştır. Bu nedenle uzaktan eğitimin sürekli hâle gelmesi mümkün gözükmemektedir. Yüz yüze eğitimin yanında destekleyici nitelikte olmasının daha uygun olduğuna inanılmaktadır.

## ÖNERİLER

11 Mart 2020 tarihinde pandemi ilan edilen Covid-19 salgını sonucunda Türkiye'de dersler uzaktan eğitim yoluyla işlenmeye başlamıştır. Tüm Türkiye'de ilk kez deneyimlenen uzaktan eğitimin sonuçları merak konusu olmuştur. Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitimde verilen Türkçe dersine yönelik algı boyutunu ele almıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda uzaktan eğitimde yaşanan olumsuzlukların giderilmesine yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. Çocuklar bu dönemde her zamankinden fazla konuşmaya ve duygularını anlatmaya ihtiyaç duyar. Bunun için aileler, günlük sohbet ve okuma saati belirlemelidir. Her çocuk duygu ve düşüncelerini farklı yollarla anlatabilir. Kendini doğru ifade edebilmesi için farklı yöntemler kullanılmalıdır. Bu da çocukların dil becerilerine katkı sağlayacaktır.
2. Yüz yüze eğitimde 40 dakika olan bir ders saati, uzaktan eğitim sürecinde 30 dakika olarak düzenlenmiştir. Ders süresi azalırken Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriği aynı kalmıştır. Uzaktan eğitimde kazanımların etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için süresinin kısalığı da göz önüne alınarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda güncelleme yapılmalıdır.
3. Millî Eğitim Bakanlığı, uzaktan eğitim sürecinde dersleri EBA TV ve EBA canlı ders uygulaması ile yürütmüştür. Öğrencilerin çevrim içi ortamda arkadaşları ve kendi öğretmenleriyle etkileşim içinde olması, derslerin genellikle EBA canlı ders uygulamasından takip edilmesini sağlamıştır. Ayrıca uzaktan eğitimin daha etkili ve verimli geçmesi için öğretim, etkileşimli uygulamalarla desteklenmiştir. Buna karşın her öğrencinin sosyoekonomik düzeyi aynı olmadığından çevrimiçi derslere katılma olanağı bulamayan öğrenciler de olmuştur. Öğrencilerin gerekli teknolojik olanaklardan yararlanması için her öğrenciye sınırsız internet erişimi sağlanmalı, her öğrencinin derse bağlanabileceği tablet, bilgisayar gibi teknolojik donanım eksikliği giderilmelidir.
4. Beceriye dayalı bir ders olan Türkçe dersinde uzaktan eğitim sürecinin daha verimli geçmesi ve öğrencilerin derse etkin katılımlarını sağlamak için veli, öğretmen ve okul yönetimi iş birliği içinde olmalıdır.

5. Covid-19 salgınının, öğrenciler üzerindeki etkisinin çeşitli yönlerden incelendiği araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Yaklaşık 1,5 yıldır gerçekleşen uzaktan eğitimin öğrencilerin dil becerilerini, tutum ve kaygı gibi duyuşsal yönlerini nasıl etkilediği belirlenmelidir.
6. Uzaktan eğitimle gerçekleştirilen Türkçe derslerinde öğrencinin dikkatini çekmek, derse olan ilgisini artırmak, öğrenme ortamını zenginleştirmek için farklı araç gereçler, güncel yazılımlar kullanılmalı; etkileşimli uygulamalara erişim sağlanmalıdır.
7. Uzaktan eğitim sürecinde bazı öğrenciler dersleri düzenli takip ederken bazıları da bir süre sonra derslere katılım sağlamamıştır. Bu durumun öğrencilerde öğrenme kaybı ve eksikliklerinin yaşanmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Çözüm için öncelikle öğrencilerin öğrenme kayıplarının tespit edilmesi gerekmektedir. Yüz yüze eğitime geçildiğinde ise yeni eğitim öğretim yılının planlanması, öğrenme kayıplarını telafi edecek şekilde hazırlanmalıdır. Bu planlama ülke genelini kapsayıcı olmaktan ziyade okul bazlı yapılmalıdır. Geçmiş yılın temel kazanımları, gelecek yılın sınıf düzeyine uyumlu bir şekilde eklenmeli; öğretim programı güncellenmelidir. Öğrenme kaybı ve eksiklikleri belirlenen öğrenciler, bilgi ve beceri düzeylerine göre planlanmış telafi eğitimine katılmalıdır. Öğrenciler için bireysel çalışma programı hazırlanmalı, gerekli araç-gereç ve kaynak desteği sağlanmalıdır.

### KAYNAKÇA

- Aydın, E. (2020). Covid-19 döneminde EBA TV üzerinden yapılan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 877-894.
- Bakioğlu, A. ve Can, E. (2007). Uzaktan öğretim öğrencilerinin TV ders programları bağlamında yönetimi değerlendirmeleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25(25), 17-33.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Cüceloğlu, D. (2018). *Öğretmenim bir bakar mısın?* İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Doğan, Y. (2016). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Elcil, Ş. ve Şahiner, D. (2014). Uzaktan eğitimde iletişimsel engeller. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6(1), 21-33.
- Gören, S., Gök, F., Yalçın, M., Göregen, F., ve Çalışkan, M. (2020). Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 69-94.
- Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından “Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)”na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. *Yazma eğitimi*. (Ed. Murat Özbay). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karatay, H. ve Aksu, Ö. (2017). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerini hazırlamaya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 313-335.
- Kumaş, A. (2021). Covid-19 uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin evdeki öğrenme ortamlarının değerlendirilmesi. *International Academic Social Resources Journal*, 6 (23), 354-372.
- Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- MEB(2021). *Tablet bilgisayar desteğinin 12. fazında, 42 bin 873 tablet daha 62 ildeki öğrencilerimize ulaşıyor*.<http://www.meb.gov.tr/tablet-bilgisayar-desteginin-12-fazinda-42-bin-873-tablet-daha-62-ildeki-ogrencilerimize-ulasiyor/haber/23030/tr>, web sitesinden 01.06.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7 (29), 65-77.
- Özbay, M. (2012). *Anlama teknikleri – II: Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Resmî Gazete (2020). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. T.C. Resmî Gazete, Sayı 31121 (2020). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/05/20200508-2.htm>, web adresinden 01.06.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Sarıçam, İ., Özdoğan, Ü. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Uzaktan eğitim bünyesindeki Türkçem dersinin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 2943-2959.
- TEDMEM. (2020). *COVID-19 sürecinde eğitim: uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Türker, F. M. (2014). *Web tabanlı uzaktan Türkçe öğretimi uygulamalarının yazılı anlatım dersinde başarı ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çanakkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şahin, S. (2021). *MEB, veli, öğrenci ve öğretmenlerin EBA memnuniyetini araştırdı*. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/meb-veli-ogrenci-ve-ogretmenlerin-eba-memnuniyetini-arastirdi/2183199>, web adresinden 23.05.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Şimşek, A., Doğanay, A., Ataizi, M., Balaban Salı, M. ve Akbulut, Y. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- UNESCO (2020). *COVID-19 Educational disruption and response*.<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>, web adresinden 08.06.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.



Araştırma Makalesi

Radyo Tiyatrosunun Dinlediğini Anlama Becerisine Etkisi

The Effect of Radio Theater on Listening Comprehension

Research Article

Esra Nur Tiryaki\*<sup>1</sup> Semra Kolcu Canatar<sup>2</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Eylül, 2021  
Cilt 3, Özel Sayı 1  
Sayfalar: 42-49  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

DOI: 10.47770/ukmead.972275

Özet

Dinleme, kişinin fiziksel olarak işitme becerisinin anlamlandırıldığı bilişsel bir beceridir. Dil becerileri içinde ilk olarak geliştiği, edinildiği savunulan bu beceride önemli olan nokta anlama ve anlamlandırma kısmının bilişsel anlamda gerçekleşebilmesidir. Bu çalışmada, teknolojinin yeterince gelişmediği, medya araçlarının sınırlı olduğu dönemde çokça ön planda olan radyo tiyatrolarının dinlediğini anlama becerisini geliştirmeye etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışma son-test kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 75 Türkçe öğretmeni adayları 4. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmadan elde edilen veriler Google Forms aracılığıyla toplanmıştır. Veriler, yenilenmiş Bloom taksonomisinin basamaklarına göre kodlanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda düzenli olarak radyo tiyatrosu dinlemenin dinlediğini anlama becerisine katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Dinleme Becerisi, Radyo Tiyatrosu, Türkçe Eğitimi

Abstract

Listening is a cognitive skill that makes sense of one's physical ability to hear. The important point in this skill, which is claimed to be developed and acquired first among language skills, is that the part of understanding and meaning can be realized in a cognitive sense. In this research, the effect of radio theaters, which was at the forefront in the period when technology was not developed enough and media tools were limited, on improving listening comprehension skills was tried to be revealed. The study is a quasi-experimental research with a post-test control group. The study group of the research consists of 75 Turkish teacher candidates, 4th grade students. Data from the study were collected through Google Forms. The data were analyzed by coding according to the steps of the revised Bloom taxonomy. Research results were regularly reached the conclusion that the contribution to the listening comprehension skills of listening to radio theater.

**Keywords:** Listening Skill, Radio Theatre, Turkish Education

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

September, 2021  
Volume 3, Special Issue 1  
Pages: 42-49  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

DOI: 10.47770/ukmead.972275

<sup>1</sup>Assoc. Prof. Dr. Hatay Mustafa Kemal University, Education Faculty, [etiryaki@mku.edu.tr](mailto:etiryaki@mku.edu.tr).

<sup>2</sup> Phd Student, Hatay Mustafa Kemal University, Social Sciences Institute, [s.kolcu24@gmail.com](mailto:s.kolcu24@gmail.com)

## GİRİŞ

Dinleme, işitmenin mekanik olarak zihinde algılanması ve anlamlandırılmasıdır. Karabay, (2010) dinleme sürecini, “bireyin seslerin ve konuşma örüntülerinin farkında olmasıyla ve bunlara dikkat etmesiyle başlar; belli işaretleri tanınması ve hatırlanmasıyla sürer ve anlamlandırılmasıyla son bulur” şeklinde tanımlamıştır. Alıcı dil becerisi olan dinleme, diğer becerilerin gelişmesine zemin hazırlar. Dilin prozodik unsurlarla örülü ahenkli yapısı kişide dinleme ile gelişir. Bu beceri, pasif bir süreç olarak algılanmış olsa da günümüzde, konuşmacı tarafından söylenen seslerin tanınması, bilgi odağını gösteren tonlama kalıplarının algılanması, bahsedilenin ilgi düzeyinin yorumlanması (Lynch ve Mendelsohn, 2013) gibi anlama süreçlerini de içerdiğinden etkin bir yorumlama ve işitilenlerin zihinde yapılandırılması olarak tanımlanmaktadır. Dil becerilerinin edinimi ile ilgili yapılan çalışmalar, iletişim kurulduğunda dil yeterliliğinin %45'inin dinlemeden, %30'unun konuşmadan, %15'inin okumadan ve %10'unun yazmadan kazanıldığını kanıtlamıştır (Renukadevi, 2014).

Dinleme, tüm dil becerileri gibi eğitimle geliştirilebilen bir beceridir. Temel düzeyde, duyulanı genel olarak anlamlandırmak akademik dinleme için yeterli değildir. Dinleyen, cümleleri konuşanın aktarmak istediği şekilde kullanması için üç çeşit bilgiyi kodlaması gerekir; konuşma edimi, önerme içeriği ve konu içeriği (Schunk, 2014). Dinlediğini anlama ve daha da önemlisi, dinlenenin bilinç süzgecinden geçirilerek bilgi düzeyinde ve yerinde kullanma becerisinin geliştirilmesi dinleme eğitiminin gerekliliğine dair sebeplerden sadece birkaçıdır. Dinleme, basit bir eylem değildir. Dinlemenin neden zor olduğunu gösteren kanıtlar başlıca dört kaynaktan gelmektedir; dinlenecek mesaj, konuşmacı, dinleyici ve fiziksel ortam (Yagang, 1993). Bu kaynakların aynı anda uygun düzeyde bulunmasının ne derece zor olduğunu günlük hayatta da fark etmek mümkündür. Sıradan bir sohbet esnasında bile konuşmacılar konuyu sık sık değiştirir, dinleyicinin dikkati dağılır ve içerik genellikle iyi organize edilmemiştir. Konuşmacıdan, söyleneni sürekli tekrar etmesini istemek mümkün değildir. Bu açıdan bakıldığında en basit haliyle de dinleme özen ve dikkat gerektiren bir anlama sürecidir. Dinleme sürecindeki unsurlar “algılama, dikkati yoğunlaştırma, anlamlandırma ve hatırlama (cevaplama)”dır (Kingen, 2000'den akt. Doğan, 2007,):

- **Algılama:** Sesli uyarıları ve sözsüz iletişim sinyallerini fark etme.
- **Dikkati Yoğunlaştırma:** Dinlenen şeye odaklanma.
- **Anlamlandırma:** Duyulan sesli uyarıyı anlama ve yorumlama.
- **Hatırlama (Cevaplama):** Tepki verebilmek için sesli uyarıyı bellekte saklama.

Yukarıdaki unsurları yerine getirebilen bir kişi dinlediğini anlama konusunda başarılı sayılabilir. Dinleme konusunda birçok sınıflandırma yapılabilir: *stratejiye dayalı, estetik, eleştirel, bilgi amaçlı, katılımlı, empatik, yaratıcı, pasif dinleme* bunlardan bazılarıdır. En basit haliyle dinleme becerisini sınıflandıran Harmer da (2001) *işlevsel ve keyfi dinleme* olmak üzere iki tür dinlemeden bahsetmektedir. Eğitim sürecinde dinleme çeşitlerinden dönüşümlü olarak faydalanılmaktadır. Bir konuşmacıyı, radyoyu veya ses içeren bir videoyu dinlemek ve onu anlamlandırmak; belirli bir zaman zarfı içerisinde aktarılan sözcükleri anlayacak düzeyde sözcük bilgisine sahip olmak, konuyla ilgili ön bilgileri gün yüzüne çıkararak yeni bilgilerle ilişkilendirmek, ilgili noktaları belirlemek, konuşmanın devamıyla ilgili tahminde bulunmak veya söyleneni kendi düşünceleriyle karşılaştırmak gibi dizgeli bir dizi zihinsel işlemin yapılmasını gerektirdiğinden dinleme becerisinin gelişmiş olmasını zorunlu kılar. Bu nedenle, dinleme, öğrenme sürecinin önemli bir parçası olduğundan, öğretmenler ders işleme sürecinde öğrencilerinin öğrenme stillerini de göz önünde bulundurarak, etkili dinlemeyi ortaya çıkarmak için (Beall, Rosier, Tate ve Matten, 2008) dinleme türlerinden uygun olana başvurur. Nihai noktada dinleme eğitiminin, türü fark etmeksizin tüm dinleme çeşitlerinde kişide anlamayı güçlendirmesi temel amacıdır.

Dinleme eğitimi Türkçe öğretiminde dil becerilerinin öğretiminde zemini oluşturur. Bu zemin üzerine okuma, yazma ve konuşma becerileri gelişir. Buna ek olarak Türkçe öğretiminin temel hedeflerinden biri; "öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri ve etkili iletişim kurmalarını sağlamaktır" (MEB, 2019, s. 8-9). Ders esnasında öğretmenler, hazırlıksız konuşma yaparken veya herhangi bir konuyu anlatırken mesajını iletme için gerekenden çok daha fazlasını söylerler, bu fazlalık konuşmanın doğal bir özelliğidir (Yagang, 1993, s. 18). Dil becerileri kazandırma hususunda kendini geliştirmiş öğretmenler, ders saati ile sınırlı olan öğretme sürecinde, fikirleri defalarca tekrarlayarak zamanı boşa harcamak yerine öğrencilere etkili dinleme yeteneğini kazandırabilir (Beall, Rosier, Tate ve Matten, 2008). Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerinden etkili dinleme elde etme yeteneği ve Türkçe öğretmeni adaylarının buna yönelik nitelikli bir dinlediğini anlama becerisine sahip olması önem taşımaktadır.

Dil becerilerinin öğretiminde izlenecek tekniklerin Türkçe öğretmeni tarafından doğru biçimde seçilip uygulanması önemlidir. Öğrencilerin seviyelerine, ilgi ve yeteneklerine çeşitli yöntemler kullanılabilir. Öğrenme sürecinde öğrencinin aktif olması açısından farklı dinleme türleri anlatılmalı ve dinleme eğitimi esnasında yapılan etkinlikler, öğrencinin ilgisini çekmeli, öğrenciyi istekli hale getirmelidir (Yıldız ve Savaş, 2019). Bu sebeple, yapılan bu çalışmada, farklı ve ilgi çekici bir yöntem olarak radyo tiyatrolarının dinleme becerisini geliştirmedeki etkisi ele alınacaktır.

Dinlediğini anlamamanın temel hedef olduğu dinleme eğitimi, Türkçe derslerinde metinler aracılığı ile verilir. Bu metinlerin türlerine bakıldığında da okuma veya dinleme için var oldukları görülür. Metin türleri içerisinde yer alan tiyatro ise olayları oluş açısından göstermesi yönüyle konuşmaya, eyleme dayanan bir sahne sanatı olarak diğer türlerden ayrılır. Temeli milattan önceye dayanan bir tür olan tiyatro, hayal gücünün çok daha ötesine taşınabilen bir sanattır. Tiyatro eğitim alanında temel dil



becerilerinin geliştirilmesi ve hedef kazanımların gerçekleşmesi için kullanılmakla birlikte öğrencilerin hayata karşı bakış açılarını değiştirmek, dünyaya farklı açılardan bakabilmelerini sağlamak için de kullanılmaktadır (Altunbay, 2012). Tiyatro ilk zamanlarda uzunca bir süre sadece sahne sanatı olarak devam etse de zamanla okuma tiyatroları da dinleyici kitlesine hitap etmeye başlamıştır. Okuma tiyatrolarında dekora, kostüme, sahnede devinime gerek yoktur. Tiyatro, okuma tiyatrosu ve radyo tiyatrosu kavramları birbirinden farklıdır ancak bu ayrım kavramların farklı edebi türler olduğunu göstermez; aralarındaki fark sunuş biçimiyle ilgilidir. Dramatize programlar, radyo program türlerinden biridir. Bazen bütün bir program bazen de bir programın çeşitli bölümleri oyunlaştırılarak sunulur. Bütün bir programın oyunlaştırılarak sunulmasına "Radyo'da Tiyatro" ya da "Radyo Oyunu" adı verilir (Kars, 1993).

Türkiye'de radyo yayıncılığı 1927 yılında başlamıştır. Diğer ülkelerle kıyaslandığında bu tarihin çok da geç bir tarih olmadığı söylenebilir (Cankaya, 2011). Radyo yayınları ilk zamanlarda sadece canlı yapılabilmekteyken zamanla gelişme göstermiş, bant yayınları da kullanılmaya başlanmıştır. Canlı yayın esnasında radyo tiyatrolarının sunumu zor olduğundan teknolojinin, radyo yayınlarının gelişimiyle birlikte radyo tiyatrolarının sunumu da kolaylık kazanmıştır.

Dünyada radyo tiyatrosunun kullanımı ise ülkemizden öncedir. İlk özgül radyo tiyatrosu, Britanya'da 15 Ocak 1924'te sunulan ve bilinçli olarak radyo formatının potansiyelini kullanan Richard Hughes'ın A Comedy of Danger adlı oyunudur (Hand ve Traynor, 2011). Radyo tiyatrosunun ilk örnekleri Türkiye'de 1950'lerde İstanbul Radyosunda yayımlanmıştır, 1970'li yıllara gelindiğinde ise *Radyo Tiyatrosu ve Arkası Yarın* gibi programlar yapılmıştır (Cankaya, 2011). Radyo ve tiyatronun bir araya getirildiği ve televizyonun yaygın olmadığı dönemlerde ilgiyle ve zevkle dinlenen radyo tiyatroları olaylara farklı açılardan bakarak hayal gücünü geliştirirken estetik algıyı pekiştirerek sanata olan ilgiyi arttırır. "Radyo ve televizyon programlarının, tiyatroların, konferansların, konserlerin dinlenmesi ve seyredilmesi çağımız insanının vazgeçemeyeceği gereksinimleri arasındadır" (Özbay, 2001). Televizyon ve internet kullanımı günümüzde radyonun önüne geçse de çeşitli dinleme türlerine hitap eden radyo tiyatrosu formatı varlığını sürdürmektedir. "Ana dili ve yabancı dili öğreniminde bir tiyatro eseri dinleyenlerde kelimelerin vurgusundan tonlamalarına, telaffuzdan sesin kullanımına kadar birçok unsurun doğru algılanmasına katkıda bulunur. Bu nedenle dil öğreniminde hedef kitlenin seviyesine uygun olarak düzenli aralıklarla çeşitli konularda tiyatro izlenmesi dinleme becerisinin gelişimine katkıda bulunmakla beraber öğrenmeyi de hızlandıracaktır" (Altunbay, 2012).

Dinlediğini anlama becerilerinin gelişiminde radyo tiyatrolarının etkisini ortaya koymaya çalışan bu çalışmada, anlama ve bilimsel sorgulama becerilerinin ortaya konmasını sağlayan var olan stratejiler içerisinde genel olarak kabul gören Bloom'un bilişsel alan taksonomisi kullanılmıştır. "Bilişsel becerileri ölçebilecek soruların sınıflandırılmasında ve eğitim-öğretim hedeflerinin belirlenmesinde en çok tercih edilen sınıflandırma Bloom'a ait taksonomidir" (Aktaş, 2017). 1956 yılından bu yana önemini yitirmeden kullanılan ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde tüm dünyada kabul gören taksonomi, öğrenmenin gerçekleşme sürecine dair yeni felsefelerin ortaya çıkması, analiz ve değerlendirme basamaklarına ilişkin tam bir anlaşmanın sağlanamaması, öğrenmede bireyselliğin ve tüm öğrenme sürecinin açıklanmasında yetersiz kaldığı (Tutkun, 2012) dolayısıyla taksonominin güncel eğitim yaklaşımlarına uyum sağlaması gerektiği sebepleriyle yenilenmiştir. Bloom taksonomisi temelde düşünme süreçlerinin bir düzen içerisinde sıralanarak ayrıldığı bir sınıflandırmadır. Yenilenmiş Bloom taksonomisi sırasıyla *hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve en üst düzey olarak da yaratma basamağından* oluşmaktadır. Sınıflamada *olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel* olarak toplamda dört alt içeriğe sahip olan bilgi boyutu ve kazanımların eylem boyutunu ifade eden bilişsel süreç boyutu ile birlikte farklı iki boyut ortaya konmaktadır (Tutkun ve Okay, 2012). Taksonominin her basamağı bir üst basamağa geçişin temelini oluşturmaktadır. Yenilenmiş Bloom taksonomisinde anlama, hatırlama ve uygulama basamakları *alt seviye*; değerlendirme, analiz ve yaratma basamakları *üst seviye* düşünme becerilerine karşılık gelmektedir. Bu sebeple, radyo tiyatrolarının dinlediğini anlamaya etkisinin ortaya konmaya çalışıldığı bu çalışmada, dinlediğini anlama sürecinin belirlenmesinde yenilenmiş Bloom taksonomisi kullanılmıştır.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmen adaylarının radyo tiyatrosu kullanımının dinlediğini anlama becerisine etkisini belirlemektir. Araştırma, dinleme eğitiminde farklı kaynaklar kullanmanın sonuçlarını göstermesi açısından önemlidir. Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre Türkçe öğretmeni adaylarında dinlediğini anlama becerisindeki değişim ortaya konmaya çalışılmıştır.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deney, bir müdahalenin kullanımını kapsar ancak katılımcıların gruplara seçkisiz atanması söz konusu değildir (Cresswell, 2019). Bu yöntemin tercih edilme sebebi okullarda deney ve kontrol gruplarının kontrol değişkenleri açısından eşitlenmesinin zorluğudur. Bundan dolayı birbirine benzer nitelikteki mevcut iki sınıftan biri kontrol diğeri deney grubu olarak kullanılmış ve gruplar tesadüfi şekilde seçilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 güz yarıyılında Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 4. sınıfında öğrenim gören 75 Türkçe öğretmeni adayını oluşturmaktadır. Bu çalışmada öncelikle deney (1. grup) ve kontrol (2. grup) grupları rastlantısal olarak belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırma da veriler, Google forms aracılığıyla "Radyo Tiyatrosu Dinlediğini Anlama" formu tarafından toplanmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarına uygulanan dinlediğini anlama testinin soruları yenilenmiş Bloom taksonomisi baz alınarak hazırlanmıştır. Öncelikle, toplamda iki radyo tiyatrosunun (Acımak ve Bir Eskimo Kızının Romanı) içeriğine yönelik, taksonominin her bir basamağına ait 6 soru olmak üzere toplamda 36 soru oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular, radyo tiyatrosu metinleriyle birlikte uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda 36 soru içerisinde 12 çoktan seçmeli soru seçilmiş ve uzmanların dönütlerine dayanarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu durum ölçme aracının kapsam geçerliliğini sağlama açısından yeterli bulunmuştur.

Çalışmaya katılan öğrencilerden etik kurallarına uygun olarak gönüllülük beyanı alınmıştır. Katılımcılar yapılan çalışmanın amacını bilerek kendi rızaları ile araştırmaya dâhil olmuşlardır. Dinlediğini anlama testi öncesinde katılımcılara sunulan gönüllülük beyanı örneği aşağıda sunulmuştur.

(Sizden toplanan yanıtlar bilimsel bir çalışmada kullanılacak ve sizin yazılı izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır. Çalışma sırasında herhangi bir rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz.) Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek katılıyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Evet

Hayır

Araştırmada yalnızca deney grubuna eğitim-öğretim yarıyılı içerisinde, haftada 1, toplamda 10 adet radyo tiyatrosu dinletilmiştir. Her bir radyo tiyatrosu için 1 ders saati süre ayrılmıştır. 10 hafta süresince 2. gruba hiç radyo tiyatrosu dinletilmemiştir. Radyo tiyatroları arasından daha önce 1. gruba hiç dinletilmeyen "Acımak" ve "Bir Eskimo Kızının Romanı" isimli iki okuma tiyatrosu seçilmiş ve her iki gruba da 10 haftalık süre sonunda bu radyo tiyatroları ilk kez dinletilmiştir. Adaylardan, yenilenmiş Bloom taksonomisi esas alınarak hazırlanan ve taksonominin her basamağı için 1 soru olmak üzere, 2 metin için toplam 12 çoktan seçmeli dinlediğini anlama sorusunu cevaplamaları istenmiştir. Kodlayıcılar arası uyum yapılarak cevap anahtarı hazırlanıp güvenilirlik sağlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının sorulara verdikleri yanıtlar betimsel istatistik teknikler (f ve %) kullanılarak analiz edilmiştir. Hatırlama ve anlama basamağına ait sorulara verilen doğru yanıtların her biri 5'er puan, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma basamağına ait sorulara verilen doğru yanıtlar ise 10'ar puan değerindedir. Bu durumda tüm sorulara doğru cevap veren Türkçe öğretmeni adayları en yüksek 100 puan alacaktır. 0-100 puan aralığı 3'e bölünmüş ve  $0 \leq x \leq 55$  alanlar zayıf,  $56 \leq x \leq 79$  arası puan alanlar orta ve  $80 \leq x \leq 100$  aralığında puan alanlar başarılı kabul edilmiştir. Verilerin elde edilmesinde yenilenmiş Bloom taksonomisinin basamaklarına göre hazırlanmış dinlediğini anlama testi kullanıldığından, sunulan ilk 6 tablo taksonominin her bir basamağına ait sorulara verilen cevapların analizini içermektedir. Taksonomi basamaklarına göre yapılan incelemelere ait tablolarda frekans değerleri öğrenci sayısını değil soruya verilen yanıt sayısını göstermektedir. Çünkü her basamağına ait ikişer soru bulunmaktadır. 1. grupta 38, 2. grupta 37 öğrenci ve her basamakta 2 soru olduğundan öğrenciler her basamakta kişi başı 2 soruya cevap vermiştir ve dolayısıyla toplam frekans değeri öğrenci sayısının iki katı olacak şekilde; her bir basamakta 1. grup için 76, 2. grup için 74'tür.

## BULGULAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen veriler tablolar halinde sunularak ortaya konmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekildedir:

**Tablo 1.**

*Hatırlama Basamağına Ait Bulgular*

	1.Grup		2.Grup	
	f	%	f	%
Doğru	75	98,7	65	87,9
Yanlış	1	1,3	9	12,1
Toplam	76	100	74	100

Tablo 1'e bakıldığında 1. grupta (deney grubunda) yer alan 38 Türkçe öğretmeni adayının toplamda verdiği 76 yanıtın sadece f=1'i yanlıştır. Aynı iki soruya 2. grupta yer alan 37 Türkçe öğretmeni adayının verdiği 74 yanıtın f=9'u yanlıştır. Daha önce dinlediğini anlama becerisini geliştirmeye yönelik radyo tiyatrosu dinletilen 1. grubun hatırlama basamağına ait sorulara verdiği cevapların doğruluğu 2. gruba göre % 10,8 daha yüksektir.

**Tablo 2.***Anlama Basamağına Ait Bulgular*

	1.Grup		2.Grup	
	f	%	f	%
Doğru	72	94,8	60	81,1
Yanlış	4	5,2	14	18,9
Toplam	76	100	74	100

Anlama basamağına ait bulgulara bakıldığında 1. gruptan toplamda f=4 yanlış 2. gruptan ise f=14 yanlış cevap çıktığı görülmektedir. Arada 10 cevaplık fark olduğu açıktır. 1. grubun başarı oranı %94,8 iken 2. grubun başarı oranı %81,1'dir.

**Tablo 3.***Uygulama Basamağına Ait Bulgular*

	1.Grup		2.Grup	
	f	%	f	%
Doğru	72	94,8	55	74,4
Yanlış	4	5,2	19	25,6
Toplam	76	100	74	100

Tablo 3'e göre 1. ve 2. grubun sorulara verdiği doğru cevap sayıları arasındaki fark 18'dir. 1. grubun başarı oranı %94,8, 2. grubun ise %74,4'tür. İki grubun başarı yüzdesi arasındaki farkın, ilerleyen her basamakta daha da arttığı görülmektedir. Bir önceki basamak olan anlama basamağında iki grup arasındaki fark %13,7 iken uygulama basamağında bu fark %20,4'e çıkmıştır.

**Tablo 4.***Analiz Etme Basamağına Ait Bulgular*

	1.Grup		2.Grup	
	f	%	f	%
Doğru	70	92,2	52	70,3
Yanlış	6	7,8	22	29,7
Toplam	76	100	74	100

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde 1. grubun bu basamağına ait sorulara toplamda f=70 doğru cevap verdiği, buna karşın 2. grupta bu sayının f=52'de kaldığı görülmektedir. Grupların sorulara verdiği yanlış cevap sayılarına bakıldığında 1. grup f=6; 2. grup ise f=22 yanlış cevap vermiştir. Tablo 4'te yer alan veriler ile Tablo 3'te yer alan veriler karşılaştırıldığında 1. grubun her iki basamakta da doğru ve yanlış sayılarında büyük bir fark oluşmaz iken 2. grupta yer alan öğretmen adaylarının uygulama basamağında f=19 olan yanlış cevap sayısının analiz etme basamağında f=22'ye çıktığı görülmektedir.

**Tablo 5.***Değerlendirme Basamağına Ait Bulgular*

	1.Grup		2.Grup	
	f	%	f	%
Doğru	63	82,9	40	54,1
Yanlış	13	17,1	34	45,9
Toplam	76	100	74	100

Değerlendirme basamağına ait olan Tablo 5'teki verilere bakıldığında; bu basamağına ait sorulara 1.grubun %82,9'u doğru cevap verirken 2. Grubun %54,1'inin doğru cevap verdiği görülmektedir. 1. gruptaki öğretmen adaylarının %17,1'inin; 2. gruptakilerin ise %45,9'unun bu basamaktaki sorulara yanlış cevap verdiği anlaşılmaktadır. Bu basamakta yer alan sorulara cevap veren 2. gruptaki öğretmen adaylarının neredeyse %50'si soruları yanlış cevaplamıştır. Ayrıca 1. grup ile 2. grup arasındaki doğru-yanlış cevap arasındaki farkın da giderek açıldığı Tablo 5'ten anlaşılmaktadır. Tablo 4 ile Tablo 5 kıyaslandığında; her iki grupta yer alan öğretmen adaylarının sorulara doğru yanıt verme oranlarında azalma olduğu görülmektedir.

**Tablo 6.***Yaratma Basamağına Ait Bulgular*

	1.Grup		2.Grup	
	f	%	f	%
Doğru	65	85,6	44	59,5
Yanlış	11	14,4	30	40,5
Toplam	76	100	74	100

Tablo 6 incelendiğinde 1. grubun bu basamakta yer alan sorulara verdiği yanıtlardan f=65'inin doğru, f=11'inin yanlış; 2 grubun ise f=44'ünün doğru, f=30'unun yanlış olduğu görülmektedir. İki grup arasında sorulara doğru cevap verme oranları arasındaki fark %26,1; yanlış cevap verme oranları arasındaki fark da %26,1'dir. Bir önceki tabloya kıyasla bu tabloda her iki grupta yer alan öğretmen adaylarının doğru cevap sayılarının bir miktar arttığı söylenebilir.

**Tablo 7.***Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinlediğini Anlama Testine Göre Başarı Dağılımları*

Başarı Durumu (Puan)	1. Grup N	2. Grup N
Zayıf (0-55p)	1	10
Orta(56-80p)	5	18
Başarılı(81-100p)	32	9
Toplam	38	37

Tablo 7'de Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediğini anlama testindeki başarı düzeyleri karşılaştırılmıştır. 10 hafta boyunca radyo tiyatrosu dinletilen 1. grupta yalnızca 1 kişi zayıf not alırken, kontrol grubu olan 2. grupta 10 kişi zayıf not almıştır. Orta alanlar ise 1. grupta 5, 2. grupta 18 kişidir. Başarılı olan kişi sayısı ise 1. grupta 32, 2. grupta 9 kişidir. Başarılı olan öğrenci sayılarına bakıldığında 1. ve 2. grup arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

**Tablo 8.***Grupların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Başarı Dağılımları*

Basamak	1. Grup (Başarı Oranı)	2. Grup (Başarı Oranı)
Hatırlama	% 98,7	% 87,9
Anlama	% 94,8	% 81,1
Uygulama	% 94,8	% 74,4
Analiz Etme	% 92,2	% 70,3
Değerlendirme	% 82,9	% 54,1
Yaratma	% 85,6	% 59,5

Tablo 8'e bakıldığında yenilenmiş Bloom taksonomisinin en alt basamağı olan hatırlama basamağında, her iki grupta da başarı yüzdesi diğer basamaklara göre en yüksek orandadır. Basamaklar arttıkça başarı yüzdeleri her iki grup için de kademeli olarak düşmüştür. Ancak bu durum değerlendirme ve yaratma basamağı için geçerli değildir. Türkçe öğretmeni adaylarının taksonominin en üst basamağı olan yaratma basamağındaki başarı oranları, bir alt basamak olan değerlendirme basamağından daha yüksektir. Her iki grup için de bu durum geçerlidir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Dinleme becerisi günlük hayatta ve eğitim sürecinde önemli bir yere sahip olduğundan, dinlediğini anlama hususunda güçlük yaşayan bir başka deyişle dinleme becerileri yeterince gelişmemiş bireylerin diğer becerilerde de zorluk yaşayacağı bir gerçektir. Bu nedendir ki dinleme becerisi günlük yaşamda her bireyin, eğitim hayatında ise her öğrencinin edinmesi gereken bir beceridir. Bu beceriyi kazanmanın ve öğrencilere kazandırabilmenin yolu da planlı bir dinleme eğitiminden geçmektedir. "Öğretmen eğitiminde bireyin öğrenmeyi öğrenmesine ve üstbilişe odaklanan disiplinlerarası anlayışı öngören, işbirliğine dayalı öğretimi işe koşan, üst düzey bilişsel süreçleri hedefleyen, yaratıcılığı ve hayal gücünü ortaya çıkaran, teknoloji ve zengin kaynak kullanımını teşvik eden öğretim ortamlarının yaratılması gelecek nesiller için önemli ve gerekli görülmektedir" (Başbay, 2008).

Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenenin dinleme sürecinde aktif olması gerekmektedir. Öğreneni ders sürecinde aktif kılmanın en önemli unsurlarından biri öğrenene yönelik dikkat geliştirme çalışmalarının yapılmasıdır. Dikkat geliştirme çalışmaları geleneksel yöntemlerle yapılabileceği gibi teknolojik unsurları işe koşarak da yapılabilir. Z kuşağının teknolojiyle olan bağı göz önünde bulundurulduğunda, çeşitli ve ilgi çekici medya unsurlarının dâhil edildiği öğrenim ortamları olumlu sonuçları beraberinde getirecektir. Sanat eğitimi ve özellikle tiyatro, çağdaş kültürümüzü yönlendirmek için gerekli olan yeni

okuryazarlık biçimlerini kabul edip keşfeden öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimlere önemli ölçüde katkıda bulunmak için benzersiz bir konuma sahiptir (Jensen, 2008). Bu bağlamda dinleme eğitiminde ve dikkat geliştirme sürecinde sanatsal ve ilgi çekici bir etkinlik olarak radyo tiyatrolarının kullanılmasının yapılan bu araştırma sonuçlarına göre faydalı olacağı görülmektedir. Göçer ve Kurt (2020) da " radyo oyunları, temeli tiyatral faaliyete dayanan bir sanattır. İçinde ses, efekt, müzik, diyalog gibi sözlü iletişimde kullanılan unsurları diri tutan bir yapıya hakimdir" diyerek bu görüşü desteklemektedir. Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının radyo tiyatrosu kullanımının dinlediğini anlamaya etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, genel başarı ortalaması 1. ve 2. gruplarda oldukça farklıdır. 1. grupta testin sonucunda başarısız olan kişi sayısı 1 iken 2. grupta bu sayı 10'dur. Başarılı olan kişi sayısı ise 1. grupta 32, 2. grupta 9'dur. Deney ve kontrol grupları arasında dinlediğini anlama açısından fark görülmüştür. Tüm basamaklarda ve testin genel sonucunda 1. grup dinlediğini anlama konusunda 2. gruptan daha başarılı sonuçlar ortaya koymuştur. Hatırlama, anlama ve uygulama basamağında iki grup arasında yaklaşık %10'luk bir fark varken; analiz etme, değerlendirme ve yaratma basamağında 1. grup 2. gruptan ortalama %20 daha fazla başarı elde etmiştir. Yenilenmiş Bloom taksonomisinin basamaklarına göre hazırlanmış test ile ölçme ve değerlendirmenin yapıldığı bu araştırmada her basamakta bir öncekine göre her iki grupta da başarı yüzdesinde düşüş olduğu görülmüştür. Dinlenen anlama sürecinde bilgiyi işleme boyutu soyutlaştıkça öğrencilerin dinlediğini anlama testindeki başarı yüzdesinde sistematik bir düşüş gözlenmiştir. Fakat bu durum değerlendirme ve yaratma basamağı için geçerli değildir. 1. grup değerlendirme basamağında %82,9 başarı oranına sahipken yine aynı grup yaratma basamağında %85,6'lık bir başarı oranı ortaya koymuştur. 2. grup ise değerlendirme basamağında %54,1, yaratma basamağında ise %59,5'lik bir başarı yüzdesine sahiptir. Her iki grupta da bu durumun gözlenmesi, taksonominin son iki basamağının bulunduğu düzey hakkında bizlere ipuçları sunmaktadır. Yenilenmiş Bloom taksonomisi, bilgi boyutu (Kavramsal, Olgusal, Bilişötesi ve İşlemsel Bilgi) ve bilişsel süreç boyutu (Anlama, Hatırlama, Analiz Etme, Uygulama, Oluşturma, Değerlendirme) olmak üzere iki farklı nitelikten oluşmaktadır. Taksonomiler eğitimde sınıflandırma yapmak amacıyla kullanılmakla birlikte birincil olarak değerlendirme üzerine yoğunlaşmaktadır (Eke, 2015).

Dinleme eğitimi, önemli bir alan olmasına rağmen öğretmenlerin önem verdiği öncelikli alan değildir. Melanlıoğlu'na (2013) göre "dinleme ilk edinilen beceridir fakat en çok ihmal edilen dil becerisi de yine dinlemedir". Yapılan çalışmalara göre öğretmenler en çok okuma becerileri hedeflerine öncelik vermektedir. Dolayısıyla öğrenciler en çok okuma becerileri hedeflerini kazanabilmektedirler. Öğretmenlerin dinleme becerileriyle ilgili hedeflere daha az önem vermesiyle birlikte belirlenen hedefleri öğrencilerin daha alt düzeyde kazandıkları görülmüştür (Yücel, Akar ve Batur 2003).

Dinleme becerisini ve daha önemlisi dinlediğini anlama becerisini geliştirmede çeşitli etkinlikler kullanılabilir. Türkçe öğretmeni adaylarına verilen dinleme eğitiminde kullanılan yöntem ve etkinliklerin çeşitliliği, adayların öğretmenlik yaptığı esnada öğrencilerine sunacakları çeşitli etkinliklere temel hazırlayacaktır. Göçer ve Kurt'un (2020) da yaptığı literatür taramasında Türkçe öğretiminde Doğan (2007) ve Kurt (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar dışında radyo oyunlarının kullanıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu da çalışmamızın alana katkısını güçlendiren bir sonuçtur.

Radyo tiyatrosunu seslendiren sanatçıların diksiyonları standart Türkçeye uygun olduğundan, radyo tiyatroları dinleyicilere genellikle kaliteli bir dinleme deneyimi sunar. "Her duyulan dinlenilmez, dinlenenlerse her zaman anlaşılmaz. Buna konuşma hızıyla dinleme hızı arasındaki fark sebep olabilir" (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Kaliteli bir radyo tiyatrosunda prozodik unsurlar doğru ve yerinde kullanıldığından dinleme eğitiminde radyo tiyatrolarının kullanımı iyi bir eğitsel araç olacaktır. Göçer ve Kurt da (2020) "teknolojinin ilerlemesine karşın radyonun varlığını sürdürmesi, radyo programlarının yapılması, çeşitli aplikasyonlarda radyo oyunlarının yayınlanması bu durumun göstergesidir. Buradan hareketle radyo oyunlarının dinleme ve konuşma etkinliği olarak kullanılmasını sağlamak ve radyo oyunlarını çeşitli platformlarda yayınlamak, ana dil eğitimine katkı sağlayacaktır" sonucunu ulaştırmamızı olumlu yönde destekler niteliktedir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara bakıldığında radyo tiyatrosu formatının dinleme eğitiminde kullanımı faydalı olacaktır; bununla birlikte bu araştırmanın farklı değişkenler, farklı yöntem ve veri toplama araçlarıyla da yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(25), 104.
- Altunbay, M. (2012). Dil öğreniminde ve öğretiminde tiyatronun kullanımı ve tiyatronun temel dil becerilerine katkısı. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 747-760.
- Başbay, M. (2008). Yenilenmiş taksonomiye göre düzenlenmiş öğretim tasarımı dersinde projeye dayalı öğretimin öğrenme ürünlerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 65-88.
- Beall, M. L., Gill-Rosier, J., Tate, J., & Matten, A. (2008). State of the context: Listening in education. *The Intl. Journal of Listening*, 22(2), 123-132.
- Cankaya, Ö. (2011). Kaybolan bir program formatı: radyo tiyatrosu. *Selçuk İletişim*, 6(4), 5-17.

- Cresswell, John W. (2019). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul, Edam Yayınları, 414.
- Doğan, S. (2007). *Türkiye’de değişen radyo dinleme alışkanlığı ve özel radyolarda radyo tiyatrosu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eke, C. (2015). Dalgalar ünitesindeki kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 345-353.
- Emiroğlu, S., & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Göçer, A., & Kurt, A. (2020). Sözlü iletişim becerilerinin gelişiminde radyo oyunlarının kullanımı üzerine kuramsal bir çalışma. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 50-67.
- Hand, R. J., & Traynor, M. (2011). *The radio drama handbook: Audio drama in context and practice*. A&C Black, 16.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. (3rd Ed.) Essex: Longman, 228-234.
- Jensen, A. P. (2008). Multimodal literacy and theater education. *Arts Education Policy Review*, 109(5), 19-28.
- Karabay, A. (2010). *Kubayık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kurt, B. (2008). Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kars, N. (1993). Kavram ve içerik açısından radyo oyunları değerlendirmesi. *Marmara İletişim Dergisi*, 2(2), 273-302.
- Lynch, T., & Mendelsohn, D. (2013). *Listening. in an introduction to applied linguistics* (pp. 190-206). Routledge.
- MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.sınıflar)*, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, s. 8-9.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokuldaki dinleme eğitiminin niteliğine ilişkin fenomografik bir araştırma/A phenomenological study on the quality of listening education at middle schools. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 34-44.
- Özby, M.(2001). Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirme yolları. *Türk Dili Dergisi*, S. 589, 9-15.
- Renukadevi, D. (2014). The role of listening in language acquisition; the challenges & strategies in teaching listening. *International journal of education and information studies*, 4(1), 59-63.
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla*. Ankara: Nobel.
- Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom’un Yenilenmiş Taksonomisi Üzerine Genel Bir Bakış. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 2(1), 14-22.
- Tutkun, Ö. F., & Okay, S. (2012). Bloom’un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.
- Yagang, F. (1993). *Listening: problems and solutions*. In English Teaching Forum (Vol. 31, No. 2, pp. 16-19). Teacher Development, Making the Right Movies.
- Yıldız, A. B., & Savaş, B. (2019). *Ezop masallarının dinleme becerisine etkisi*. The Effect of Aesop’s Tales on Listening Skills, s. 187.
- Yücel, C., Akar, C., & Batur, Z. (2003). *Öğretmenlerin ilköğretim 8. sınıf Türkçe programında yer alan anlama becerileri ile ilgili hedeflere önem verme dereceleri ve öğrencilerin hedefleri kazanım düzeyleri*. 89-102.



Kitap İncelemesi

**Kitap Tanıtımı: 21. Yüzyıl Becerileri ve Türkçe Eğitimi**

**Book Introduction: 21st Century Skills and Turkish Education**

Book Review

Büşra Gociaoğlu\*<sup>1</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Eylül, 2021  
Cilt 3, Özel Sayı 1  
Sayfalar: 50-54  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

DOI: 10.47770/ukmead.983292

**Halil Erdem Çocuk ve Taşkın Soysal, 21. Yüzyıl Becerileri ve Türkçe Eğitimi, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2021, 260 sayfa, ISBN: 978-625-439-388-4**

21. yüzyılda bireylerin akademik, sosyal ve mesleki yaşamlarında aktif olarak var olabilmeleri için birtakım becerilere ve yetkinliklere sahip olmaları gerekmektedir. 21. yüzyıl becerileri de bu temel ihtiyacın bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Voogt ve Roblin (2010)'e göre 21. yüzyıl becerileri bilgi toplumuna katkıda bulunabilmek için bireylerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilerin genel adıdır. P21 (2019)' e göre ise 21. yüzyıl becerileri bireylerin iş ve yaşamda başarılı olabilmeleri için gerekli beceri, bilgi ve uzmanlıklar olarak tanımlanmıştır.

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

September, 2021  
Volume 3, Special Issue 1  
Pages: 50-54  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

DOI:10.47770/ukmead.983292

Dijital çağ olarak da adlandırılan 21. yüzyıl hayatın her alanının teknolojiyle donatıldığı, değişim ve dönüşümün daha önce hiç olmadığı kadar hızla gerçekleştiği bir yüzyıl olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu değişimi hem etkileyen hem de bu değişimden etkilenen bir süreç olarak eğitim, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına göre şekillenir. Geleceğin taleplerine dönük bireyler yetiştirmeyi, bir başka deyişle, toplumları geleceğe hazırlamayı amaçlar. 21. yüzyıl odaklı eğitim-öğretim yaklaşımı da günümüzün ve geleceğin taleplerini yansıtan, bireylerin sosyal ve mesleki alanlarda yaşam kalitesini arttırmaya yönelik becerileri kapsar. Bu yönüyle 21. yüzyıl becerileri eğitimin öncelikli hedefi hâline gelmiştir. Bu doğrultuda bazı devletler çeşitli kurum ve kuruluşlar aracılığıyla eğitim politikalarını çağın gereklerine uygun olarak yenilemiş, öğretim programlarını 21. yüzyıl becerilerini kapsayacak nitelikte güncellemiştir. Ülkemizde de bu becerilere uygun olarak Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) kapsamında sekiz anahtar yetkinlik belirlenmiş; mevcut eğitim sisteminin belirlenen bu yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçladığı belirtilmiştir (MEB, 2019).

Ana dili eğitimi temelde dil ve düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir süreçtir; dil becerilerinin yanı sıra problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi birçok temel ve üst düzey beceriyi kazandırmayı hedefler. Ural (2003)' a göre ana dili sadece düşünce hayatının değil, kültürel hayatın, hatta insanlar arası ilişkilerin ve sosyal hayatın gelişmesinde de oldukça önemlidir. Bu durum 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe derslerini oldukça işlevsel kılmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme

<sup>1</sup> Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [busragociaoğlu@kmu.edu.tr](mailto:busragociaoğlu@kmu.edu.tr)

ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmiştir (MEB, 2019). Bu yaklaşımla paralel olarak programın öğrenme-öğretme süreçlerinde 21. yüzyıl becerilerine yer verildiği açıkça görülmektedir.

Ana dili eğitimi son yıllarda artış gösteren çalışmalarla birlikte 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalarda merkezî bir konuma yerleşmiştir. Bu çalışmalardan biri de 2021 yılında yayımlanan “21. Yüzyıl Becerileri ve Türkçe Eğitimi” başlıklı kitaptır. Yayın Nobel Akademi Yayıncılık tarafından çıkarılmıştır. Editörlüğünü Dr. Halil Erdem Çocuk ve Dr. Taşkın Soysal’ın yapmış olduğu kitabın yazarları Prof. Dr. Faik Kanatlı, Doç. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu, Doç. Dr. Esra Nur Tiryaki, Dr. Halil Erdem Çocuk, Dr. Taşkın Soysal, Dr. Gülşah Mete, Arş. Gör. Dr. Gürol Yokuş, Arş. Gör. Dr. Serkan Bayrakçı, Dr. Gülşat Bican, Dr. Alperen Yandı, Dr. Mutlu Uygur, Öğr. Gör. Ozan Korkmaz, Öğr. Gör. Yunus Emre Çekici, Dr. Haluk Güngör ve Arş. Gör. Büşra Gociaoğlu’ dur. Adından da anlaşılacağı üzere 21. yüzyıl becerileri bağlamında Türkçe eğitimi konu alan yayın toplamda 12 bölümden oluşmaktadır. İlk altı bölümde kavramsal bir çerçeve oluşturması adına 21. yüzyıl becerilerinin tanımlanması ve sınıflandırılmasına yönelik bilgiler verilmiş, sonraki bölümlerde 21. yüzyıl becerileri ana dili olarak Türkçe eğitimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında ele alınmıştır.

Birinci bölüm “21. yüzyıl becerileri nelerdir?” sorusuna genel bir cevap niteliğindedir. Bu bölümde 21. yüzyıl becerilerinin tanımlanması, iş hayatı ve günlük yaşam bağlamında öneminin kavranması kazanımları hedeflenmiştir. Bu amaçla 21. yüzyıl becerilerinden yola çıkarak günlük yaşam ve çalışma ortamında bireylerden beklenen tutum ve davranışlar belirtilmiştir. Mevcut gelişmelere uyum sağlamak ve geleceğe hazırlıklı olmak adına eğitimin, özellikle 21. yüzyıl becerileriyle bütünleştirilmiş müfredatların ve buna yönelik eğitim-öğretim tasarımlarının önemi vurgulanmıştır.

21. yüzyıl becerileri gerek günlük yaşamda gerek iş ve okul ortamında sağlıklı ilişkiler kurabilmek, başarılı ve verimli olabilmek adına bireylerin ihtiyaçlarından doğmuştur. Teknolojik gelişmelerle birlikte yaşamın her alanında hızla gerçekleşen değişim ve dönüşümler bu becerilerin sistematik bir biçimde eğitim-öğretim ortamlarına dâhil edilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu sebeple çeşitli kurum ve kuruluşlar kavramsal çerçeveler oluşturarak 21. yüzyıl becerilerini tanımlamışlardır. Bölümde beceriler tanımlanırken literatürde sıklıkla vurgulandığı görülen 21. yüzyıl Öğrenme Ortaklığı (P21) Çerçevesi esas alınmıştır. 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı (P21) Çerçevesi; yaklaşımı, amacı ve vizyonlarıyla birlikte tanıtılmış, 21. yüzyıl becerileri bu çerçevede tanımlanmıştır. 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı (P21) Çerçevesi’nde 21. yüzyıl becerileri; “öğrenme ve yenilikçilik becerileri”, “yaşam ve kariyer becerileri” ve “bilgi, medya ve teknoloji becerileri” olmak üzere üç beceri alanında ele alınmıştır. Söz konusu beceri alanlarında yer alan beceriler, bu becerilerin gerektirdiği alt beceriler ile birlikte açıklanmıştır. 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı (P21) Çerçevesi’nde yer alan beceriler aşağıdaki gibidir:

- Yaratıcılık ve yenilikçilik
- Eleştirel düşünme ve problem çözme
- İletişim
- İş birliği
- Esneklik ve uyum
- Girişimcilik ve öz yönetim
- Sosyal ve kültürlerarası beceriler
- Üretkenlik ve hesap verebilirlik
- Liderlik ve sorumluluk
- Bilgi okuryazarlığı
- Medya okuryazarlığı
- Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) okuryazarlığı

İkinci bölümde 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı P(21) Çerçevesi’nin yanı sıra alan yazınında ön plana çıkan çeşitli çerçeveler tablolaştırılarak sunulmuş, çerçevelerin ortak ve farklı yönleri ortaya çıkarılarak çerçeveler arası karşılaştırmalı bir inceleme yapılmıştır. 21. yüzyıl becerileri çerçevelerinin tanıtılması, karşılaştırılması ve eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi gibi kazanımlar hedeflenmiştir. 21. yüzyıl becerilerine yönelik hazırlanmış çerçevelerdeki bu çeşitlilik, becerilerin günümüz ve gelecek için değerini göstermektedir. Çerçevelerin benzer amaçlar doğrultusunda geliştirildiği ve içerdiği beceriler açısından tutarlılık gösterdiği, farklılıkların ise çerçevelerde odaklanılan beceri alanlarında ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bu bölümde sırasıyla aşağıdaki sekiz çerçeveye yer verilmiştir:

- Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ)
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)
- Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) Beceriler Çerçevesi
- 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (P21) Çerçevesi



- 21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretilmesi (ATSC21) Çerçevesi
- Kuzey Merkez Bölgesi Eğitim Laboratuvarı (NCREL) “enGauge” Beceriler Çerçevesi,
- Amerikan Kolejleri ve Üniversiteler Birliği (AACU) Beceriler Çerçevesi
- Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (ISTE) Beceriler Çerçevesi

Üçüncü bölümde 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı (P21) Çerçevesinde yer alan yaşam ve kariyer becerileri ele alınmıştır. 21. yüzyıl yaşam ve kariyer becerileri tanımlanmış, becerilerin bireylerin eğitim ve kariyer süreci açısından önemine değinilmiştir. Günümüzde bireylerin gerek günlük yaşamlarında gerek çalışma ortamlarında sosyal ve duygusal olarak karşı karşıya kaldıkları karmaşık yapılar, kimi zaman başarısız olmalarına veya sağlıksız ilişkiler kurmalarına neden olabilmektedir. 21. yüzyıl beceri alanlarından yaşam ve kariyer becerileri bireylerin günlük yaşamlarında ve çalışma ortamlarında, bireysel ya da toplumsal ilişkilerinde başarılı bir süreç yürütebilmeleri için gerekli becerileri kapsamaktadır. Bu beceriler “esneklik ve uyum”, “girişimcilik ve öz yönetim”, “sosyal ve kültürlerarası beceriler”, “verimlilik ve hesap verebilirlik” ve “liderlik ve sorumluluk” becerileri olarak belirlenmiştir. Her bir beceri kapsamlı bir şekilde ele alınmış, çalışma ve öğrenme ortamları için önemi vurgulanmıştır.

Dördüncü bölümde 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı (P21) Çerçevesinde yer alan öğrenme ve yenilikçilik becerilerine odaklanılmıştır. Bu kapsamda “yaratıcılık ve yenilikçilik”, “iletişim ve iş birliği”, “eleştirel düşünme ve problem çözme” becerileri açıklanmıştır. Verilen bilgiler çeşitli şekiller, kavram haritaları ve etkinliklerle desteklenmiştir. Bunu yanı sıra dijital çağda oldukça değerli görülen “büyük veriyi anlama” ve “dijital okuryazarlık” becerilerine yer verilmiştir. Büyük veri dijital ortamların artışıyla birlikte daha öncesinde hiç olmadığı kadar hız kazanmıştır. Elde bulunan verilerin büyük çoğunluğu son yıllarda üretilmiş verilerdir. Bu durdurulamaz veri akışı sürecinde bireylerin verileri anlamlandırabilmesi, analiz edebilmesi, amaca ve bağlama uygun şekilde stratejik olarak kullanabilmesi büyük önem taşır. Öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin büyük veri ile birlikte değerlendirilmesi gerektiği düşünülmüştür. Ayrıca hayatın birçok alanında olduğu gibi öğrenme ve öğretme alanlarının da dijitalleşmesi öğrenme ve yenilikçilik becerilerinde dijital okuryazarlığın önemini göstermektedir. Bu sebeple öğrenme ve yenilikçilik becerileri dijital okuryazarlık ile de ilişkilendirilerek sunulmuştur.

Beşinci bölümde 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı (P21) Çerçevesi’nde bir başka beceri alanı olan bilgi, medya ve teknoloji becerileri ele alınmıştır. Bilgi, medya ve okuryazarlık kavramlarına ilişkin bilgi verilmiş; bilgi, medya ve teknoloji beceri alanında yer alan “bilgi okuryazarlığı”, “medya okuryazarlığı” ve “bilgi, iletişim ve teknoloji okuryazarlığı” üzerinde durulmuştur. Bilgiyi üretim hızının ve bilgiye erişim yollarının katlanarak arttığı bilgi çağında bireyler bilgiyi yalnızca edinmekten öte; analiz edebilmek, yorumlayabilmek, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmek ve farklı alanlara transfer edebilmek için birtakım bilgi ve becerilere gereksinim duymaktadır. Bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve bilgi, iletişim ve teknoloji okuryazarlığı bireylerin öğrenme ve iletişim sürecinde aktif rol almasını sağlamaktadır. Bu bölümde okuryazarlıklar türleri, boyutları ve modelleriyle birlikte ele alınmış, 21. yüzyıl eğitimi açısından önemini kavranmasına yönelik kazanımlar hedeflenmiştir.

Altıncı bölüm 21. yüzyıl becerilerinin dil eğitimiyle ilişkisine yönelik bir giriş niteliğindedir. Dil-kültür ilişkisi merkeze alınarak 21. yüzyılda dil eğitiminin sorunlarına çok yönlü ve eleştirel bir bakış açısıyla değinilmiştir. Eğitim bir kültürlenme süreci olarak tanımlanmış ve eğitime yönelik tartışmaların kültürden ve kültürle sıkı ilişki içerisinde bulunan dilden bağımsız yapılamayacağı görüşü savunulmuştur. Kültürün çok çeşitli işlevlerine ve boyutlarına yer verilse de konu dünden bugüne eğitim sürecinde etkili olduğu belirtilen kültürün iki işleviyle sınırlandırılmıştır: araçsal ve simgeleştirici işlev. Söz konusu işlevler dil ve kültür ilişkisi konusu özelinde detaylıca incelenmiştir. Ancak kısaca belirtmek gerekirse; araçsal işlevin kültürün maddi üretimlerini (teknoloji), simgeleştirici işlevin ise kültürün düşünsel üretimlerini (bilim, sanat, felsefe) yansıttığı aktarılmaktadır. Dolayısıyla kültürün bir üretim süreci olduğu ve her iki işlevin de bu süreç sonunda ortaya çıkan ürünlerin niteliğinde etkili olduğu söylenebilir. Eğitimin güncel sorunlarına ve geleceğine de bu iki işlevin çatışması temelinde yaklaşılmıştır. Bu çatışmada kültürün araçsal işlevinin galip gelmesi ve bu durumun eğitim yaklaşımları tarafından da benimsenmesinin yol açtığı olumsuz sonuçlar konu alınır. Kültürün simgeleştirici işlevini, bir başka deyişle düşünce üretimini, destekleyecek nitelikte bir 21. yüzyıl eğitimi düşüncesi vurgulanmıştır. Dilin, kültürün en önemli simgesel unsuru olduğunu düşünürsek dil eğitiminin bu süreçteki önemi yadsınamaz. Bu görüşlerden yola çıkarak genelde eğitim sistemine yönelik sorgulayıcı bir bakış açısıyla yaklaşılmasına, özelde Türkçe öğretmenlerinin dil eğitimi sürecinde dil ve düşünme becerilerini geliştirecek çalışmalara özen göstermesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Yedinci bölümde 21. yüzyıl becerileri Türkçe Öğretim Programı açısından ele alınmıştır. Türkçe Öğretim Programı’nın öğrenme-öğretme yaklaşımı, amaçları, temaları, ölçme değerlendirme yaklaşımı ve programda yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımları 21. yüzyıl becerileri bağlamında açıklanmıştır. Öğretim programları ve müfredatlar, eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde uygulamaya dönük bir anahtar niteliğindedir. Dolayısıyla öğretim programlarının yeniliğe açık, güncel çalışmalarla desteklenen ve bu doğrultuda sistemli bir şekilde dönüşebilen programlar olması gerekir. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi 21. yüzyıl becerilerini içermesi açısından önemli görülmüş, Türkiye Yeterlilik Çerçevesi ve içerdiği sekiz anahtar yetkinlik hakkında bilgi verilmiştir. Türkçe Öğretim Programı’ndaki temalarda yer verilen 21. yüzyıl becerileri ve becerilerin kazanımlara göre dağılımı incelenerek tablolar hâlinde sunulmuştur.

Sekizinci bölüm 21. yüzyıl becerileri bağlamında ana dili eğitiminde anlama (dinleme ve okuma) becerilerine odaklanmaktadır. Okuma eğitimi bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerisi açısından; dinleme eğitimi ise yaratıcılık, eleştirel düşünme ve iletişim becerisi açısından ele alınmıştır. Bunun yanı sıra bir diğer 21. yüzyıl becerisi olan iş birliği becerisinin geliştirilmesi için okuma çalışmalarında öğrenciler arasında iş birlikli ortamlar oluşturacak strateji ve etkinlikler önerilmiştir. 21. yüzyıl becerilerinin Türkçe Öğretim Programı'nda ve Türkçe derslerindeki yeri ve önemine değinilmiştir. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinin ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde yararlanabilecekleri okuma ve dinleme becerilerine ilişkin etkinlik örneklerine yer verilmiştir.

Dokuzuncu bölüm bir önceki bölümün devamı ve tamamlayıcısı olup ana dili eğitiminde anlatma (konuşma ve yazma) becerilerini 21. yüzyıl becerileri bağlamında ele almaktadır. Öncelikle bir konuşmacının konuştuğu dile ait bilgisi kategoriler hâlinde incelenerek kavramsal bir çerçeve sunulur. Bu kısım bir konuşmacının bilmesi gereken dile ait ve dil dışı unsurları göstermektedir. Sonrasında 21. yüzyıl becerileri ile ilişkili konuşma yöntemleri ile ilgili bilgiler verilmiştir. Literatürden hareketle öğretmenlerin sözlü dil çalışmalarında yararlanabilecekleri yöntem önerilerinde bulunulmuştur. Ek olarak eğitim-öğretim sürecinin en önemli bileşenlerinden olan ölçme ve değerlendirme aşaması vurgulanmış, konuşma eğitimi çalışmalarında süreç ve sonuç odaklı bir yaklaşımla kullanılabilir ölçme araçlarına değinilmiştir. Yazma becerisinde ise ağırlıklı olarak 21. yüzyıl teknolojilerinin önemli bir getirisi olan dijital ortamlar ve bu ortamların yazma becerisi için sunmuş olduğu fırsatlar ele alınmıştır. Gelişen teknolojiyle artan dijital ortamlar sınıf içinde ve sınıf dışında yazma eylemini daha sık hâle getirmiştir. Dolayısıyla 21. yüzyıl bireylerinin yazmayı deneyimleyeceği, pratik yapabileceği ve dahası bu yolla dönütler alabileceği çok fazla sanal ortam bulunmaktadır. Yazma eğitiminde bu durumdan faydalanmak için geleneksel ve yenilikçi yaklaşımların sistemli bir şekilde bütünleştirilmesi görüşü savunulmuştur. Bu görüş doğrultusunda dijital medya ve yazma eğitimi birlikte ele alınarak “dönüt ve iş birliği”, “yayın ve dağıtım”, “çok modluluk”, “örnekleme” ve “yeniden düzenleme” kavramları açıklanmıştır. Teknolojik gelişmeler birçok durumu değiştirip dönüştürse de bu kavramlar dijital medyanın kalıcı unsurları olarak görüldüğünden üzerinde durulan kavramlar olmuştur. Konuşma eğitiminde olduğu gibi literatürden hareketle 21. yüzyıl becerilerine yönelik uygulanabilecek yazma yöntemlerine yer verilmiştir. Bunun yanı sıra yazılı bir metni değerlendirirken kullanılabilir kategoriler tanımlanmış, verilen düzeltmelerde ortamın (sanal/kağıt üzerinde) yaratabileceği farklılıklara değinilmiştir.

Onuncu bölüm “21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” başlığıyla okuyucuya sunulmuştur. 21. yüzyıl becerileri yalnızca ana dili bağlamında ele alınamayacak kadar geniş ve kapsamlı bir içeriğe sahiptir. Yabancı dil öğretimi de ana dili eğitimi gibi dil ve düşünme becerilerine dönük bir çalışma gerektirir. Bu sebeple Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de bu çalışmanın kapsamına dâhil edilmiştir. Bu bölümde öğrenme ve yenilikçilik becerileri merkeze alınmış, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sırasıyla iletişim, iş birliği, yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerisi açıklanmıştır. Salt dil becerileri odaklı bir dil öğretiminin çağdaş yaklaşımları yansıtmadığı belirtilmiştir. 21. yüzyıl becerileri dil becerileri ile desteklenerek geliştirilebilecek becerilerdendir. Bu yaklaşımla organize edilen bir yabancı dil öğretiminde gerçekleştirilen uygulamaların 21. yüzyıl becerilerinden öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin geliştirilmesine hizmet etmesi kaçınılmazdır. Özetlemek gerekirse;

- Hedef dilde sınıf içinde ya da sınıf dışında çeşitli bağlamlardaki dil kullanımı iletişim becerisinin gelişimine,
- Hedef dilde grup çalışmalarıyla yapılan kelime öğretimine, öz yeterliliğin ve iletişim becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar iş birliği becerisinin gelişimine,
- Hedef dilde öğrenilenler aracılığıyla yeni anlamlar ve çağrışımlar üretme yaratıcılık becerisinin gelişimine,
- Hedef dilde bilgiler arası karşılaştırmalar yapma, bilgileri analiz etme, sentezleme ve değerlendirme çalışmaları eleştirel düşünme becerisinin gelişimine hizmet eder.

On birinci bölüm Türkçe eğitiminde 21. yüzyıl becerilerinin ölçme ve değerlendirme sürecini temel alır. 21. yüzyıl becerilerinin ölçülmesinde kullanılabilir yöntemlerin kavranması ve bu yöntemlere özgü etkinlikler oluşturulması gibi ölçme ve değerlendirme aşamasına dönük kazanımlar hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda bölüm, 21. yüzyıl becerilerinin ölçülmesi sürecinde kullanılabilir ölçme araçları ve etkinlik örnekleri olmak üzere iki alt bölüme ayrılmıştır. Öncelikle 21. yüzyıl becerilerinin ölçülmesi sürecinde kullanılabilir ölçme araçlarına ilişkin kısımda aşağıdaki ölçme araçları tanıtılmıştır:

- Performans değerlendirme süreçleri
- Derecelendirme ölçekleri
- Dereceli puanlama anahtarları
- Portfolyolar
- Geleneksel madde türü içeren araçlar
- Biodatlar
- Durumsal yargı testleri

Sonrasında bu ölçme araçlarının etkinliklerde kullanımına yönelik örnekler sunulmuştur. Etkinlik örnekleri dört temel beceri alanına (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) yönelik olarak tasarlanmıştır. Etkinlik planlamasında sınıf düzeyine ve etkinlik için gerekli materyallere, etkinlik öncesinde ve esnasında uygulanacak adımlara yer verilmiştir. Etkinlik sürecinde uygulanacak adımlar çeşitli strateji ve tekniklerle, Türkçe Öğretim Programı'ndaki kazanımlarla ilişkilendirilerek sunulmuştur. Kazanımların 21. yüzyıl becerileri ile ilişkisi vurgulanmıştır. Son olarak tasarlanan etkinliklerin ölçme ve değerlendirme sürecinde yararlanılabilecek ölçme araçları eklenmiştir. Bölümde yer verilen etkinlik örnekleri, teorik bilgilerin uygulamadaki somut gösterimi açısından önemli görülmüştür.

On ikinci bölümde, bir önceki bölümde verilen etkinlik örneklerinden sonra, Türkçe eğitimi ve öğretiminde materyal ve etkinlik tasarlama-uygulama süreci ele alınır. 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi noktasında tasarlanan materyal ve etkinlikler sürecin daha verimli geçmesini ve çıktının daha nitelikli olmasını sağlayacaktır. Türkçe öğretmeni, hedeflenen kazanımlar doğrultusunda özgün, yaratıcı ve amaca uygun içerikler üretebilecek teorik ve uygulamaya dönük yeterliliğe sahip olmalıdır. Bu yeterlilik materyal ve etkinlik tasarımının ilkelerini ve boyutlarını, ilgili öğretim programı konusundaki yetkinliği gerektirir. Giriş bölümünde materyal tasarımı ilkelerine, materyal hazırlarken dikkat edilmesi gereken unsurlara ve materyal tasarımı sürecinin boyutlarına dair bilgi verilmiştir. P21 Çerçevesi merkez alınarak bu çerçevede tanımlanmış olan 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini destekleyecek nitelikte etkinlik tasarımları önerilmiştir.

21. yüzyıl becerileri bağlamında Türkçe eğitiminin; beceri alanlarından alt disiplinlerine, materyal ve etkinlik tasarımından ölçme değerlendirme sürecine kadar bütüncül ve kapsamlı bir şekilde ele alındığı bu kitabın alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Eser hem Türkçe öğretmenleri hem de Türkçe öğretmeni adaylarının yararlanabileceği bir kaynak niteliğindedir.

### KAYNAKÇA

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.

Partnership for 21st Century Skills (P21). (2019). Framework for 21st century learning. [http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21\\_Framework\\_DefinitionsBK.pdf](http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBK.pdf) adresinden erişilmiştir.

Ural, Ş. (2003). Dil ve düşünce ilişkisinin mantıkla olan bağıntısına kısa bir bakış. Yediyıldız, B. (Ed.), *Dil, kültür ve çağdaşlaşma* (s. 29-37) içinde. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.

Voogt J., & Pareja Roblin N. (2010). *21st century skills*. Enschede: University of Twente.



Araştırma Makalesi

**Salgın Döneminde Uzaktan Türkçe Öğretimi: Öğretmen Görüşleri  
Kapsamında Bir Değerlendirme**

**The Turkish Teaching in The Epidemic Period: An Assess in The  
Points of View of Teacher's Aspect**

Research Article

Semra Kolcu Canatar<sup>1</sup>

Ahmet Balcı<sup>2</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Eylül, 2021  
Cilt 3, Sayı: Özel Sayı  
Sayfalar: 55-65  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

DOI: 10.47770/ukmead.985496

**Özet**

Beklenmedik bir biçimde tüm dünyayı etkisi altına alan koronavirüs salgınının, toplu ortamlarda bulunma yasaklarını gündeme getirmesiyle dönem dönem Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uzaktan eğitim kararı alınmıştır. Bu çalışmada salgın döneminde sürdürülen Türkçe derslerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin koronavirüs salgını sürecinde yaşadığı en önemli sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine yer verilmiştir. Durum çalışması olarak desenlenen bu araştırmaya Adana ili Ceyhan ilçesinde görev yapan ve gönüllülük esasına göre belirlenen 50 Türkçe Öğretmeni katılmış, veriler 13 madde içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesi neticesinde; uzaktan eğitimle yürütülen Türkçe derslerinde öğretmenlerin yazma becerisi ve dil bilgisi öğretiminde çok zorlandığı, EBA'daki Türkçe ders içeriklerinin yetersiz olduğu, Türkçe ders kitaplarının uzaktan eğitime uygun olmadığı, öğretmenlerin %90'ının koronavirüs salgını öncesinde uzaktan eğitim tecrübesine sahip olmadığı gibi sonuçlara ulaşılmış ve bu doğrultuda bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe dersi, salgın, uzaktan eğitim.

**Abstract**

After coronavirus epidemic influenced all the world unexpectedly and started prohibition of being at crowded places Ministry of National Education has taken the decision of distance learning. The purpose of this study is to evaluate Turkish lessons studied during the pandemic period in accordance with teachers' views. In line with this objective the most important problems teachers of Turkish experienced during the epidemic and solution suggestions for these problems have been discussed. We have chosen 50 teachers of Turkish who are still working in Ceyhan, Adana, and have determined them on voluntary basis for this study where we have used case study. At the end of the evaluation of the data we have come to conclusion that teachers have too much difficulty in teaching writing and grammar in the Turkish lessons carried out distantly, that the content of Turkish lessons in EBA are insufficient, that the Turkish coursebooks are not suitable to distance teaching and that 90% of the teachers do not have experience for distance teaching before the coronavirus epidemic, and we have had some suggestions accordingly.

epidemic, distance learning, Turkish lesson.

**Keywords**

International Journal of  
Karamanoglu Mehmetbey  
Educational Research

September, 2021  
Volume 3, Special Issue 1  
Pages: 55-65  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

DOI: 10.47770/ukmead.985496

<sup>1</sup> MEB, [s.kolcu24@gmail.com](mailto:s.kolcu24@gmail.com)

<sup>2</sup> Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [abalci@mku.edu.tr](mailto:abalci@mku.edu.tr)

## GİRİŞ

Uzaktan eğitim, küresel olarak yaşanan salgın dönemiyle birlikte hayatımıza hızlı bir giriş yapsa da, aslında 1700'lerden bu yana mevcut olduğu için yeni bir olgu değildir. Uzaktan eğitimin ilk biçimi, yazışmalı okul modelidir. Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrenciler fiziksel uzaklıkla ayrıldığında gerçekleşir. İlk örnek olarak, Caleb Phillips, 20 Mart 1728'de Boston Gazetesi'ne, aday öğrencilere haftalık kısa dersler göndermeyi teklif eden bir ilan vermiş ve uzaktan öğrenmenin ilk öncülleri, herkes için öğrenme fırsatlarını artırma ihtiyacının farkına varmışlardır (Harting ve Erthal, 2005, s. 35). 1800'lerde yazışma okuluyla tarih, bilim, sanat gibi dersler verilmeye başlanmış ve yüzyılın sonuna doğru gelindiğinde güvenli posta ile teslimat teknolojileri ortaya çıktığından eğitim kurumları uzaktan eğitimi yaygınlaştırmaya başlamıştır. İlk zamanlar uzaktan eğitim geleneksel olmayan bir eğitim yöntemiymişken zamanla gelişmiş ve yaygın hâle gelmiştir (Banas ve Emory, 1998, s. 365). 1700'lerde uzaktan eğitimin emarelerini gösteren bu olayların; eğitimin amacına ulaştığını gösterir bir neticesi bilinmediğinden modern anlamda uzaktan eğitimin Isaac Pitman tarafından İngiltere'de 1840 yılında başlatıldığı kabul edilmektedir (Mshvidobadze ve Gogoladze, 2012, s. 134). Avrupa'da ise ilk zamanlarda uzaktan eğitim yine yazışma kursları yoluyla yapılmış; bu durum, eğitici radyo ve televizyonun daha popüler hâle geldiği 20. yüzyılın ortalarına kadar uzaktan öğrenmenin birincil yolu olarak kalmıştır (Valentine, 2002, s. 1-11). 1960'lara gelindiğinde baskı, radyo, televizyon, ses ve video kasetleri, bilgisayar kullanımı gibi teknolojik ilerlemelerle uzaktan eğitim başka bir boyuta geçmiş ve çok daha kolaylaşmıştır. Teknolojinin uzaktan eğitim ile her zaman yakın bir ilişkisi olmuştur çünkü teknoloji öğretmen ve öğrenci arasındaki ayrılığa aracılık eder (Sumner, 2000, s. 267,282). Ülkemizde uzaktan eğitim serüvenine bakıldığında Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde, eğitimli nüfusun çoğunluğu uzun süren savaş dönemlerinde kaybedildiğinden, hızlı bir kalkınma için eğitimli kişilere ihtiyaç duyulması sebebiyle öncelikli konulardan biri eğitim-öğretim olmuş ve bu sebeple uzaktan eğitim konusu tartışılmaya başlanmıştır. 1923'ten 1956'ya dek süren tartışma döneminin ardından mektupla yazışarak uzaktan eğitim çalışmaları başlamış, 1976-1995 yılları arasında radyo ve televizyon gibi görsel-işitsel araçlarla devam etmiş, 1996 sonrası ise bilişim tabanlı olarak internet üzerinden sürdürülmeye devam edilmiştir (Bozkurt, 2017, s. 86-88).

Ülkemizde yaygın olarak bilinen, uzaktan eğitim yönteminin kullanıldığı örgün öğretim faaliyetlerinden farklı olarak açık öğretim uygulamaları bulunmaktadır. "Açık öğretim, öğretici ile öğrencinin bir arada bulunma zorunluluğunu ortadan kaldıran öğretim faaliyetleri sisteminin adıdır. Herhangi bir şekilde örgün öğrenime devam edemeyen öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden uzak kalmamak için başvurduğu ve oldukça yoğun şekilde talep edilen bu sistem ortaokul, ortaöğretim, yükseköğretim düzeylerinde faaliyet göstermektedir" (Bulut, 2020, s. 933).

Koronavirüs salgını öncesinde farklı amaç ve politikalarla kullanılan uzaktan eğitim, salgınla birlikte örgün eğitimin de temel taşı hâline gelmiştir. Bu durum gerek öğretmen gerekse öğrenciler tarafından teknoloji kullanımında bir sıçramaya neden olmuştur. Örgün eğitimde teknoloji kullanımı, ülkemizde 2000'li yılların sonuna doğru yaygınlaşmaya başlamıştır. Salgının, toplu ortamlarda bulunma yasaklarını gündeme getirmesiyle birlikte tüm eğitim kademelerinde dönem dönem, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uzaktan eğitim kararı alınmış; normal eğitim sürecinde ihtiyaç duyulan teknoloji kullanımının çok daha fazlası uzaktan eğitim sürecinde temel ihtiyaç ve temel araç haline gelmiştir. Eğitim sistemimizin öğrenci merkezli öğretimi temel alması, öğretmenlerin öğrencilere karşı yol gösterici konumda olmasını gerektirmektedir. Öğrencilere, öğretmenler tarafından bilginin hazır olarak sunulması yerine; öğretmenler, bilgiyi öğrencilerin kendilerinin yapılandırmalarına yardım etmelidirler (Güneş, 2009, s. 19). İyi bir yol göstericinin, günümüz dünyasında teknoloji alanında kendini geliştirmiş olması ise bir gerekliliktir. Bu kritik salgın dönemine dek gereklilik hâlinde olan eğitimde teknoloji kullanımı, artık bir zorunluluk hâline gelmiştir.

Teknolojinin hızla gelişmiş olması uzaktan eğitim sürecinde kolaylıklar sağlasa da uzaktan eğitime dair yapılan çalışmalarda örgün eğitime kıyasla birçok avantaj ve dezavantajlara rastlanmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü'nün koronavirüsü salgın hastalık olarak nitelendirdiğinden bu yana dünyada 290 milyondan fazla öğrenci okullarına ara vermiş, ve uzaktan eğitim yoluyla eğitim-öğretime devam etmek durumunda kalmıştır. Şu anda ise yaklaşık 120 milyon öğrenci bu durumdan olumsuz etkilenmeye devam etmektedir (UNESCO, 2021). Bu sebeple uzaktan eğitim kişisel bir seçim veya politik bir karardan ziyade gerekliliktir. Doğal afet ve salgın gibi olağanüstü durumlarda seçim şansı olmadığından uzaktan eğitime dair olumlu ve olumsuz yönlerin eğitim modelinin seçilmesine etkisi olmayacaktır. İçinde bulunulan ve ülkemizde Mart 2020'den beri devam eden bu durum eğitim-öğretimin her kademesini ve tüm dersleri etkilediği gibi Türkçe derslerini de çeşitli değişkenler bakımından etkilemiştir. Türkçe dersleri okuma, dinleme, konuşma, yazma becerileri ve dil bilgisi içeriği ile geniş bir alanı kapsamaktadır. Türkçe öğretiminin temel hedeflerinden biri; "öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri" (MEB, 2019, s. 8) ve bununla birlikte etkili bir iletişim kurmalarını sağlamaktır. Ana dili bilgi ve becerisinin kazandırılmasında yeri ve zamanı geldikçe uygun yöntem ve ortamlar oluşturularak eğitim-öğretim yapılmalıdır (Demir ve Yapıcı, 2007, s. 180). Uzaktan eğitimin eğitim-öğretimde tek seçenek olduğu salgın döneminde öğrenciler için en verimli öğretimin yapılması için Türkçe öğretiminin uzaktan eğitim sürecindeki durumunun araştırılması, bu dönemde yaşanan sorunların, olumlu ve olumsuz durumların belirlenmesi bundan sonraki sürecin olumsuzluklardan arındırılmış bir şekilde gelişerek devam etmesi adına önem arz etmektedir.

### Araştırmanın amacı

Çalışmanın amacı salgın döneminde sürdürülen Türkçe derslerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda; en çok hangi beceri öğretiminde zorlandığı, öğrencilerin Türkçe dersine olan ilgileri, EBA Türkçe dersi

içeriği, Türkçe derslerine katılım oranı, Türkçe ders kitaplarının uzaktan eğitime uygunluğu, Türkçe öğretmenlerinin salgın öncesi uzaktan eğitim tecrübeleri ve bilgileri, Türkçe öğretmenlerinin teknoloji konusundaki bilgileri ve teknoloji kullanımları, Türkçe öğretmenlerinin yaşadığı en önemli sorunlar ve çözüm önerileri hakkında sorulara yanıt aranmıştır.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmalarında "tek bir durumu veya az sayıdaki durumu yakından veya derinlemesine anlama ve ortaya çıkarma isteği" (Yin, 2017, s.4) ön plandadır. Bu durum hem nitel hem de nicel araştırmaların desenlenmesinde sıklıkla tercih edilebilmektedir.

### Çalışma Grubu

Araştırma amacına uygun olarak çalışma grubu amaçlı örnekleme ile belirlenmiştir. Amaçlı örneklemede araştırmacılar ana olgu hakkında bilgi edinmek veya onu anlamak için bireyleri ve araştırma mekanlarını maksatlı bir biçimde seçerler (Cresswell, 2019, s. 266,267). Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersleri hakkında detaylı bilgi edinmek amacıyla seçilen araştırmanın çalışma grubu Adana ili Ceyhan ilçesinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 50 Türkçe öğretmeninden oluşmuştur. Katılımcılardan 8'i özel okul, 42'si ise devlet okulunda görev yapmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan ve 13 madde içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu üç alan uzmanı tarafından incelenmiş, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra forma son hâli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken, salgın dolayısıyla tüm görüşmelerin yüz yüze yapılamayabileceği de hesaba katılarak soruların açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Çalışma sırasında, İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınsa da çalışmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar, ilçe merkezi, köyler veya özel okullar şeklinde ayırım yapılmaksızın seçilen tüm ilçe okullarından gönüllü olan öğretmenlerdir. Görüşme formu uygulanırken araştırmacı (bu makalenin birinci yazarı), kişisel görüşmeye müsaade edilmeyen okullar hariç, katılımcılarla görüşmüştür. Salgın dolayısıyla çeşitli sebeplerle görüşme ortamının sağlanamadığı okullara araştırmacının iletişim bilgileri bırakılmış, soruları olan katılımcılar araştırmacıya ulaşabilmiştir.

### Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Sözbilir, 2009, s. 9). Bu araştırmada da öğretmenlerin görüşleri neticesinde ortaya çıkan tema ve boyutlar, frekans ve yüzde alınarak tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden kesitlere, bulgular kısmında doğrudan alıntı yapılarak yer verilmiştir. Katılımcılar Ö1 (öğretmen 1), Ö2, Ö3,... şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmanın bulguları, yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan 12 soru ile katılımcıların eklemek istedikleri konular için açık uçlu olarak bırakılan 1 maddeden (toplam 13 madde) oluşmaktadır. Öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlar öncelikle genel olarak tablolaştırılmış, görüşlerin bir kısmı açıklamalara eklenip var olan durum örneklendirilerek ortaya konmuştur.

## BULGULAR

Çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerinin veri toplama aracında bulunan sorulara verdikleri yanıtlardan oluşan bulgular gruplandırılarak bu bölümde sunulmuştur:

### 4.1. Uzaktan Türkçe Öğretiminde Hangi Beceri/Alan Öğretiminde Zorlandığına Dair Görüşler

Bu başlık altında ortaya konan bulgulara, görüşme formunda öğretmenlere yöneltilen "Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe derslerinde hangi beceri/alan (okuma, dinleme, konuşma, yazma, dil bilgisi) öğretiminde zorlandınız? Açıklayınız." sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar öncelikle Tablo 1'de genellenerek sunulmuş, ardından öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak örneklere yer verilmiştir.

**Tablo 1.***Uzaktan Türkçe Öğretiminde Zorlanılan Alan ve Beceriler*

Beceri/Alan	f	%
Okuma	8	10,6
Yazma	31	41,3
Konuşma	9	12
Dinleme	7	9,3
Dil Bilgisi	20	26,6
Toplam	75	100

Tablo 1'e bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin uzaktan Türkçe öğretiminde en çok zorluk yaşadığı beceri %41,3 oranla yazma becerisidir; en az zorluk yaşanan beceri ise %9,3 oranla dinleme becerisidir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı birkaç beceride birden zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan yalnızca bir öğretmen (Ö5) hiçbir beceri ve alanda zorluk yaşamadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden;

Ö3. "Denetim ve düzeltme imkânı sınırlı olduğu için en çok yazmada zorlandım."

Ö19. "Konuşma esnasında öğrencilerin jest ve mimiklerini takip etmek mümkün olmadığından konuşma becerisi öğretiminde zorlandım."

Ö21. "Dinleme becerisinde zorlandım, çünkü öğrenciler hep bir ağızdan konuşuyorlar."

Ö22. "Yazma becerisi öğretiminde zorlandım. Çünkü 30 dakikalık ders süresi yazma becerisi öğretiminde oldukça kısa bir süre."

Ö35. "Tüm alanlarda takip ve değerlendirme noktasında zorlandım."

Ö50. "Uzaktan eğitim Türkçe dersinde en çok yazma öğretiminde zorlandım. Konu anlatımında mutlaka yazı yazarak öğrencilere not aldırıyoruz. Bilgisayarda yazı yazmak tahtada yazı yazmaya hiç benzemiyor. Yazı yazmanın güçlüğü aynı zamanda ders anlatımında zaman kaybının yaşanmasına da neden oluyor. Okuma, dinle, konuşma öğretimlerinde bağlantı sorunu yaşamadığım sürece herhangi bir problemle karşılaşmadım."

şeklinde görüşlerini sunmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde beceri/alan öğretiminde zorluklar yaşanmasının temel sebebi olarak öncelikle zaman kısıtlılığı yer almaktadır. Öğrencilerin kamera açma zorunluluğu olmaması, öğretmen öğrenci etkileşimini kısıtlayarak uzaktan Türkçe öğretiminde zorluklara sebebiyet vermiştir.

#### 4.2 Uzaktan Eğitimin Öğrencilerin Türkçe Dersine Olan İlgilerine Etkisi

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine "Uzaktan eğitim, öğrencilerin Türkçe derslerine olan ilgilerini etkiledi mi? Örneklendiriniz." sorusu yöneltilmiştir. Verilen yanıtlar doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

**Tablo 2.***Uzaktan Eğitimin Öğrencilerin Türkçe Dersine Olan İlgilerine Etkisi*

Etki Durumu	f	%
Var	38	76
Yok	12	24
Toplam	50	100

Türkçe öğretmenleri %76'lık bir oranla uzaktan eğitimin öğrencilerin Türkçe derslerine olan ilgisini etkilediğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir kısmı uzaktan eğitimin öğrencilerin Türkçe dersine olan ilgilerini olumlu yönde etkilediğini, bir kısmı olumsuz yönde etkilediğini, bir kısmı da hem olumlu hem de olumsuz etkilerin zamanla yer değiştirerek bir arada görüldüğünü belirtmişlerdir. Dolayısıyla uzaktan eğitimin Türkçe dersine olan ilgiyi yalnızca olumsuz yönde etkilediği düşünülmemelidir. Bu soruya verilen bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö2. "Bazı öğrencilerde olumlu etkiledi. Daha çok görsel, etkinlik vb. kullanılması derse ilgiyi olumlu etkilemiştir. Bununla birlikte uzaktan eğitim bazı öğrencilerde 'olmasa da olur, katılmasam da olur' düşüncesi oluşturdu."

Ö14. "Yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerini yapamadığımız için öğrencilerin ilgileri azaldı."

Ö15. "Sınıf içinde yapılan fiziksel aktiviteler, bilişsel ve duyuşsal olarak çocuklara daha çok etki ettiği için bunları uzaktan yapamadık. Bu durum da çocukları olumsuz etkiledi."

Ö33. "Bazı öğrencilerim okuldaki performanslarına göre uzaktan eğitimde daha başarılıydılar."

Ö41. "Evet, ilgilerini etkiledi. İlk başlarda derse katılmak istemediler veya uzaktan eğitimle yapıldığı için dersleri ders olarak görmediler. Sonraları akademik başarı düzeyi düşük öğrenciler bile derse katılmaya başladı. Teknolojiyle iç içe bir eğitim olması ilgilerini çekti."

### 4.3. EBA Türkçe Dersi İçeriğinin Yeterliliğine Dair Görüşler

Katılımcı Türkçe öğretmenlerine, EBA Türkçe dersi içeriğini yeterli bulup bulmadıkları ve nedenleri sorulmuştur. Verilen yanıtlara göre ulaşılan sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur:

**Tablo 3.**  
*EBA Türkçe Dersi İçeriğinin Yeterliliği*

	<i>f</i>	<i>%</i>
Yeterli	19	38
Kısmen Yeterli	4	8
Yeterli Değil	27	54
Toplam	50	100

Millî Eğitim Bakanlığının 2012 yılında öğrenci ve öğretmenlerin kullanımına sunduğu EBA platformu zamanla gelişme göstermiştir. Uzaktan eğitimde ders sürelerinin azaltılması sebebiyle EBA öğrencilerin ders içeriklerine ulaşmada başlıca yönelindikleri platform olmuştur. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %54'ü kuruluşundan bu yana uzun bir süre geçmiş olan EBA platformunun içeriğini yeterli bulmadığını ve geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Araştırmaya katılan 4 öğretmen Türkçe ders içerikleri açısından EBA'yı kısmen yeterli bulurken 19 öğretmen de yeterli düzeyde bulmuştur. Uzaktan eğitimde EBA tüm okullarda temel canlı ders işleme programı olmuştur. Ancak salgın sebebiyle uzaktan eğitime geçiş ani olduğundan sistem yoğun kullanıldığında zaman zaman sistemde birtakım aksaklıklar oluşmuştur. Bu durum tüm derslerde olduğu gibi Türkçe derslerine de olumsuz yansımıştır. Öğretmenlerin bazılarının EBA Türkçe ders içerikleri hakkında görüşleri şu şekildedir:

Ö1. "EBA içerikleri hazırlanış tekniği bakımından oldukça iyi ve çeşitli."

Ö3. "EBA Türkçe dersi içeriğini yeterli bulmuyorum. Özellikle dinleme ve yazma becerilerini geliştirecek etkinlikler çoğaltılmalı."

Ö22. "EBA Türkçe dersi içeriğinde özellikle 8. sınıf öğrencileri için büyük eksiklikler var. İçerikler (sınav, test, konu anlatımı vs.) çok yüzeysel ve amaca ulaşmaktan uzak."

Ö35. "EBA'nın güncellenmesi gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca çoktan seçmeli sınavlara yönelik içerikler artırılmalı, çünkü Türkiye genelinde sınavlar her zaman çoktan seçmeli yapılıyor."

Ö38. "EBA'yı yeterli bulmuyorum, bazı soruların cevaplarını yanlış açıklıyor."

Ö50. "Açıkça söylemek gerekirse EBA'yı çok fazla takip etmedim. Ama EBA için duyduklarım sistemin başarısız ve yetersiz oluşu. En çok yaşanan sorunlardan birisinin sisteme fazla giriş olduğunda sistemin çökmesi ve öğrencilerin bundan dolayı mağdur oluşu."

### 4.4. Uzaktan Eğitimle Yapılan Türkçe Derslerine Katılım Oranının Diğer Derslere Oranı

Katılımcılara yöneltilen "Uzaktan eğitimle gerçekleştirilen Türkçe derslerine katılım diğer derslere oranla ne durumdadır?" sorusuna ait cevaplar incelendiğinde Tablo 4'teki genel görünüm ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 4.**  
*Uzaktan Eğitimle Yapılan Türkçe Derslerine Katılımın Diğer Derslere Oranı*

<i>Katılım</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Yüksek	18	36
Eşit	26	52
Düşük	6	12
Toplam	50	100

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen Türkçe derslerine katılımın diğer derslere olan katılımı kıyaslandığında %52 oranıyla eşit düzeyde katılım olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. 18 Türkçe öğretmeni katılımın diğer derslere olan katılıma oranla daha yüksek olduğunu, 6 Türkçe öğretmeni ise daha düşük olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların görüşlerine göre okuldaki toplam öğrenci sayısı dikkate alındığında uzaktan eğitime katılımın çok düşük oranda olduğu sonucuna da ulaşılmaktadır. Ancak, bu noktada özel okullar ile devlet okulları arasında derse katılım oranı bakımından ciddi düzeyde farklılık görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin derse katılımıyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö1. "Okulumuzun özel okul olması, öğrencilerimizin her türlü donanıma ulaşabilmesindeki kolaylıklar, ders takip sistemimiz, programlama, ödevlendirme, proje çalışmalarını ve deneme sınavlarımızın sıklığı dolayısıyla Türkçe dersine katılım oranı %98'i geçmektedir."

Ö2. "Diğer derslere katılım farkı yok. Ancak genel olarak derslere katılım bütün derslerde olduğu gibi %40'ları geçmiyor."

Ö5. "Türkçe dersine katılım diğer derslere oranla daha yüksek. Türkçe dersini öğrenciler önemsemektedir."

Ö18. "Okulumuzda müzik, resim, beden eğitimi derslerine katılım Türkçe dersine göre daha fazladır."



#### 4.5. Türkçe Ders Kitaplarının Uzaktan Eğitime Uygunluğuna Dair Öğretmen Görüşleri

Türkçe öğretmenlerine Türkçe ders kitaplarının ve içeriklerinin uzaktan eğitime uygunluğu ve varsa önerileri sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplardan elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur:

**Tablo 5.**  
*Türkçe Ders Kitapları ve İçeriklerinin Uzaktan Eğitime Uygunluğu*

	<i>f</i>	<i>%</i>
Uygun	15	30
Uygun Değil	35	70
Toplam	50	100

Araştırmaya katılan 50 öğretmenden 35'i Türkçe ders kitaplarını ve içeriklerini uzaktan eğitime uygun bulmamaktadır. Neden olarak ise çoğunlukla, kitapların yüz yüze eğitime uygun şekilde hazırlanması, uzaktan eğitimle yapılan Türkçe ders sürelerinin Türkçe kitaplarındaki etkinliklerin tamamını yapmaya yetmemesi görüşü öne çıkmaktadır. Katılımcı öğretmenlerden 15'i Türkçe ders kitaplarının hem uzaktan eğitimde hem de yüz yüze eğitimde rahatlıkla kullanılabilirliğini belirtmiştir. Katılımcıların yöneltilen soruya verdikleri cevaplardan örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ö1. "Çok da uygun olduğu söylenemez. Metinler daha kısa olmalı, yapılacak etkinlikler uzaktan eğitime uygun düzenlenmeli, kazanım sayısı azaltılmalı, sınava odaklı soru ve metinlerde öğrencilerin denizde tane aramalarını hatırlatan soru tiplerinden vazgeçilmeli."

Ö21. "Türkçe ders kitapları ve içerikleri uzaktan eğitime uygun ancak okuma metinleri seslendirilebilir."

Ö22. "Türkçe ders kitaplarını ve içeriklerini uzaktan eğitime uygun bulmuyorum. Özellikle uzaktan eğitim için Türkçe ders kitapları teknoloji tabanlı hazırlanmalı, zengin içeriğe sahip olmalı ve öğrencinin uzaktan eğitime katılımını teşvik edici donanımda olmalı."

Ö35. "Türkçe ders kitapları uzaktan eğitimde kullanılabilir ancak EBA ile etkileşimi hâle getirilebilir. Z kitap şeklinde sunulabilir."

Ö39. "Pek uygun bulmuyorum. Görsel, özellikle dijital materyal kullanımı daha etkili oluyor. Paylaşımı kolay. Ders kitaplarının basılı materyal değil de dijital olması, içeriğinin öğretmen tarafından kısmen de olsa değiştirilebilir olması çok iyi olurdu."

Ö41. "Uygun değil. Etkinlikler çok uzun ama ders süresi kısıtlı. Türkçe ders kitapları uzaktan eğitime uyarlanmalı."

#### 4.6. Koronavirüs Salgını Öncesi Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tecrübeleri ve Görüşler

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine koronavirüs salgını öncesinde uzaktan eğitim yoluyla ders vermiş veya almış olma durumlarına ilişkin yöneltilen soruya verilen cevaplar Tablo 6'da gruplandırılarak verilmiştir:

**Tablo 6.**  
*Türkçe Öğretmenlerinin Salgın Öncesi Uzaktan Eğitim Tecrübeleri*

	<i>f</i>	<i>%</i>
Tecrübesi Var	5	10
Tecrübesi Yok	45	90
Toplam	50	100

Tablo 6 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin %90'ının uzaktan eğitim tecrübesine sahip olmadıkları görülmektedir. 50 öğretmenden yalnızca 5'i uzaktan eğitimle ders almış veya vermiştir.

#### 4.7. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Eğitim Alma Durumları ve Görüşler

Türkçe öğretmenlerine uzaktan eğitime dair herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulmuştur. Verilen yanıtlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7.**  
*Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Eğitim Alma Durumları*

	<i>f</i>	<i>%</i>
Eğitim Almış	3	6
Eğitim Almamış	47	94
Toplam	50	100

Mart 2020'de ülke genelinde uzaktan eğitime geçilmiştir. Ancak bu araştırmadan elde edilen sonuçlar Türkçe öğretmenlerinin %94'ünün uzaktan eğitime dair herhangi bir eğitim almadığını göstermektedir. Eğitim aldığını beyan eden öğretmenler ise kendi kendilerini eğittiğini, profesyonel düzeyde bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu herhangi bir eğitim almadığı hâlde uzaktan eğitim vermek durumunda kalmıştır. Bu açıdan bakıldığında eğitim almamış öğretmenler tarafından verilen uzaktan eğitimin hem öğretmen hem de öğrenci açısından sıkıntılıların yaşanmasına sebebiyet verdiği söylenebilir. Ö41; "Uzaktan eğitime dair herhangi bir bilgim yoktu, eğitim de almadım. Aslında herkese eğitim verilebilirdi. Hem öğretmen hem de öğrencilere. Uzun süre boyunca bu işi kendi çabalarımızla öğrenmeye ve

öğrencilere de öğretmeye çalıştık." şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Uzaktan eğitime dair herhangi bir eğitim almadığını belirten Ö1 ise "Mutlaka bir eğitim almak gerektiğine inanıyorum, hatta üniversitelerde uzaktan eğitim dersi adı altında bir ders konmalıdır." diyerek düşüncesini dile getirmiştir.

#### 4.8. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Teknoloji Kullanımındaki Yeterliliklerine Dair Görüşler

Uzaktan eğitim günümüzde büyük oranda teknoloji tabanlı olarak yürütüldüğünden araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine teknoloji kullanımı hususunda kendilerini yeterli görüp görmedikleri sorulmuştur. Tablo 8'de verilen yanıtların sıklığı görülmektedir.

**Tablo 8.**  
Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımındaki Yeterliliği

	f	%
Yeterli	20	40
Yetersiz	30	60
Toplam	50	100

Katılımcıların %60'ı teknoloji kullanımında kendini yetersiz bulmaktadır. Teknoloji kullanım düzeyini yeterli bulan 20 öğretmenden bir kısmı bu süreçte kişisel çabalarıyla yeterliliklerini geliştirdiklerini ve süreç içerisinde yeterli düzeye geldiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin teknoloji kullanımındaki yeterliliği ile ilgili görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ö1. "Kendimi yeterli bulmuyorum. Bilişim teknolojileri dersinin sadece ortaokul ile sınırlı kalmaması gerektiğine inanıyorum."

Ö22. "Teknoloji kullanımı hususunda kendimi yeterli bulmuyorum. Teknoloji adeta yaşayan bir olgu. Teknolojiyi takip etmek ve ona ayak uydurabilmek biz öğretmenler için çok büyük maddi külfet demek. Düşük maddi gelire sahip olduğumuzdan bu konuda kendimizi geliştirme imkânımız maalesef kısıtlıdır."

Ö33. "Kendimi yeterli bulmuyorum. Çünkü Zoom programı İngilizce olduğu için zorlandım."

Ö36. "Teknoloji konusunda çok iyi değildim ama iş başa düşünce insan her şeyi öğreniyor. İnternette her şeyin açıklanmalı videoları var."

#### 4.9. Öğretmenlerin Lisans Düzeyinde Türkçe Öğretimi ve Teknoloji Kullanımıyla İlgili Eğitim Alma Durumları ve Görüşler

Katılımcılara "Lisans düzeyinde Türkçe öğretimi ve teknoloji kullanımıyla ilgili bir eğitim aldınız mı?" sorusu yöneltilmiştir. Tablo 9 sorulan soruya verilen cevaplar doğrultusunda oluşturulmuştur:

**Tablo 9.**  
Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimi ve Teknoloji Kullanımıyla İlgili Eğitim Durumları

	f	%
Eğitimi Var	7	14
Eğitimi Yok	43	86
Toplam	50	100

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden yalnızca 7'si lisans düzeyinde Türkçe öğretimi ve teknoloji kullanımı hususunda eğitim aldığını belirtmiştir. Bu konuda eğitim almadığını belirten 43 öğretmen bulunmakta ve bu öğretmenlerden çoğu günümüz koşullarında lisans düzeyinde böyle bir eğitim verilmesi gerektiği hususunda görüş bildirmektedir.

#### 4.10. Öğretmenlerin Salgın Dönemi Uzaktan Eğitimde Kullandıkları Programlar/Dijital Uygulamalara Yönelik Görüşler

Katılımcılara yöneltilen "Salgın dönemi uzaktan eğitiminde kullandığınız veya kullanmak zorunda kaldığınız programlar/dijital uygulamalar var mı? Bu uygulamaların Türkçe öğretimi açısından size katkıları oldu mu? Açıklayınız." sorusuna ait bulgular aşağıdaki şekildedir:

**Tablo 10.**  
Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Program/Dijital Uygulama Kullanımları

Kullanım Durumu	f	%
Var	30	60
Yok	20	40
Toplam	50	100

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %60'ı uzaktan eğitim Türkçe derslerinde Zoom, Microsoft Teams ve EBA gibi programlar ve ders işlenişine fayda sağladığını düşündükleri dijital uygulamalar kullandıklarını belirtirken, %40'ı hiçbir program kullanmadığını ifade etmiştir. Bu konuda belirtilen öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö15. "Kullandığım uygulamalar var. Bu programlara uygun Türkçe içeriklerin ve derse uygun dijital materyallerin uzaktan eğitimle Türkçe öğretimine oldukça katkısı oldu."

Ö22. "Evet, zorunlu olarak kullandığım uygulamalar oldu. Bu uygulamaları kullanırken yeterli düzeyde İngilizcemiz olmadığından çok zorlandık. MEB bu uygulamaları ya Türkçeleştirmeli ya da öğretmenlere yabancı dil eğitimi verilmesi taraftarıyım."

Ö25. "EBA, Morpa Kampüs gibi uygulamalar kullanıyorum. Bu uygulamaların Türkçe öğretimine katkısı oldu. Görsel ve işitsel duylara hitap etmelerinin verimli olduğunu düşünüyorum."

Ö40. "Kullandığım uygulamalar var. Katkısı da oldu. Maalesef çok fazla dijital ortam sağlığını olumsuz etkiliyor."

Ö50. "Microsoft Teams uygulamasıyla dersimi anlattım. Bazı yayınların akıllı tahta uygulamalarını da bilgisayarımın indirerek oradan soru çözümleri yaptım. Çoğu uygulamaların Türkçe öğretimi açısından çok faydasını gördüm."

#### 4.11. Öğretmenlere Alanlarına Yönelik Teknoloji Eğitimi Verilmesine Dair Görüşler

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine, öğretmenlerin genel olarak ve kendi alanlarında teknoloji kullanımına yönelik neler yapılabileceği veya buna gerek olma durumu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konuda gereklilik hususunda verdikleri yanıtlara göre Tablo 11 oluşturulmuştur.

**Tablo 11.**

*Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımına Yönelik Eğitimlerin Gerekliliğine Dair Görüşleri*

Teknoloji Eğitimi	f	%
Gerekli	41	82
Gereksiz	9	18
Toplam	50	100

Görüşlerine başvuru alan Türkçe öğretmenlerinin %82'si teknoloji alanında hizmet içi eğitim verilmesi hususunda görüş bildirmiştir. Hatta bazı öğretmenler bu eğitimlerin zorunlu olması gerektiğini dile getirmiştir. Teknoloji kullanımına yönelik eğitim gerekliliğine dair bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1. "Yaşadığımız bölgede yerel anlamda sanal ağlar vasıtasıyla öğretimde deneyimlerin paylaşılması, öğretimde birliğin sağlanması ve yerel problemlerin çözülmesinde bilgi alışverişi yapılabilir."

Ö2. "Günümüzde teknoloji kullanımı bizler açısından hem bir zorunluluk hem bir gerekliliktir. Bunun için hizmet içi eğitimlere katılmalı ayrıca kendimizi geliştirmeliyiz."

Ö11. "Hizmet içi eğitim verilip derslerde kullanabileceğimiz içerikler fazlalaştırılabilir."

Ö15. "Gerekli ve faydalı olacağına inanıyorum. Çünkü teknoloji kullanımının yetersizliğinden dolayı zengin içerik sunamıyoruz."

Ö18. "Yeterli düzeyde, bütün öğretmenler teknolojiyi kullanıyor."

Ö28. "Konu ve derslerle alakalı oyun ve eğlence odaklı yazılımlar oluşturulabilir."

Ö36. "Teknoloji ilgi alanı bence bu konuyla ilgili olanlar kendisi araştırıyor. Alanımızla ilgili çok farklı bir uygulamaya gerek yok."

Ö38. "Öğretmenlerin bu eğitimleri kendilerinin dijital ortamdan alabileceklerini düşünüyorum. Kursların genel olarak çok verimli olmadığını düşünüyorum."

Ö39. "Dijital materyallere erişim için bir site, uygulama, blog veya platform oluşturulabilir. Bunlara her zaman gerek vardır."

#### 4.12. Türkçe Öğretmenlerinin Salgın Dönemi Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden salgın dönemi uzaktan eğitimde yaşadıkları en önemli üç sorun ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini yazmaları istenmiştir. Verilen yanıtlara bakıldığında internet bağlantı ve altyapı sorunları, çeşitli sebeplerle derslere katılımın çok az olması, öğrenci ilgisizliği, velilere uzaktan eğitimi açıklayamama, EBA platformundaki aksaklıklar, ders saatlerinin fazlalığı, teknoloji kullanımı hususundaki yetersizlikler, öğrenci ve öğretmenlerin donanım ve maddi yetersizlikleri gibi sorunlar öne çıkmaktadır. Bu sorunlar yalnızca Türkçe öğretimine yönelik değil genel sorunlar olarak görülmektedir. Özel okullarda göze çarpan en önemli problem ise velilerin okul idarelerine, öğrencilerinin kayıtlarını okuldan alacaklarını söylemeleri olmuştur. Genel olarak bahsedilen bir diğer sorun ise velilere uzaktan eğitimin ne olduğunu aktaramama problemidir. Öğretmenler, bazı öğrencilerin ailelerinin uzaktan eğitime karşı ilgisiz tutumundan dolayı öğrencilerin uzaktan eğitim sürecini tatil olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğretmenler bahsi geçen sorunlara yönelik çözüm önerileri olarak internet alt yapı problemlerinin çözülmesi, maddi yetersizliği olan öğrencilere MEB tarafından destek verilmesi, EBA içeriğinin zenginleştirilmesi, öğretmenlere teknoloji konusunda hizmet içi eğitim verilmesi, öğretmenlerin kişisel telefon numaraları yerine EBA'da mesajlaşma veya e-posta bölümünün oluşturulması, uzaktan eğitimden vazgeçilmesi başlıkları öne çıkmaktadır.

Aşağıda araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin bu soruya verdikleri yanıtlardan örnekler yer almaktadır.

Ö1. "Eğitim ve öğretim çalışmalarının uzaktan da yapılabileceği gerçeğini velilere bir türlü kabul ettirememek. Özel kurumlar olarak yüz yüze yapamadığımız öğretimden dolayı velilerin öğrencileri okuldan almakla ilgili tehditleri. İnternet kesintileri ve alt yapı eksiklikleri."

Ö2. "Öğrencilerin çoğunun çeşitli sebeplerle derslere katılmaması. Derse katılan öğrencilerin uzaktan eğitime gerekli ciddiyeti ve hassasiyeti göstermemesi. Uzaktan eğitim esnasında kontrolün zor olması. Uzaktan eğitim yeni deneyimlenen bir süreç oldu veliler ve öğrenciler için. Bu durumun önemini, faydalarını veya sağladığı imkanları önce velilere sonra öğrencilere iyi anlatmamız gerekir."

Ö4. "Sınıf ortamı: Sınıf atmosferinin oluşmaması. Denetim: Öğrencilerin sınıf ortamındaki kadar denetim altında tutulamaması. Suistimal: Öğrencinin çeşitli bahaneler sunarak derse katılmaması. Tek çözüm olarak yüz yüze eğitimi görüyorum."

Ö11. "Bağlantı sorunu: Şimdilerde durum daha iyi. Katılımın yeterince olmaması: Materyal ve internet kotası verilebilir. Ölçme değerlendirme sorunu: Her öğrencinin öğrenmesini ölçebilecek bir çözüm bulunabilir."

Ö15. "Derse katılımın az olması. Bu nedenle çok az öğrenciyle ders işlemek. Ödev takibi ve kitap okuma takiplerinin yapılamaması da büyük bir sorun. Sınıf içinde yapılan birçok etkinliğin uzaktan eğitimde yapılamaması nedeniyle somut öğrenmenin gerçekleşmemesi."

Ö28. "Öğrenciler arası fırsat eşitsizliğini en temel sorun olarak görüyorum. Teknolojik imkanları olmayan öğrenciler uzaktan eğitimden yararlanamıyor. Velilerin teknoloji kullanımındaki eğitimsizlikleri. Veli ve öğrencilerin uzaktan eğitimi önemsememesi."

Ö36. "Ekonomik açıdan zor durumda olan öğrencilerin uzaktan eğitime teknolojik eksikliklerden dolayı katılamaması. Uzaktan eğitimin öğrenciye bir yaptırımının olmaması. Uzaktan eğitimi fırsat bilen velilerin öğrencileri işte çalıştırmaması."

Ö37. "Bilgisayar sıkıntısı çektim. Kendim bilgisayarın hard diskini değiştirdim ve ders materyali için internetten çeşitli sitelerden alışveriş yapmak zorunda kaldım."

Ö38. "EBA ve Zoom üzerinden sürekli atama yapmak: Bence bir tanesinden düzenli olarak yapılabilir. İnternet sıkıntısı yaşandı: Alt yapı güçlendirilmeli. Maddi sıkıntı içinde olan öğrencilerimiz var: Kaynak kitap desteği sağlanmalıydı."

Ö40. "Öncelikle ders saatleri çok fazla olduğu için teknolojik aletlerle çok fazla zaman geçirmek zorunda kalmak. Birtakım sebeplerden dolayı (internet sağlayıcısı ve yeterli internet olmaması) derslere katılım yeterli olmuyor."

Ö41. "Telefon numaramı tüm velilere vermek zorunda kalmam ve okuldan sınıflarımız için whatsapp grupları kurmamız gerektiğinin söylenmesi. Çözüm olarak EBA'da mesajlaşma veya mail bölümü olabilirdi. Veliler ve öğrenciler gece bile mesaj attı veya arama yaptı."

Ö47. "Donanım eksikliği: Öğrencilerin %80'inde erişim sağlayacak materyaller az veya yok. İnternet erişimi: Çalıştığım mahallede çoğu telefon operatörünün çekim kalitesi düşük. İçerik azlığı: Öğrencilerin maddi durumu yeterli olmadığı için daha az soru çözebiliyorlar. Kendi imkanlarım ile fotokopi çekip öğrencilere ulaştırıyorum."

#### 4.13. Türkçe Öğretmenlerinin Eklemek İstedikleri Hususlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eklemek istedikleri hususlardan örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö1. "Toplum karşılaşılabilecekleri bazı sorunlarla ilgili nasıl hareket etmesi gerektiği konusunda bilinçlendirmek ve gerekirse eğitmek gerekmektedir. Sonuç olarak öğrencilere çeşitli bilgileri kazandırmak bu yolla mümkündür."

Ö5. "Online eğitimde bilgiyi en üst düzeyde verebilirsin ancak duygu geçişi olmadığı için insan yetiştirmede online eğitim sağlıklı bir yöntem değildir. Online eğitim, çocuğun ya da bireyin yetişmesi açısından yetersiz bir platformdur."

Ö22. "Eğitimde başarı için bireysel çaba hiçbir zaman yeterli değildir. Şu salgın döneminde bile öğretmenler, veliler, öğrenciler kendi çabaları ile bir şeyler yapma gayreti içerisinde. Ama ne yazık ki bu şekilde başarı asla gelmez. Belki günü kurtarırsın o da belki. Eğer toplum olarak eğitimde başarılı olmak istiyorsak eğitimi siyasi kaygılardan uzak tutarak eğitimin paydaşlarının maddi imkanlarını artırma yoluna gitmeli, öğrencilere fırsat eşitliği tanınmalı, eğitim kurumlarının fiziki koşullarını iyileştirmeliyiz."

Ö46. "İlkokuldan başlayarak Word programında öğrencilere yazma çalışması yaptırılmalıdır. Bu teknoloji çağında teknolojinin dili ihmal edilmemelidir."

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Geçmişten beri var olan uzaktan eğitim çalışmaları, tüm dünyada yaşanan salgından dolayı örgün eğitimin temel aracı hâline gelmiştir. Beklenmedik bir anda yüz yüze eğitime ara verilmek durumunda kalınması, uzaktan eğitime hızlı ve beklenmedik bir geçişe neden olmuştur. Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel okullarda 18 milyon civarında (MEB, 2020) öğrenci bulunduğu göz önüne alınırsa uzaktan eğitime geçişin ciddi bir hazırbulunuşluğu da beraberinde getirmesi gerekmiştir. Koronavirüs gibi bir salgının benzeri daha önce yaşanmadığından, olabileceklere karşı bir eğitim planının daha önceden var olmaması normal karşılanmalıdır. Ancak yaşanan bu salgın bize göstermiştir ki, beklenmedik kitlesel olaylar, doğal afetler ve salgınlara karşı eylem planı bulundurulmalıdır. Uzaktan eğitim bağlamında yapılan çalışmalar, içinde bulunduğumuz süreçte yaşanan sorunların belirlenmesi, çözüm önerilerinin bulunması ve dolayısıyla eğitim kalitesinin artırılması açısından önem arz etmektedir. Yapılan bu araştırmada uzaktan eğitimle sürdürülen Türkçe dersleri değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmadan elden edilen verilere göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma sonuçlarına göre uzaktan eğitimle yürütülen Türkçe derslerinde en çok zorlanılan beceri yazma becerisi ve ardından dil bilgisi öğrenme alanıdır. Uzaktan eğitim süreci öğrencilerin Türkçe dersine olan ilgilerini bazen olumlu bazen de olumsuz etkilemiştir. Uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkilediği görüşü hakim olsa da teknoloji kullanımına ilgi duyan öğrencilerin başarı düzey ve derse ilgilerinin arttığını gözlemleyen öğretmen sayısı azımsanamayacak derecededir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu EBA Türkçe dersi içeriğini yeterli düzeyde bulmamış ve EBA'nın geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimle yürütülen Türkçe derslerine katılım diğer derslerle aynı orandadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin beyanlarına göre, öğrencilerin uzaktan eğitime katılamamasının temel sebebi teknolojik yetersizlikler olarak görülmüştür. Bu nedenle derse katılım oranları arasında tutum ve ilgi yönünden belirleyici bir fark oluşması noktasına ulaşılamamıştır. Uzaktan eğitimle Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalara bakıldığında "bilgisayar ve bağlantı eksikliği nedeniyle canlı derslere katılım sağlayamayan öğrencilerin çokluğunun katılan öğrencileri de olumsuz etkilediği" (Bayburtlu, 2020, s. 149) sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla tüm derslerde aynı durumun yaşandığı düşünülmektedir. Ayrıca katılımcı öğretmenler Türkçe ders kitaplarını uzaktan eğitime uygun bulmamışlardır. Türkçe öğretmenleri, koronavirüs salgını öncesinde %90 oranla uzaktan eğitim tecrübesine sahip değildir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime dair herhangi bir eğitim alma durumları %6'dır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %60'ı ise kendini teknoloji kullanımı hususunda yetersiz bulmaktadır. Katılımcılardan yalnızca %14'ü Türkçe eğitiminde teknoloji kullanımıyla ilgili eğitim almışlardır. Katılımcıların %40'ı uzaktan eğitim yapıyor olmasına rağmen hiçbir program veya dijital uygulama kullanmadığını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenler %82'lik bir oranla öğretmenlere teknolojiyle ilgili eğitim verilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Verilen yanıtlara bakıldığında internet bağlantı ve altyapı sorunları, çeşitli sebeplerden ötürü derslere katılımın çok az olması, öğrenci ilgisizliği, velilere uzaktan eğitimin ne olduğunu anlatamama, EBA platformundaki aksaklıklar, ders saatlerinin fazlalığı, teknoloji kullanımı hususundaki yetersizlikler öne çıkmaktadır.

Uzaktan eğitim sürecine ne zaman ihtiyaç duyulacağı ve şu anki sürecin ne zaman biteceği hususunda kesin bir kanaate varmak zor olduğundan, uzaktan eğitimin örgün eğitimi aksatmayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Uzaktan eğitimin temel aracı olan teknoloji, öğrenci ve öğretmen açısından Millî Eğitim Bakanlığınca her yönüyle ele alınmalıdır. Halihazırda, maddi imkanları kısıtlı olan öğrencilere tablet dağıtımı yapılmaktadır ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında, bunun yetersiz olduğu görülmektedir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması adına ihtiyacı olan her öğrenciye tablet dağıtılması uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin mağdur olmasının önüne geçecektir. Öncelikle temel fizikî ihtiyaçlar giderilmeli ardından derslerde verimin artırılması için çalışmalar yapılmalıdır. Uzaktan eğitim canlı derslerine maddî imkânsızlıklardan dolayı giremeyen öğrencilerin akademik başarılarının sorgulanması doğru olmayacaktır. Bunlarla birlikte EBA içeriği sürekli güncellenmelidir. Öğretmenlerin, ihtiyaç duyduğu her alanda kendilerini geliştirmeleri adına, hizmet içi eğitimlere öncelik verilmelidir. Bu eğitim yüz yüze yapılabileceği gibi çevrim içi seminerler şeklinde de yapılabilir. "Çevrim içi seminerler öğretmenlerin bilgi ve öğretim becerilerini güncellemeleri için en son bilgileri sağladığından, bilişim teknolojilerinin hızla ilerlediği günümüzde, öğretimde yeni yöntem, yaklaşım ve teknikleri de sınıflarında uygulayabilmesini kolaylaştıracaktır" (Yıldız vd., 2020, s. 480). Ayrıca öğretmen yetiştirme sürecinde de, öğretmenlerin kendi alanlarında teknolojiyi etkin ve verimli kullanabilmelerini sağlamak amacıyla eğitimler verilmelidir.

Tüm bunların yanı sıra, Türkçe ders kitaplarının uzaktan eğitime uygun biçimde düzenlenmesi Türkçe eğitiminin daha sağlıklı yapılabilmesi adına faydalı olacaktır.

#### KAYNAKÇA

- Banas, E. J., & Emory, W. F. (1998). History and issues of distance learning. *Public Administration Quarterly*, 22(3), 365-383.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 149.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bulut, K. (2020). Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 931-949.
- Cresswell, John W. (2019). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam Yayınları.
- Demir, C., ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Harting, K., & Erthal, M. J. (2005). History of distance learning. *Information technology, learning, and performance journal*, 23(1), 35.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı* (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- MEB, [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_09/04144812\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2019\\_2020.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf) Erişim tarihi: 03/09/2021.
- Mshvidobadze, T., & Gogoladze, T. (2012). About web-based distance learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJDPS)*, 3(3), 133-143.
- Sözbilir, M. (2009). *Nitel Veri Analizi*. Retrived from <http://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf> on, 17, 2014.
- Sumner, J. (2000). Serving the system: A critical history of distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 15(3), 267-285.
- UNESCO, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Erişim tarihi: 03/09/2021.
- Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online journal of distance learning administration*, 5(3), 1-11.
- Yıldız, C., Çakır, M., Başaran, B., & Kaptı, Ü. (2020). Almanya'daki Türkçe öğretmenlerinin covid-19 salgını döneminde katıldığı çevrimiçi seminerlerle ilgili betimsel bir analiz. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 8(2), 457-487.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. (Çev. İlhan Günbayı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.



Araştırma Makalesi

**Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının 21. Yüzyıl  
Becerileri Kapsamında İncelenmesi**

**Examining the Curriculum of Teaching Turkish as a Foreign Language  
in the Scope of 21st Century Skills**

Research Article

\*1 Semih Alper Dündar    2 Alp Polat

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Eylül, 2021  
Cilt 3, Özel Sayı 1  
Sayfalar: 66-77  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

DOI: 10.47770/ukmead.995111

**Özet**

21. yüzyıl becerileri çağın gerektirdiklerine uygun olarak şekillenen gelişmeler ışığında ortaya çıkan yeterliklerin günlük hayattaki yansımaları ve uygulamasını öncelleyen bir yapı oluşturmaktadır. Bu yapı getirdiği birçok farklı yetkinlik açısından eğitim sistemlerinin bu doğrultuda değiştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bilinmektedir ki eğitim-öğretim programları ortaya çıkan yeni imkânların kullanımını geniş kitlelere benimsetmekte ve uygulamakta en önemli unsurdur. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, 2020 yılında MEB tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından uyumluluğunu belirlemektir. Belirlenen beceriler üç ana başlıkta; Yaşam ve Kariyer Becerileri, Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri ve Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri doğrultusunda ele alınmıştır. Araştırma nitel araştırma desenindedir. Araştırmanın veri çözümleme sürecinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. MEB'de (2020) bulunan dinleme/izleme, sözlü etkileşim, sözlü üretim, okuma ve yazma becerilerine ait (A1-C1) kazanımlar 21. yüzyıl becerilerinin alt başlıklarına göre incelenmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin yetkinliklerini geliştirmeleri açısından büyük bir önem taşıyan 21. yüzyıl becerilerine programda yeterince ve orantılı yer verilmediği belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** 21. yüzyıl becerileri, öğretim programı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi

**Abstract**

21st-century skills constitute a structure that prioritizes the reflection and application of competencies in daily life in the light of developments shaped in accordance with the requirements of the age. It is known that education and training programs are the most important elements in making the use of new opportunities adopted by large masses and making them enforced. In this direction, the study aims to determine the compatibility of the achievements of the Curriculum for Teaching Turkish as a Foreign Language, prepared by the Ministry of National Education in 2020, in terms of 21st-century skills. The determined skills are under three main headings; Life and Career Skills, Learning and Innovation Skills, and Information, Media, and Technology Skills. The research is in the qualitative research design. Content analysis technique was used in the data analysis process of the research. As a result, it has been determined that 21st-century skills, which are of great importance for students to develop their competencies, are not adequately and proportionally included in the program.

21st century skills, curriculum, Teaching Turkish as a foreign language

**Keywords**

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

September, 2021  
Volume 3, Special Issue 1  
Pages: 66-77  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

DOI: 10.47770/ukmead.995111

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Gör.; Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, DİLMER, [sadundar@ybu.edu.tr](mailto:sadundar@ybu.edu.tr)

<sup>2</sup> Öğr. Gör.; Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, TÖMER, [alp.polat@mku.edu.tr](mailto:alp.polat@mku.edu.tr)

## GİRİŞ

Okuryazar olmak, okuma ve yazmayı işlevsel kullanmak ya da aritmetik bilgisine sahip olmak 20. yüzyılda başarılı olabilmek için yeterli görülen beceriler arasındaydı. Bunun yanında, günümüz dünyasında başarılı olabilmek, öğrencilerin 21. yüzyılın getirdiği yeniliklere koşut; işbirlikli çalışma, eleştirel düşünme, iletişim teknolojilerine hâkimiyet, esneklik ve uyum yeteneği, girişimcilik vb. bir dizi beceriye sahip olmayı gerektiren ve daha donanımlı bireylerin yetişmesini şart koşan bir yapıyı ortaya koymaktadır.

21. yüzyıl becerileri, bilgiyi kazanma ve yeni durumlara aktarılabilme veya uygulayabilme becerileri olarak düşünülebilir. Pellegrino ve Hilton'a (2012) göre bilginin aktarılması olarak bahsedilen unsur hem bir alana ait içerik bilgisi hem de sorunların ortadan kaldırılması adına bilginin ne zaman, nerede ve ne şekilde kullanılabilmesine dair işlemsel bilgiyi de içermektedir. Burada bahsi geçen işlemsel bilgi "beceriler" olarak tanımlanmaktadır (Pellegrino ve Hilton, 2012, s. 23). Mevcut çağın bağlamı ile ilişkili olarak şekillenen bu beceriler bilginin daha etkili kullanımını ve geniş pencereden ele alınmasını sağlamaktadır.

21. yüzyılın gerektirdiği koşullar bilinmesine rağmen olanakların ve yönelimlerin çok hızlı bir değişkenlik içinde olması, söz konusu becerilere ait sınırların belirlenmesini zorlaştırmaktadır. Bunun bir göstergesi, konu üzerine fikir ortaya koyan kaynakların bu beceriler hakkında getirdikleri farklı tanımlamalardır. Bu kaynakların ortaya koyduğu resme göre açık ve uzlaşımsal bir tanım ortaya çıkmamakla birlikte; 21. yüzyıl becerileri, günlük ve profesyonel hayatta başarıya ulaşmak için gereken bilgi, beceri ve uzmanlığın harmanlanmış hâlini ifade eder (Ledward ve Hirata, 2011 akt. Gelmez, Burakgazi vd., 2019). Silva'ya (2009, s. 22) göre; teknoloji okuryazarlığı, uygulamalı beceriler, kişilerarası beceriler, dijital medya okuryazarlığı gibi geniş bir yelpazeyi içine almaktadır.

21. yüzyıl becerileri, genel bir bakış açısı içinde değerlendirildiğinde ise birçok kişi, kurum ve kuruluş tarafından ortaya konmaya çalışılmıştır. Bazı kaynaklar bu becerilerle ilgili olarak; "derin öğrenme becerileri (deep learning skills)", "gerekli beceriler (necessary skills)", "hayatta kalma becerileri (survival skills)", "istihdam edilebilirlik becerileri (employability skills)", "temel yeterlikler (key competences)" gibi farklı özellikleri yansıtan isimler vermişlerdir (European Parliament and the Council, 2006). Beceriler hakkında ortaya koyulan sınırlandırmalar birbiri ile paralel olmanın yanında çok farklı özelliklerin bileşkesini ifade etmektedir.

21. yüzyıl becerilerinin hangileri olduğu, uygulama şekilleri, nasıl sınıflandırıldığı, nasıl kazandırılacağı ve değerlendirme ölçütlerinin ne olacağı konusunda birçok çalışma yayımlanmıştır. Bu çalışmalar içerisinde küresel anlamda önem kazanan sekiz kurumun dünyadaki eğitim kurumlarının işleyişine yön veren değerlendirmeleri önem kazanmaktadır. Bu kurumların listesini şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. 21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık – P21
2. Küresel Eğitim için Asya Toplum Merkezi -ASIA Society
3. Dünya Bankası
4. Avrupa Birliği-AB
5. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü -UNESCO
6. Dünya Ekonomik Forumu- WEF
7. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü-OECD
8. Eğitimde Teknoloji için Uluslararası Toplum – ISTE

(Yeniay Üsküplü, 2019, s. 68)

Yukarıda belirtilen kurumlara ek olarak 21. yüzyıl becerileri hakkında alanyazında birçok çerçeve ortaya koyulmuştur. Bu çerçeveler çağın gerektirdiklerinin hangi beceriler olduğunu farklı bakış açıları ile ele almıştır:



**Tablo 1.**  
Farklı Kurumlar Tarafından Belirlenen 21. Yüzyıl Becerileri

P21	En Gauge	ATCS	ISTE/NETS	EU	OECD
<b>Öğrenme ve Yenilik Becerileri</b> 1. Eleştirel düşünme ve problem çözme 2. Yaratıcılık ve yenilik 3. İletişim ve işbirliği  <b>Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri</b> 1. Bilgi okuryazarlığı 2. Medya okuryazarlığı 3. Teknoloji okuryazarlığı  <b>Yaşam ve Kariyer Becerileri</b> 1. Esneklik ve uyum 2. Girişimcilik ve öz yönetim 3. Sosyal ve kültürlerarası beceriler 4. Üretkenlik ve sorumluluk 5. Liderlik ve sorumluluk	<b>Keşfedici Düşünme</b> 1. Uyumluluk, karmaşıklık yönetimi ve öz yönetim 2. Meraklılık, yaratıcılık ve risk alma 3. Üst düzey düşünme ve mantık yürütme  <b>Etkili İletişim</b> 1. Takım ruhu, işbirliği ve kişilerarası yetenekler 2. Kişisel, sosyal ve yurttaş sorumluluğu 3. İnteraktif iletişim  <b>Dijital Çağ Okuryazarlığı</b> 1. Temel, bilimsel, ekonomik ve teknoloji okuryazarlığı 2. Görsel ve bilgi okuryazarlığı 3. Çok kültürlülük okuryazarlığı ve küresel farkındalık  <b>Yüksek Üretkenlik</b> 1. Sonuçları yönetme, planlama ve öncelik verme 2. Günlük yaşam araçlarının etkili kullanımı 3. Üretim ile ilgili yetenek, yüksek kaliteli ürün	<b>Düşünme Yolları</b> 1. Yaratıcılık ve yenilik 2. Eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme 3. Liderliği öğrenme, üstbilis  <b>Çalışma Yolları</b> 1. İletişim 2. İşbirliği (Takım çalışması)  <b>Çalışma Araçları</b> 1. Bilgi okuryazarlığı 2. Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı  <b>Dünyada Yaşam</b> 1. Yerel ve Küresel vatandaşlık 2. Yaşam ve Kariyer 3. Bireysel ve sosyal sorumluluk	<b>Yaratıcılık ve Yenilik</b> 1. Yaratıcı düşünme, bilgi inşası, ürün geliştirme ve teknoloji kullanma süreçleri 2. Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme  <b>İletişim ve İşbirliği</b> Öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışması ve iletişim kurması için dijital medya ve ortamları kullanması  <b>Teknoloji İşlemleri ve Kavramları</b> Teknoloji kavramlarını, sistemlerini ve işlemlerini anlama  <b>Araştırma ve Bilgi Akışı</b> Dijital araçlarla bilginin toplanması, kullanımı ve değerlendirilmesi  <b>Dijital Vatandaşlık</b> Teknoloji ile ilgili toplumsal ve kültürel sorunları anlama	<b>Öğrenmeyi Öğrenme</b>  <b>İletişim</b> 1. Ana dilde iletişim 2. Yabancı dilde iletişim  <b>Dijital Yeterlikler</b>  <b>Kültürel Farkındalık ve İfade</b>  <b>Sosyal ve Yurttaşlık</b>  <b>İnisiyatif ve Girişimcilik Hissi</b>	<b>Gruplarla Etkileşim</b> 1. Başkaları ile iyi ilişkiler 2. İşbirliği ve takımla çalışma 3. Çatışma çözme ve yönetme  <b>Araçların İnteraktif Kullanımı</b> 1. Dilin, sembollerin ve yazının interaktif kullanımı 2. Bilgi ve bilimin interaktif kullanımı 3. Teknolojinin interaktif kullanımı  <b>Bağımsız Özerk Davranma</b> 1. "Büyük resim" içinde davranma 2. Yaşam planları ve kişisel projeler oluşturma ve yönetme 3. Haklarını savunmak, öne sürmek

Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2015)'ten uyarlanmıştır. (Benek, 2019, s. 65)

Farklı yaklaşımlar doğrultusunda ortaya koyulan 21. yüzyıl beceri çerçeveleri incelendiğinde işbirlikli çalışma, medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık, bireysel ve sosyal sorumluluk, girişimcilik ve çözüm odaklı olma, iletişim yeterlikleri, yaratıcılık gibi başlıkların genel olarak büyük bir öneme sahip olduğu sonucuna varılabilir. Bunun yanında çok kültürlülüğe saygı, kültürlerarası uyum, teknoloji okuryazarlığı ile ana ve yabancı dil yeterlikleri ön plana çıkan diğer beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada sayılan becerilerin üst düzey düşünmeye yönlendiren ve sosyal ilişkileri geliştiren yapısı, gelecek kuşaklar için son derece önemli zeminler oluşturmaktadır.

Yukarıda alt başlıkları ile birlikte bahsedilen çerçeveler arasında Partnership for 21st Century Skills'in (P21) belirlemiş olduğu çerçeve, alanyazında daha fazla ön plana çıkmış ve kabul görmüştür.

Çağın gerektirdiği beceriler eğitim yolu ile edinileceği için eğitim programları kilit bir rol üstlenmektedir. Çünkü bu yeterlikler; yalnız bilgiye sahip olmayı değil aynı zamanda bilgiye nasıl ulaşılması gerektiğini ve onu etkili kullanmayı amaç edinmektedir. Bu bakımdan 21. yüzyıl becerileri işbirliğine, yaratıcılığa, yansıtıcı düşünmeye, biliş ve bilişüstü yaklaşımlara, problem çözmeye öncelik tanır. Teknolojik yeterliklere sahip olabilmek ve okuryazarlıklar (bilgi, medya, dijital çağ) önemlidir. Böylece geleceğin model davranışları ortaya çıkarılabilecek ve etkililik sağlanabilecektir.



**Şekil 1.** P21 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi (Battelle for Kids, 2019)

Şekil 1'de 21. yüzyılın gerekliliklerine uygun olduğu düşünülen alanlar ortaya konmuştur. P21-21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesine göre bireylerin sahip olması gereken yeterlilikler ise şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Yaşam ve kariyer becerileri, esneklik, uyum sağlayabilirlik, girişkenlik, kendini yönetme, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik, sorumluluk ve liderlik.

2. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığıdır.

3. Öğrenme ve yenilikçilik becerileri; yaratıcılık, yenilik, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliğidir (P21, 2003, s.11).

P21'e göre ortaya koyulan 21. yüzyıl beceri çerçevesi üç ana başlık altında toplanmıştır. Bireylerin bilginin sadece sahibi olmasının yanı sıra onu hayatta nasıl uygun şekilde ve etkili kullanması gerektiğini ortaya koyan, iletişimsel hedeflere ve üst düzey düşünmeye yönelik olarak hazırlanan P21'in alt başlıkları şekil 2'de gösterilmiştir:

P21'E GÖRE 21. YÜZYIL BECERİLERİ		
YAŞAM VE KARIYER BECERİLERİ	ÖĞRENME VE YENİLEKÇİLİK BECERİLERİ	BİLGİ MEDYA VE TEKNOLOJİ BECERİLERİ
Esneklik ve Uyum	Yaratıcılık	Bilgi Okuryazarlığı
Girişimcilik ve Öz Yönetim	Eleştirel Düşünme	Medya Okuryazarlığı
Sosyal ve Kültürler arası Beceriler	İletişim ve İş Birliği	BİT Okuryazarlığı
Verimlilik ve Hesap Verebilirlik		
Liderlik ve Sorumluluk		

Şekil 2. P21'e Göre 21. Yüzyıl Becerileri

21. yüzyıl becerileri çerçevesi içerisinde yer alan yukarıdaki ana başlıklar öğrencilerin zihinsel, sosyal, iletişimsel yeterliklerini üst seviyeye çıkarmaya ve gelişimlerini ileri taşımaya yönelik hedefleri içinde barındırmaktadır. Burada önemli husus, bu hedeflerin öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerine ne şekilde dâhil edileceğidir. Bu amaca ulaşmanın ilk aşaması, öğretim programlarının ve buna bağlı şekillenen kazanımların 21. yüzyıl becerileri ile bütünleşik bir anlayış içerisinde oluşturulmasıdır. Aşamalı olarak bu süreç; ders kitaplarının, oluşturulacak metinlerin ve etkinliklerin de aynı yaklaşım ile şekillendirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Öğretim programlarının 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda bir görünüm kazanması ana dili ve yabancı dil öğretimi açısından son derece önemlidir. Çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından belirlenmeye çalışılan 21. yüzyıl beceri çerçeveleri içerisinde çokça bahsedilen "küresel vatandaşlık, çok kültürlülük okuryazarlığı, ana ve yabancı dilde iletişim" gibi kavramlar ana dilinin yanı sıra yabancı dil öğretiminin içinde bulunduğumuz çağ için ne denli gerekli olduğuna vurgu yapmaktadır. Aynı yaklaşım MEB tarafından da ortaya koyulmuş ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkiye Yeterlilik Çerçevesi (TYÇ) kapsamında "Yabancı Dillerde İletişim" başlığı ile yer almıştır (MEB, 2018, s. 4-5). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi noktasında çağın gerektirdiği yeterlikler ile bütünleşik bir öğretim programına sahip olmak kültürel etkileşimin hızla geliştiği dünyada artık bir özellik olarak karşımıza çıkacaktır.

Öğretim programlarının eğitimde gerçekleştirilmek istenen atılımların ve ortaya koyulan yeniliklerin takibinde başat rolü dikkate alındığında bu çalışmanın amacı; 2020 yılında Millî Eğitim Bakanlığı adına PIKTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi) ve Türkiye Maarif Vakfı'nın iş birliğiyle yürütülen çalışmalara farklı üniversitelerden pek çok uzman ve akademisyenin katılımıyla oluşturulan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'na ait kazanımların P21 becerileri çerçevesine uygunluğunu incelemektir. Çalışma ile 21. yüzyıl beceri çerçevesinin programdaki karşılığının ne seviyede olduğu ortaya koyulacaktır. Büyük bir emeğin karşılığı olan ve Türkçenin yurt içi ve yurt dışında yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik artan ihtiyaç nedeniyle hazırlanan bu program ile Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin bu yüzyılın gerekliliklerini yerine getirmeleri yolunda önemli bir adım atılmış olacaktır.

Kısaca, 21. yüzyıl becerileri yeterlik alanları öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirme, iş birliği içinde çalışma, kültürlerarasılık bilincine sahip olma, girişimcilik ve liderlik rollerini etkin kullanma, dijital okuryazarlık gibi pek çok alanda gelişmişlik seviyelerini yükseltmeyi amaçlayan önemli yaklaşımları içinde barındırmaktadır. Alanda gerçekleştirilen çalışmalarda 21. yüzyıl becerileri, birçok farklı dersin (Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Matematik, Biyoloji, Beden Eğitimi, Grafik Tasarım, Okul Öncesi) öğretim programlarındaki işlevselliği, öğretmenlerin ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine uyumu, eğitim kurumlarının mevzu bahis konuda yeterlikleri, teknoloji kullanımının ve eğitim felsefesinin çağın gerektirdikleri arasındaki ilişki açısından farklı boyutlarda ele alınmaktadır (Atik ve Yetkiner, 2021; Aydemir, Karalı ve Coşanay, 2020; Bozkurt, 2021; Çevik ve Demirtaş, 2021; Demir ve Özyurt, 2021; Devrani, 2021; Engin ve Korucuk, 2021; Erdamar ve Barası, 2021; Gürültü, Aslan ve Alcı, 2020; Işıkgöz, 2021; Kalemkuş, 2021 Kurudayıoğlu ve Soysal, 2019; Özmutlu ve Özmutlu, 2021; Selçuk, 2020; Tuğluk ve Özkan, 2019; Uçak ve Erdem, 2020; Yeni, 2020). Fakat Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programının 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde değerlendirildiği bir çalışma bulunmamaktadır. Bu doğrultuda çalışmamızda, MEB tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'na ait kazanımlar 21. yüzyıl gereklilikleri açısından ele alınarak incelenmiştir.

### Araştırmanın amacı

Bu çalışmada MEB'de (2020) yer alan dil becerilerine ilişkin kazanımların 21. yüzyıl becerilerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışmanın alt amaçları şunlardır:

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programında (A1-C1) yaşam ve kariyer becerilerine ilişkin kazanımların tespit edilmesi.
2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programında (A1-C1) öğrenme ve yenilikçilik becerilerine ilişkin kazanımların belirlenmesi.
3. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programında (A1-C1) bilgi, medya ve teknoloji becerilerine ilişkin kazanımların tespit edilmesi.

### YÖNTEM

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programındaki kazanımların 21. yüzyıl becerileri tarafından incelenmesi amaçlanan bu araştırma nitel araştırma desenindedir. Araştırmanın veri çözümleme sürecinde de içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda MEB'de (2020) yer alan dinleme/izleme, sözlü etkileşim, sözlü üretim, okuma ve yazma becerilerine ait (A1-A2-B1-B2-C1) kazanımlar 21. yüzyıl becerilerinin alt başlıklarına göre araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Araştırmacılar arasındaki görüş birliğinin doğrulanmasında ise Miles ve Huberman'ın (1994) formülünden yararlanılmıştır. Bu formül aracılığıyla yapılan hesaplama sonucunda araştırmacılar arasındaki görüş birliği %90,5 olarak tespit edilmiştir. Görüş ayrılığı ortaya çıkan %9,5'lük oranı için araştırmacılar arasında yeniden bir değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirme sonucunda kalan bölüm üzerinde görüş birliğine varılarak analizlerin son şekli oluşturulmuştur.

### BULGULAR

MEB'de (2020) yer alan A1-C1 düzeylerindeki dil becerilerine ilişkin kazanımlar bu araştırmanın verilerini oluşturmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programında dil becerileri A1 düzeyinde 215, A2 düzeyinde 296, B1 düzeyinde 299, B2 düzeyinde 266 ve C1 düzeyinde 239 kazanımla temsil edilmektedir. Öğretim programındaki A1-C1 düzeylerindeki dinleme/izleme, sözlü etkileşim, sözlü üretim, okuma ve yazma becerilerine ilişkin kazanımlar çalışmanın 21. yüzyıl becerilerini yoklamaya ilgili verilerini oluşturmaktadır. Araştırmada ayrıca incelenen kazanımlarla ilgili örnekler de sunulmuştur.

Çalışmada birinci alt problemi kapsamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı 21. yüzyıl yaşam ve kariyer becerileri açısından incelenmiştir. Bu kapsamda A1-C1 düzeylerindeki kazanımlar esneklik ve uyum, girişimcilik ve özyönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, verimlilik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk alt başlıkları altında ele alınmıştır. Kazanımlar analiz edilirken esneklik ve uyum becerileri "yeni öğrenme ortamlarına açık olma ve değişikliklere uyum sağlama", girişimcilik ve özyönetim becerileri "öz düzenleme, öz değerlendirme ve öz yönetim", sosyal ve kültürlerarası beceriler "sosyal etkileşim, kültürel özellikler, kültürlerarasılık", verimlilik ve hesap verebilirlik "hedefleri belirleme, zamanlama, etik çalışma", liderlik ve sorumluluk "öncülük etme, sorumluluk alma, sorumlu davranma" anahtar ifadeleriyle kodlanmıştır. Öğrenme ve yenilikçilik becerileri tespit edilirken yaratıcılık "zekice fikirler üretme, yaratıcı yollar üretme", eleştirel düşünme " fikirler arası bağlantıları anlama, problem çözme, analiz", iletişim ve iş birliği "takım hâlinde çalışma, başkalarının öğrenmesine katkıda bulunma, başkalarından öğrenme" anahtar ifadelerinden yararlanılmıştır. Bilgi, medya ve teknoloji becerilerine ilişkin kazanımlar bilgi okuryazarlığı boyutunda "bilgiye ihtiyaç duyma, bilgiyi bulma", medya okuryazarlığı boyutunda "görsel, işitsel, basılı mesajlara erişme ve çözümleme", bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) okuryazarlığı boyutunda "yeni teknolojileri ve teknolojik kavramları öğrenme, kullanma; internet üzerinden alışveriş, e-devlet gibi işlemleri yapma" anahtar kelimeleriyle tespit edilmiştir.

### Birinci amaca ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında 21. yüzyıl yaşam ve kariyer becerilerinin MEB'de (2020) yer alan dinleme/izleme, sözlü etkileşim, sözlü üretim, okuma ve yazma kazanımlarda yer alma oranları Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

MEB'de (2020) 21. yüzyıl yaşam ve kariyer becerilerinin dağılımı

Yaşam ve Kariyer Becerileri	A1 Kazanımları Kazanım Sayısı: 215					A2 Kazanımları Kazanım Sayısı: 296					B1 Kazanımları Kazanım Sayısı: 299					B2 Kazanımları Kazanım Sayısı: 266					C1 Kazanımları Kazanım Sayısı: 239					Toplam: 1315					
	Dinleme/İzleme	Sözlü Etkileşim	Sözlü Üretim	Okuma	Yazma	Dinleme/İzleme	Sözlü Etkileşim	Sözlü Üretim	Okuma	Yazma	Dinleme/İzleme	Sözlü Etkileşim	Sözlü Üretim	Okuma	Yazma	Dinleme/İzleme	Sözlü Etkileşim	Sözlü Üretim	Okuma	Yazma	Dinleme/İzleme	Sözlü Etkileşim	Sözlü Üretim	Okuma	Yazma						
Esneklik ve Uyum	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Girişimcilik ve Öz Yönetim	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	2	1	0	2	1	1	2	1	1	1	20	
Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	0	9	0	0	0	0	9	2	1	0	2	13	2	2	0	1	3	2	2	1	1	5	1	1	1	0	1	0	0	57	
Verimlilik ve Hesap Verebilirlik	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	17	
Liderlik ve Sorumluluk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	5	
Toplam	2	9	2	2	2	2	9	4	1	0	4	13	4	2	2	3	3	5	4	5	3	6	5	3	3	3	3	3	3	99	

Tablo 1 incelendiğinde öğretim programındaki 1315 kazanımda yaşam ve kariyer becerilerine 99 kez ver verildiği gözlemlenmiştir. Bu becerilere ilişkin alt başlıklarda esneklik ve uyum becerilerinin yer almadığı, girişimcilik ve özyönetimin 20 frekansla, sosyal ve kültürlerarası becerilerin 57 frekansla, verimlilik ve hesap verebilirliğin 17 frekansla, liderlik ve sorumluluğun 5 frekansla temsil edildiği gözlemlenmiştir.

Öğretim programında “girişimcilik ve özyönetim” becerisinin A1 seviyesinde 5, A2 seviyesinde 2, B1 seviyesinde 3, B2 seviyesinde 5 ve C1 seviyesinde 5 frekansla yer aldığı tespit edilmiştir.

A1 seviyesinde “A1.SÜ.25. Konuşma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.” kazanımı öğrencilerin kendi konuşma süreçlerini yönetme ve düzenlemeye yönelik olduğu için öz yönetim becerisini yansıtmaktadır (MEB, 2020, s. 35).

A2 seviyesinde ise “A2.D.60. Dinleme amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.” kazanımı öz yönetim becerisini bir önceki örneğe benzer şekilde dinleme/izleme boyutunda temsil etmektedir (MEB, 2020, s. 41).

Program, sarmal bir yaklaşımla hazırlandığı için dil becerilerine yönelik strateji, yöntem ve teknik kullanımına ilişkin kazanımlar bütün seviyelerde karşımıza çıkmaktadır. Farklı seviyelerdeki bu kazanımlar girişimcilik ve özyönetim becerisi altında kodlanmıştır. Ancak C1 seviyesindeki “C1.SÜ.29. Kendi konuşmasını/başkalarının konuşmalarını içerik, anlatım, sunum ve beden dili açısından değerlendirir.” kazanımı öğrencilerin özyönetim becerisinin öz değerlendirme boyutunu yansıtan bir kazanım olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2020, s. 68).

Programda en sık yer verilen yaşam ve kariyer becerisi 57 frekans değeri ile “sosyal ve kültürlerarası” becerilerdir. Frekans değerlerinin düzeylere göre dağılımı da A1 seviyesi 9, A2 seviyesi 12, B1 seviyesi 19, B2 seviyesi 9 ve C1 seviyesi 8 olarak karşımıza çıkmaktadır. Tablo incelendiğinde bütün seviyelerde sosyal ve kültürlerarası becerilerin dağılımının “sözlü etkileşim” dil becerisi üzerinde yoğunlaştığı gözlemlenmektedir. Ancak diğer dil becerilerinde düşük oranla da olsa temsil edildiği ifade edilebilir.

A1 seviyesinde “A1.SE.9. Hobilerine/ilgi alanlarına ilişkin diyaloglar kurar.” kazanımı öğrencilerin hobilerini ve ilgi alanlarını birbirleriyle paylaşmalarından dolayı “sosyal etkileşim” bağlamına uygun olduğu görülmektedir (MEB, 2020, s. 34).

A2 seviyesinde “A2.SE.19. Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, temenni, bayram, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri kullanarak diyaloglara katılır.” kazanımının farklı kültürlere ilişkin unsurların paylaşılması açısından “kültürlerarası becerileri” temsil ettiği ifade edilebilir (MEB, 2020, s. 42).

B1 seviyesinde “B1.O.42. Metinde geçen kültürel özelliklere ilişkin bilgileri belirler.” kazanımı okuma becerisindeki “kültürel özellikleri” anahtar ifadesiyle belirlenerek “kültürlerarası beceriler” kapsamında kabul edilmektedir (MEB, 2020, s. 54).

B2 seviyesinde “B2.Y.3. Kültürel bağlama uygun kutlama ve tebrik mesajları/metinleri yazar.” kazanımı yazma becerisinde öğrencilerin kültürel ifadeleri kullanmasına dönük bir kültürlerarası beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2020, s. 64).

C1 seviyesinde “C1.SE.22. Kamu, iş veya eğitim alanında çeşitli sorunlara ilişkin tartışmalara katılır.” kazanımı “sosyal etkileşim” boyutunda değerlendirilmektedir (MEB, 2020, s. 67).

Diğer yandan aynı düzeyde “C1.SÜ.24. Kültürel bir öge/gelenek veya mekân hakkında konuşmalar yapar.” şeklinde ifade edilen sözlü üretim kazanımı aynı becerinin “kültürlerarasılık” boyutuna hitap etmektedir (MEB, 2020, s. 68).

Öğretim programında yaşam ve kariyer becerilerinden “verimlilik ve hesap verebilirlik” boyutuna 17 frekansla yer verildiği tespit edilmiştir. Bu frekansların düzeylere göre dağılımı A1 seviyesinde 4, A2 seviyesinde 2, B1 seviyesinde 3, B2 seviyesinde 4, C1 seviyesinde 4 olarak görülmektedir.

A1 seviyesinde “A1.SÜ.24. Konuşma amacını belirler.” sözlü üretim kazanımının “hedefleri belirleme” anahtar ifadesiyle ilişkili olup verimlilik kavramına dönük olduğu ifade edilebilir (MEB, 2020, s. 35).

A2 düzeyinde “A2.D.59. Dinleme amacını belirler.” dinleme kazanımında da verimlilik becerisine yönelik “hedef belirleme” davranışından söz etmek mümkündür (MEB, 2020, s. 41).

21. yüzyıl yaşam ve kariyer becerilerinden verimlilik ve hesap verebilirlik ile ilgili programda yer alan diğer kazanımlar da “hedef belirleme” boyutuyla ilişkilidir. Buna karşılık öğretim programında becerinin hesap verebilirlik boyutuyla ilgili kazanımlara rastlanmamıştır. Diğer yandan verimlilik boyutunun “zamanlama” ve “etik çalışma” kavramlarına ilişkin kazanımlara da yer verilmediği gözlemlenmiştir.

Araştırmanın birinci alt probleminde ele alınan son başlık liderlik ve sorumluluk becerisidir. Programda bu beceriye 5 frekansla düşük düzeyde yer verildiği görülmektedir. Diğer yandan programda alt düzeylerde bu beceriye ilişkin kazanımların yer almadığı ve sadece B2 ve C1 düzeylerinde tespit edildiği görülmektedir.

B2 seviyesinde “B2.SÜ.38. Grup çalışmalarında konuşulanların özetini sunar.” sözlü üretim kazanımında öğrencinin bulunduğu grupta sorumluluk alarak grup lideri gibi özet sunma davranışı “liderlik ve sorumluluk” becerisine atıfta bulunmaktadır (MEB, 2020, s. 61).

C1 düzeyinde “C1.SE.6. Bir tartışmaya, uygun soru ve yönlendirmelerle başkalarının da katılımını sağlar.” sözlü etkileşim kazanımı diğer kişilerin katılımını sağlama boyutuyla “liderlik” becerilerini ön plana çıkarmaktadır (MEB, 2020, s. 67).

## İkinci amaca ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacında 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin MEB’de (2020) yer alan dinleme/izleme, sözlü etkileşim, sözlü üretim, okuma ve yazma kazanımlarda yer alma oranları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.**

MEB’de (2020) 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin dağılımı

Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri	A1 Kazanımları Kazanım Sayısı: 215					A2 Kazanımları Kazanım Sayısı: 296					B1 Kazanımları Kazanım Sayısı: 299					B2 Kazanımları Kazanım Sayısı: 266					C1 Kazanımları Kazanım Sayısı: 239					Toplam: 1315
	Dinleme/İzleme	Sözlü Etkileşim	Sözlü Üretim	Okuma	Yazma	Dinleme/İzleme	Sözlü Etkileşim	Sözlü Üretim	Okuma	Yazma	Dinleme/İzleme	Sözlü Etkileşim	Sözlü Üretim	Okuma	Yazma	Dinleme/İzleme	Sözlü Etkileşim	Sözlü Üretim	Okuma	Yazma	Dinleme/İzleme	Sözlü Etkileşim	Sözlü Üretim	Okuma	Yazma	
Yaratıcılık	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	2	0	2	9
Eleştirel Düşünme	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	3	0	1	2	8	3	2	5	3	7	7	4	47

İletişim ve İş Birliği	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	4
Toplam	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2	3	0	1	4	9	4	3	5	5	9	7	6	60

Tablo 2 incelendiğinde öğretim programındaki dil becerilerine ilişkin kazanımlarda öğrenme ve yenilikçilik becerilerine 60 kez verildiği gözlemlenmektedir. Bu becerilere ilişkin alt başlıklarda yaratıcılık becerileri 9 frekansla, eleştirel düşünme 47 frekansla, iletişim ve iş birliği becerileri 4 frekansla temsil edilmektedir.

Öğretim programında yaratıcılık becerilerine A1 seviyesinde yer verilmemiştir. A2 düzeyinde 1 frekans, B1 düzeyinde 1 frekans, B2 düzeyinde 3 frekans, C1 düzeyinde ise 4 frekansla temsil edildiği gözlemlenmektedir.

A2 seviyesindeki “A2.SÜ.30. Hazırlıksız konuşmalar yapar.” sözlü üretim kazanımında hazırlıksız konuşma yapmanın doğaçlamayla birlikte yaratıcılık becerilerine hitap ettiği ifade edilebilir (MEB, 2020, s. 43).

B2 düzeyindeki “B2.O.60. Metnin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur.” okuma kazanımının öğrencinin hayal gücüne ve zekice fikirler üretmesine dönük olduğu söylenebilir (MEB, 2020, s. 63).

C1 seviyesindeki “C1.SÜ.14. Plan/tasarı/hayallerini uygun ifadeleri kullanarak anlatır.” Sözlü üretim kazanımı öğrencilerin hayal güçlerini yansıtmaları tarafından yaratıcılık becerisiyle ilgilidir. Aynı düzeydeki “C1.Y.10. Kurmaca metinler yazar.” kazanımı öğrencilerin zekice fikirler üretmek için yaratıcılık becerilerini geliştirmeye yönelik yazma etkinliklerini kapsamaktadır (MEB, 2020, s. 68).

Tablo 1 ele alındığında öğrenme ve yenilikçilik becerilerinden öğretim programında en sık temas edilen becerinin 47 frekansla eleştirel düşünme olduğu gözlemlenmektedir. Eleştirel düşünme becerisine programda A1 düzeyinde rastlanmamıştır. Buna karşılık A2 düzeyinde 1, B1 düzeyinde 4, B2 düzeyinde 16, C1 düzeyinde 26 frekansla temsil edildiği görülmektedir.

A2 düzeyindeki “A2.O.56. Temel bağdaşıklık öğelerinin anlama etkisini fark eder.” okuma kazanımının fikirler arasındaki bağlantıları anlama açısından eleştirel düşünme becerisini yansıttığı söylenebilir (MEB, 2020, s. 46).

B1 seviyesindeki “B1.SÜ.50. Bir sorunun çözümüne yönelik konuşmalar yapar.” sözlü üretim kazanımı problem çözme içerdiği için eleştirel düşünme becerisini yansıtmaktadır (MEB, 2020, s. 53).

B2 düzeyindeki “B2.O.10. Aynı konuda yazılmış metinleri içerik açısından karşılaştırır.” okuma kazanımında farklı metinlerin analizi içeren eleştirel düşünme becerisini içermektedir (MEB, 2020, s. 62).

C1 seviyesindeki “C1.Y.32. Bilimsel ifade ve kalıpları kullanarak tartışmacı metinler yazar.” yazma kazanımı fikirler arasındaki bağlantıları kurma ve problem çözme süreçlerini içerdiği için eleştirel düşünme becerisiyle ilgilidir (MEB, 2020, s. 71).

Öğretim programında öğrenme ve yenilikçilik becerilerinden en az temsil edilen 4 frekansla iletişim ve iş birliği becerisidir. Bu beceri öğretim programında sadece B2 ve C1 düzeylerinde ikişer frekansla yer almaktadır.

B2 seviyesindeki “B2.SE.43. Farklı bakış açılarına yer vererek konuşmalara katılır.” sözlü etkileşim kazanımında öğrencinin ortaya koyduğu farklı bakış açılarıyla başkalarının öğrenmesine katkıda bulunduğu ifade edilebilir (MEB, 2020, s. 60).

C1 düzeyinde yer alan “C1.SE.11. İlgi ve ihtiyaçlarına yönelik akademik bilgi alışverişinde bulunur.” sözlü etkileşim kazanımı öğrencilerin bilgi alışverişini aracılığıyla iş birliğine yöneliktir (MEB, 2020, s. 67).

### Üçüncü amaca ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacında 21. yüzyıl bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin MEB’de (2020) yer alan dinleme/izleme, sözlü etkileşim, sözlü üretim, okuma ve yazma kazanımlarda yer alma oranları Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.**

MEB’de (2020) 21. yüzyıl bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin dağılımı

Bilgi Medya ve Teknoloji Becerileri	A1 Kazanımları Kazanım Sayısı: 215	A2 Kazanımları Kazanım Sayısı: 298	B1 Kazanımları Kazanım Sayısı: 299	B2 Kazanımları Kazanım Sayısı: 267	C1 Kazanımları Kazanım Sayısı: 239	Toplam: 1318
Dinleme/izleme						
Sözlü Etkileşim						
Sözlü Üretim						
Okuma						
Yazma						
Dinleme/izleme						
Sözlü Etkileşim						
Sözlü Üretim						
Okuma						
Yazma						
Dinleme/izleme						
Sözlü Etkileşim						
Sözlü Üretim						
Okuma						
Yazma						
Dinleme/izleme						
Sözlü Etkileşim						
Sözlü Üretim						
Okuma						
Yazma						

Bilgi Okuryazarlığı	2	0	0	6	0	11	0	0	7	0	1	0	0	1	0	0	1	0	2	0	2	0	0	3	1	37
Medya Okuryazarlığı	0	0	1	1	1	3	0	0	4	3	6	0	1	7	5	4	1	1	4	4	5	1	1	3	4	60
BİT Okuryazarlığı	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	2	1	3	1	1	1	0	1	1	18
Toplam	2	0	1	7	1	15	1	0	12	4	7	0	1	9	6	5	4	2	9	5	8	2	1	7	6	115

Tablo 3 incelendiğinde öğretim programındaki dil becerilerine ilişkin kazanımlarda bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin 115 kez yer aldığı gözlemlenmektedir. Bu veri öğretim programında en fazla bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin yer aldığını göstermektedir. Alt boyutlar açısından programda bilgi okuryazarlığının 37 frekansla, medya okuryazarlığının 60 frekansla, BİT okuryazarlığının 18 frekansla temsil edildiği görülmektedir.

Öğretim programında bilgi okuryazarlığı becerilerine A1 seviyesinde 8 kez, A2 seviyesinde 18 kez, B1 seviyesinde 2 kez, B2 seviyesinde 3 kez, C1 seviyesinde 6 kez yer verildiği gözlemlenmektedir.

A1 seviyesindeki "A1.O.21. Metinden konum bildiren basit ifadeleri seçer." okuma kazanımı metinde ihtiyaç duyulan bir bilgiyi bulmaya yönelik bilgi okuryazarlığı becerisine hitap etmektedir (MEB, 2020, s. 36).

A2 düzeyindeki "A2.D.25. Seyahat ve konaklamaya ilişkin bilgileri seçer." dinleme/izleme kazanımı dinlenen bir metinden özel bir bilgiyi seçmeye dönük bilgi okuryazarlığı becerisiyle ilgilidir (MEB, 2020, s. 40).

B1 seviyesinde yer alan "B1.D.63. Dinlediklerinden/izlediklerinden istenilen bilgileri seçer." dinleme/izleme kazanımının bilgiyi bulmaya hizmet ettiği görülmektedir (MEB, 2020, s. 50).

B2 düzeyindeki "B2.SE.11. İhtiyacı olan herhangi bir konuda ayrıntılı bilgi ve açıklama ister." sözlü etkileşim kazanımının ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşmayı yansıttığı söylenebilir (MEB, 2020, s. 60).

C1 seviyesinde "C1.O.46. Okuduklarını anlamak için başvuru kaynaklarını kullanır." okuma kazanımında ihtiyaç duyduğu ek bilgiye nasıl ulaşacağını bilme durumu bilgi okuryazarlığı ile ilgilidir (MEB, 2020, s. 70).

Programda 60 frekansla yer verilen medya okuryazarlığı becerisine A1 seviyesinde 3 kez, A2 seviyesinde 10 kez, B1 seviyesinde 19, B2 seviyesinde 14, C1 seviyesinde 14 kez yer verildiği görülmektedir.

A1 seviyesindeki "A1.SÜ.28. Afiş, bilet, broşür, ilan, menü vb. metinlerdeki temel bilgileri anlatır." sözlü üretim kazanımında görsel ve basılı bir mesajı ifade etme becerisini gözlemlenmek mümkündür (MEB, 2020, s. 35).

A2 düzeyindeki "A2.D.13. İletişim araçlarındaki soru ve yönergeleri takip eder." dinleme/izleme kazanımı görsel işitsel araçlardaki bilgileri anlamlandırma ile ilgilidir (MEB, 2020, s. 40).

B1 seviyesindeki "B1.SÜ.20. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi vb. görsellerden hareketle sunum yapar." sözlü üretim kazanımı görsel ürünleri anlama ve ifade etme becerilerini içermektedir (MEB, 2020, s. 52).

B2 seviyesinde yer verilen "B2.O.15. Görsellerle oluşturulmuş bir metindeki iletileri belirler." okuma kazanımı görsel mesajları anlamlandırmaya yöneliktir (MEB, 2020, s. 62).

C1 düzeyindeki "C1.Y.36. Afiş veya broşür benzeri metinler hazırlar." yazma kazanımı görseller içeren metinler oluşturma içerdiği için medya okuryazarlığı ile ilgilidir (MEB, 2020, s. 71).

Tablo 3'e göre öğretim programında 18 kez yer verilen BİT okuryazarlığı becerisine A1 düzeyinde rastlanmamaktadır. Beceri A2 seviyesinde 4 frekansla, B1 düzeyinde 2 frekansla, B2 düzeyinde 8 frekansla, C1 düzeyinde 4 frekansla temsil edilmektedir.

A2 seviyesindeki "A2.O.16. Bilgisayar vb. teknolojik araçlardaki yönerge ve bildirimleri anlar." okuma kazanımı teknolojik araçlardaki ifadeleri anlamaya yöneliktir (MEB, 2020, s. 45).

B1 seviyesinde yer alan "B1.O.65. Teknolojiyle ilgili söz varlığını belirler." okuma kazanımının teknolojik ifadeleri öğrenmeye yönelik beceriye hitap ettiği görülmektedir (MEB, 2020, s. 55).

B2 düzeyindeki "B2.Y.64. Yazılarında teknolojiyle ilgili söz varlığını kullanır." yazma kazanımı öğrenilen teknolojik kavramları ifade etmeyi kapsamaktadır (MEB, 2020, s. 65).

C1 seviyesinde ise “C1.SE.33. Çevrim içi ortamlarda bağlama uygun konuşmalara katılır.” sözlü etkileşim kazanımı teknolojiyi kullanmaya hizmet etmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

2020 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'na ait kazanımların P21 becerileri çerçevesine uygunluğunun incelendiği bu çalışmada toplam 1315 kazanım çerçevede bulunan 3 ana başlığa (Yaşam ve Kariyer Becerileri; Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri; Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri) göre incelenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda 1315 kazanım arasında “Yaşam ve Kariyer Becerilerine” 99; “Öğrenme ve Yenilikçilik Becerilerine” 60; “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerilerine” 115 kez yer verildiği gözlemlenmiştir. Buradan hareketle programdaki toplam kazanım sayısı düşünüldüğünde 21. yüzyıl becerilerinin temsil gücünün düşük düzeyde olduğu ifade edilebilir. “Öğrenme ve Yenilikçilik Becerilerine” ait kazanımların çağın gereklilikleri ile ilişkili, bilgiye erişme ve bilgi toplumu olma yolundaki önemli adımı olan yeni bilgiye ulaşma noktasında düşük oranda temsili söz konusudur. Aynı zamanda becerilerin boyutlara, düzeylere ve kazanımlara ilişkin dağılımının düzensiz olduğu söylenebilir. Ortaya koyulan bu çalışma Kurdayoğlu ve Soysal'ın (2019) Türkçe dersi öğretim programını 21. yüzyıl becerileri kapsamında ele aldıkları incelemede “21. yüzyıl becerilerinin göz önünde bulundurulmadığı, becerilerin kazanımlara dağılımında herhangi bir dengenin gözetilmediği” şeklindeki yorumuyla aynı doğrultudadır (s. 491).

Üniversiteler bünyesindeki Türkçe Öğretim Merkezleri öğrencilerin yeni bir dili öğrendikleri ya da bildikleri dillerin gelişmişlik düzeyini artırmak amacıyla öğretim gördükleri yerlerdir. Gerçekleştirilen incelemede “Yaşam ve Kariyer Becerileri” ana başlığı altında bulunan “Esneklik ve Uyum Yeteneği” alt başlığına ait kazanımlara A1-C1 seviyeleri arasında hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Bu anlamda öğrencilerin yeni geldikleri öğrenme ortamlarına karşı açık ve esnek olmaları ile süreç içerisinde uyum becerilerini etkin kullanmalarını gerektiren beceriler son derece önemlidir. Öğretim programında bu beceriye yer verilmemiş olması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Bu veri, Demir ve Özyurt'un (2021) 2019-2020 eğitim öğretim yılında Türkiye'de uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının kazanımları ile ders kitabında yer alan etkinlik ve soruları 21. yüzyıl becerileri bağlamında inceledikleri çalışmada geçen: “Programda ve kitaplarda 21. yüzyıl becerilerinden esneklik ve uyum becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanım, etkinlik ve soruların yer almadığı tespit edilmiştir.” şeklindeki açıklamaları ile benzerlik göstermektedir (s. 1259). Aynı ana başlık altındaki “Girişimcilik ve Öz Yönetim” alt başlığına ait kazanımların programda düşük düzeyde bir frekans ile temsil edildiği ortaya çıkmakta ve bu durum bir eksiklik olarak görülmektedir. Öz yönetim bireylerin kendi davranışları hakkındaki yorumları ve düzeltmelerini ifade eder. Öte yandan yüksek düzey düşünme becerileri içindeki üstbilgi kavramı ile ilişkilidir. Üstbilgi düşünme, öğrencilerin hatalarını ya da düzeltmek istedikleri yönelimlerini belirli ölçütlere göre daha etkili olarak şekillendirmelerinde önemli bir noktayı oluşturur. Bu anlamda bu becerilere öğretim programındaki kazanımlar nezdinde daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Yine programda “Liderlik ve Sorumluluk” alt başlığı ile ilgili yer verilen kazanımların yetersizliği dikkati çekmektedir. “Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler” alt başlığı programda temsil edilen mevcut kazanımlar içerisinde daha fazla değinilen bir yapıdadır ve bu durum dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım ile daha koşut bir özellik taşımaktadır. Bu durum hâlihazırda olumlu bir özellik olarak değerlendirilmenin yanı sıra kazanım sayıları içerisindeki oranının artması faydalı olacaktır. “Verimlilik ve Hesap Verebilirlik” alt boyutunda programda verimlilik ile ilgili kazanımların yer almasının yanında hesap verebilirlik ile ilgili kazanımların görece eksik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada “Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri” ana başlığındaki alt başlık “Yaratıcılık” ile ilgili bütün dil öğretim seviyelerinde sadece 9 kazanıma yer verilmesi bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Günümüzde yaratıcı düşünme ve buna bağlı olarak ortaya çıkan gelişmeler göz önüne alındığında programda bu alt başlık ile ilgili kazanımların daha fazla yer tutması faydalı olacaktır. “Eleştirel Düşünme” alt başlığında programdaki kazanım sayıları yetersiz olmakla birlikte diğer alt başlıklara göre daha yüksek düzeyde bir orana sahip olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin sorgulama becerilerinin gelişimi adına olumlu bir özelliktir. Normal bir şekilde dil öğretim seviyelerinin daha ileri aşamalarında daha fazla kazanım ile temsil edilen bu beceri, dil yeterliklerinin üst düzeye çıkmasıyla artan yapısı arasında anlamlı bir ilişki ortaya koymaktadır. “İletişim” ve “İş birliği” alt başlıklarında ise programdaki kazanım sayısı oldukça yetersiz kalmaktadır. Çalışma, Erdamar ve Barası'nın (2021) 2018 yılı Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı 21. yüzyıl becerileri açısından inceledikleri araştırmada iş birliğinin kazanımlar içerisinde az sayıda temsil edildiği yönündeki tespitleri ile aynı doğrultudadır (s. 312). Dil öğretiminde özellikle üzerinde durulması gereken bir yapı oluşturan iletişimsel becerilere ve bu becerinin bir getirisi olan iş birliğine daha fazla önem verilmesi öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini geliştirmesi açısından etkili olacaktır.

“Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri” başlığında bulunan “Bilgi Okuryazarlığı” alt başlığı programda yetersiz bir kazanım sayısına sahiptir. Günümüz şartları göz önüne alındığında bilgi, bilgiye ulaşma ve bilgiyi etkili, planlı kullanma gibi birçok üst düzey beceriyi işletmeyi gerektiren bu beceri programda ileri dil seviyelerinde daha az sayıda karşılık bulmuştur. İleri seviye dil becerileri kapsamında bu beceriye ait kazanımların artırılması ve işlevsel hale getirilmesi faydalı olacaktır. “Medya Okuryazarlığı” alt başlığı günümüz dijital dünyasında önemli becerilerden bir tanesidir. Bu alt başlık ile ilgili kazanımlar programda önemli bir oranı temsil etmektedir. Bu özellik 21. yüzyıl becerileri açısından ele alındığında olumlu olarak değerlendirilmektedir. “Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı” öğretim programında az tekrar edilen bir kazanım sayısı ile karşımıza çıkmaktadır. Bu sonuç, Kalemkuş'un (2021) 2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (FBDÖP) üçüncü ve dördüncü sınıflar kapsamında olan kazanımların 21. yüzyıl becerileri açısından incelendiği çalışmasında “21. yüzyıl becerilerinden olan ve günümüz bilgi toplumunda bireylerin ihtiyaç duyduğu becerilerden olan bilgi iletişim ve teknoloji okuryazarlığı becerisine yönelik herhangi bir kazanım



*bulunmamaktadır*” şeklindeki değerlendirmesi ile benzerlik göstermektedir. Teknolojik okuryazarlık ile de ilişkili olan bu beceri mobil araçları kullanmadan günlük hayatımızı kolaylaştıran birçok uygulamayı kullanmaya kadar genişleyen bir yelpazedeki becerileri içine almaktadır. Bu bakımdan ülkenin ihtiyaçlarına yönelik hazırlanan birçok mobil aracın ve uygulamanın kullanılmasına ilişkin uyumu yansıtan becerilerin öğretimi öğrenciler açısından olumlu sonuçlar doğuracaktır.

### KAYNAKÇA

- Atik, A. D. ve Yetkiner, A. (2021). Ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 745-765.
- Aydemir, H., Karalı, Y., Coşanay, G. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerinin incelenmesi. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 2(4), 1199-1214.
- Battelle for Kids. (2019). Networks. <http://www.battelleforkids.org/networks/edleader21network>
- Benek, İ. (2019). *Sosyobilimsel stem etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarına ve 21. yüzyıl becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Bozkurt, F. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 34-64. doi:10.9779/pauefd.688622
- Çevik, A. & Demirtaş, H. (2021). Okul müdürleri ve öğretmenlerin bakış açısıyla okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1512-1543. DOI: 10.17679/inuefd.960126
- Demir, A. Y. & Özyurt, M. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1254-1290. DOI: 10.17679/inuefd.867905
- Devrani, A. E. P. (2021). Gençler için 21. yüzyıl becerileri ve dijitalleşen dünyanın gereklilikleri: Yeni okuryazarlıklar. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 9(24), 5-24.
- Engin, A. O. ve Korucuk, M. (2021). Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1081- 1119.
- Erdamar, G. & Barası, M. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *TEBD*, 19(1), 312-342. <https://doi.org/10.37217/tebd.868788>
- European Parliament and The Council. (2006). *Key Competences for Lifelong Learning-A European Reference Framework*. Brüksel: Official Journal of the European Union.
- Gelmez Burakgazi, S. Karsantık, Y., Aktan, T, Ayaz, M. A, Büge, C. B. Karataş, F. Sinem Ödün, S. Şanlı, Ş. V. Tarım, B. ve Yavaşca, O. (2019) Equipped or not? Investigating pre-service teachers' 21st century skills. *Asia Pacific Journal of Education*, (39)4, 451-468.
- Gürültü, E., Aslan, M., ve Alcı, B. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 780-798. doi: 10.16986/HUJE.2019051590
- Işıkgöz, M. E. (2021). Ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi, *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi* 6 (1), 71-84.
- Kalemkuş, J. (2021). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının 21.yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 63-87. DOI: 10.18039/ajesi.800552
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. California: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*. Ankara: MEB.
- Özmutlu, A., ve Bayrak Özmutlu, E. (2021). Grafik tasarımı bölümü öğrenme çıktılarının 21. yüzyıl becerileri temelinde incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 27(46), 138-152. <https://doi.org/10.35247/ataunigsed.844115>
- Partnership for 21st Century Skills (P21). (2003). Learning for the 21st century: A report and mile guide for 21st century skills. Retrieved from Washington, D.C.: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480035.pdf>
- Pellegrino, J. W. & Hilton, L. M. (2012). *Education For Life And Work Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21 st Century*. National Research Council of the National Academics, Washington, D.C.: The National Academies Press.

- Selçuk, G. (2020). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik metaforik algıları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(04), 184-208.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st century learning. *The Phi Delta Kappan*, 90(9), 630-634.
- Tuğluk, M. N. & Özkan, B. (2019). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri açısından analizi, *Temel Eğitim Dergisi*, 1(4), 29-38.
- Uçak S., ve Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında "21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi". *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93.
- Yeni, G. (2020). 21. yüzyıl becerilerinin okul yöneticilerinin liderlik yönlerine olan etkisi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2(2), 19-30.
- Yeniay Üsküplü, Z. D. (2019). *Eğitim sosyolojisi açısından 21. yüzyıl becerileri-Türkiye'de çocuk üniversiteleri modeli*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



Tez Özeti

Okuma Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencileri Üzerine Bir Eylem Araştırması<sup>1</sup>

An Action Research on Secondary School Students Having Reading Hardship

Thesis Summary

Kadir Şahin\*<sup>2</sup>

Deniz Melanloğlu<sup>3</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Eylül, 2021  
Cilt 3, Özel Sayı 1  
Sayfalar: 78-89  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

DOI 10.47770/ukmead.984535

Özet

Bu çalışmada okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerini farklı metin türlerini içeren etkinliklerle karşılaştırarak yaşadıkları okuma güçlüklerini gidermek amaçlanmaktadır. Ayrıca çalışmada farklı metin türleriyle oluşturulmuş etkinliklerin okuma güçlüğünü yaşayan öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarına ve okuma tutumlarına olan etkisinin sınanması da amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde eylem araştırması deseninde gerçekleştirilen çalışmanın çalışma kümesini Kayseri’de okuyan ve okuma güçlüğü bulunan 5 öğrenci oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda “eşli okuma, koro okuma ve eko okuma” kullanılarak bir eylem planı oluşturulmuştur. Uygulanan eylem planı sonunda iki öğrenci geçiş gösteren öğretimsel düzeyden bağımsız düzeye, bir öğrenci zorlanma düzeyinden kesin öğretimsel düzeye, bir öğrenci ise geçiş gösteren öğretimsel düzeyden kesin öğretimsel düzeye yükselmiştir. Sesli okuma hataları yapma oranlarında ise toplamda düşüş yaşanmasına rağmen kelime uydurma, hece yutma, okuma hatalarında beklenen düzeyde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarında ve okuma tutumlarında anlamlı bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Akıcı okuma, okuduğunu anlama, okuma becerisi, okuma güçlüğü, Türkçe eğitimi

Abstract

In this study, it is aimed to eliminate the reading difficulties experienced by secondary school students who have reading difficulties by comparing them with activities containing different text types. In addition, it is also aimed to test the effects of activities created with different text types on the reading motivation and reading attitudes of students who have reading difficulties. The study set of the study, which was carried out in the action research design within the framework of the qualitative research approach, consists of 5 students with reading difficulties who study in Kayseri. At the end of the implemented action plan, two students rose from the transitional instructional level to the independent level, one from the challenging level to the definitive instructional level, and one student from the transitional instructional level to the definitive instructional level. Although there was a decrease in the overall rate of making mistakes in reading aloud, it was concluded that it was not effective at the expected level in word fitting, syllable swallowing, and reading errors. In addition, it was concluded that there was no significant change in students' reading motivations and reading attitudes.

Fluent reading comprehension, reading difficulties, reading skills, Turkish education **Keywords**

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

September, 2021  
Volume 3, Special Issue 1  
Pages: 78-89  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

DOI 10.47770/ukmead.984535

<sup>1</sup> Bu makale, Doç. Dr. Deniz Melanloğlu danışmanlığında Kadir Şahin tarafından hazırlanan aynı başlıklı yüksek lisans tezinin verilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

<sup>2</sup> Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [sahinmmkadir@hotmail.com](mailto:sahinmmkadir@hotmail.com)

<sup>3</sup> Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [denizmelanloğlu@hotmail.com](mailto:denizmelanloğlu@hotmail.com)

## GİRİŞ

İnsan sosyal bir varlıktır. Sosyalliğinin gereği olarak var olduğu günden beri de iletişim becerisini kullanmıştır. İletişimini kimi zaman bedensel ifadelerle, kimi zaman sözlü, kimi zaman ise gelişen medeniyet tarihi ile birlikte yazılı olarak gerçekleştirmiştir. Resimsel iletişimden harflerle ifade şekline yani okumaya geçilmiş, bunun sonucunda ise okuma bilgi paylaşımında, öğrenmede ve anlaşmada çok önemli bir iletişim becerisi hâline gelmiştir.

İletişimin sağlayıcılarından olan okuma becerisi; insan hayatının idame edilmesi gibi en temel seviyeden akademik ve kişisel başarıya kadar üst seviyede kullanılan, öğrenmenin anahtarı diyebileceğimiz bir dil becerisidir. Melanlıoğlu (2014) okuma becerisini kişisel gelişimde de en çok kullanılan beceri olduğunu ifade etmektedir. Okuma, *"bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Demirel ve Şahinel, 2006: 81)." "Bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif süreçtir (Güneş 2017: 132)." "Okuma, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (Sidekli, 2010: 20)."*

Okuma eyleminin tanımları dikkate alındığında okumanın farklı bileşenler içeren bir anlama etkinliği olduğu görülmektedir. İyi bir okuma sürecinden beklenen okunanların zihinde anlamlandırılmasıdır. Bu anlama etkinliğinde öğrencinin yazılanları görmesinin dışında kavrama, analiz ve sentez gibi bilişsel becerileri de gerçekleştirmesi gerekmektedir. Bilişsel işlemler gerçekleştirilirken algılanan yazının doğru parçalara ayrıştırılması veya gerekli bağlam bütünlüğünde ele alınması gerekmektedir. Bu ayrıştırmanın doğru yapılması ve anlamın bölünmemesi için de akıcı okumanın gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

### Akıcı okuma

Akıcı okuma, kelimelerin otomatik şekilde tanınarak gereken hızda ve doğru okunmasıdır (Lynn ve diğ., 2001; Nunez 2009). Akıcı okumanın bileşenlerini oluşturan doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma; okuma güçlüğü bulunmayan öğrencilerden beklenen kriterler arasındadır.

Doğru okuma, okuyucunun metin içerisinde yer alan kelimeleri tanıyarak, harf ve heceleri doğru birleştirerek okumasıdır. Çaycı ve Demir'e (2006) göre okur kelimeyi ayırt edebilmek için önce kelimeyi doğru tanımalı ve seslendirmeli daha sonra anlamlandırılmalıdır. Okuduğunu anlayabilmenin gerçekleşebilmesi için doğru okuma ile beraber anlamı bozmayacak uygun hızda okuma yapılmalıdır. Baştuğ ve Akyol'a (2012) göre okuma hızı anlamı parçalamadan konuşma hızına yakın seviyede olmalıdır. Okuma hızı ve okuma doğruluğunun birleşimi literatürde otomatik işleme olarak tanımlanmaktadır (Seçkin, 2012). Otomatik işlememenin gerçekleşmesi ise akıcı okumaya, beraberinde okuduğunu anlamaya katkı sağlamaktadır. Son olarak akıcı okumanın ve okuduğunu anlamamanın gerçekleşmesi için prozodik okumanın işe koşulması gerekmektedir. Prozodik okuma, Deeney (2010) göre "Okunanların pürüzsüz bir şekilde, uygun cümleciklerle ve ifadelerle okunabilmesi yeteneğidir." Dowhower'a (1991) göre ise prozodik okuma *"Etkileyici bir ritim ve melodi kalıpları ile okuyabilme yeteneğidir."* 2019 Türkçe Öğretim Programında yer alan "Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur." kazanımı prozodik okumayı gerçekleştirmeye yöneliktir. Akıcı okumanın temel şartlarından olan prozodik okuma, akıcı okumada istenilen konuşma hızına yakın ve anlamı sağlayan vurgu ve tonlamalar uygulamayı gerektirmektedir (National Reading Panel, 2000). Prozodik okuma hem dinleyicinin hem de okuyucunun daha kolay anlamasını sağlamaktadır (Keskin ve Baştuğ, 2011; Hudson ve diğ., 2005 ).

Öğrencinin akıcı okumayı ne düzeyde gerçekleştirdiği ve okuma güçlüğüne ne düzeyde olduğunu gözlemlenebilmesi için ise sesli okuma yapması gerekmektedir. Sesli okuma, öğrencinin akıcı okuma durumu ve okuma düzeyi hakkında geri dönüt sunmaktadır (Ateş ve Yıldız, 2011). Bu geri dönüt sayesinde akıcı okuma durumu ve okuduğunu anlamayı bozacak okuma hataları tespit edilerek doğru yöntem ve teknikler seçilebilir (Bulut ve Kuşdemir, 2017). Alanyazında sesli okuma hatası, anlamı bozacak her türlü yanlış seslendirme ve anlamı kazanmaya engel olacak davranışların genel adı olarak tanımlanmaktadır (Sidekli, 2010; Şen, 2016; Demirtaş, 2016; Kuruyer, 2014; Türkmenoğlu, 2016). Bu hataları; kelimeyi yanlış okuma, kelime tekrarlama, aynı kelimeye takılma, hece uydurma, anlamı bozacak heceleme yapma, harf karıştırma, harf atlama, okuma esnasında gereksiz ses çıkarma, okumayı bırakma isteği, son uydurma, satır atlama, okuduğu yeri kaybetme, okuma sırasında parmakla veya kalemle satır takip edebilme oluşturmaktadır.

Okuma becerisinin geliştirilmesinde büyük öneme sahip materyaller metinlerdir (Karasakaloğlu, ve Bulut; 2012; Sidekli, 2010; Güneş, 2007). Okumayı öğrenen öğrencinin okuma becerisini geliştirmek, etkin bir okuma becerisi kazandırmak ve okuma esnasında yaptığı okuma hatalarını görebilmek için okuma metinleri sıkça kullanılmak durumundadır. Bu sebeple kullanılacak olan metinlerin türleri ve özellikleri büyük önem arz etmektedir.

### Metin ve özellikleri

Metinler dil öğretiminde kullanılan büyük öneme sahip yapılarıdır. *"Türkçe öğretiminde metinler bir araçtır. Amaç daha çok metin işlemek değil, yeteri kadar metni iyi işleyerek Türkçe öğretimi programında belirtilen kazanımları öğrenciye kazandırmaktır (Ünalın, 2006: 63)." Metinler ilk adımda çocuğun gerçek hayata açılmasını sağlayan pencere görevi görür. "Metinler günlük hayattan kesitler sunarak öğrencilerin öğrenmelerini desteklemektedir (Melanlıoğlu, 2017: 114)." Akyol (2013) metni "Metin bir kitabın içindeki kısımları, başlı başına tek başına bir konu, makale veya birkaç paragraftan oluşan ana fikre sahip olan yazı; bilgi, duygu ve düşüncelerin yerleştirildiği yapıdır." olarak tanımlamaktadır.*

Metnin türü, dili ve üslubu metindeki anlama, düşünce zenginliğine, verilmek istenen zevke ulaşılmasını kolaylaştıran veya zorlaştıran etmenlerdir. “Öğrencilerin okudukları bir yazıda, dinledikleri bir konuşmada işlenen düşünce ya da duyguları kavrayabilmeleri için değişik metinler üzerinde çalışılmalıdır (Ünalın, 2006: 63).” Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde farklı metin türleriyle birlikte uygulanan uygun yöntem, strateji ve tekniklerin okuma güçlüğünü giderdiği ve okuma hatalarını azalttığı görülmektedir (Sidekli, 2010; Şen, 2016; Demirtaş, 2016; Kuruyer, 2014; Türkmenoğlu, 2016).

### Okuma güçlüğünü gidermede kullanılan tür ve yöntemler

- Eko okuma (Yankılı okuma):** Yankılı okuma olarak da adlandırılan eko okuma; öğretmen ya da bir öğrenci tarafından kelime, cümle veya kısa paragrafların yüksek sesle okuması diğer öğrencilerin de bunları tekrar etmesi olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2007). Eko okumada dikkat edilmesi gereken nokta rehber okuyucunun (anne, baba, akran, öğretmen) okuma beceresinin üst seviyede olması gerekmektedir. Okuma esnasında rehber okuyucu akıcı okuma yapmalı, metindeki noktalama işaretlerine, vurgu, ton ve tonlamalara dikkat ederek okuma yapmalıdır. Zayıf okuyucu ise bu bölümleri hemen tekrar etmelidir (Duran ve Sezgin, 2012: 150). Bu okuma sürecinde zayıf okuyucu metni takip ederken kelimeleri tanımakta bu sayede de akıcı okuma seviyesini geliştirmektedir.
- Koro okuma (Söz korosu):** “Söz korosu; belli bir gruba ait üyelerin bir sözü, metni topluca sesli okuması, seslendirmesidir (Karatay, 2014: 63).” Bir metnin parçaları gruplara dağıtılıp parça parça okutulacağı gibi aynı anda bir metinde grupça okunabilir. Koro okumada okuma güçlüğü çeken öğrenci, grup arkadaşlarını yakalamak için daha fazla çaba sarf ederek zamanla grup arkadaşlarının seviyelerine ulaşmaktadır.
- 3p metodu: (Pause-prompt-praise/ Duraksama/yönelme/övme):** 3p yöntemi, okuma esnasında hatalara verilen geri dönütler ile hataların azaltılmasına dayanan bir okuma yöntemidir. Karşılıklı, birebir öğretimin uygulandığı 3P yöntemi 3 aşamadan oluşmaktadır: Duraksama, yönelme ve övme. Yöntemin iki temel unsuru vardır. Birincisi, uygun okuma materyalinin sağlanması; diğeri ise, öğreticinin öğrenciye “duraksama, yönelme ve övme” şeklinde verdiği dönüttür (Demirtaş, 2016: 16).
- Eşli okuma:** Tekrarlı okuma yöntemi; metinlerin akıcı okumaya ulaşıncaya kadar birkaç kere tekrar yapılarak okunmasıdır (Samuels, 1997, 377; akt: Yüksel, 2010:3). Bireysel bir okuma yöntemidir. Bu okuma sürecinde dikkat edilecek en önemli nokta okuma güçlüğü giderilmek istenen öğrencinin eşinin seçimidir. Eş olacak kişi öğrenciden daha iyi okur durumda olmak zorundadır. Bu kişi anne-baba, akran, öğretmen olabilir. Daha sonraki basamakta kitap seçimine geçilir. Kitabın düzeyi okuyacak çocuk açısından biraz üst seviyede olmalıdır (Demirtaş, 2016: 18). Kitap seçiminden sonra hazırbulunuşluğu arttırmak için kitap görselleri tartışılır. Daha sonra eşler aynı anda okuma sürecine başlarlar. Yardımcı okuyucu hızını çocuğa göre ayarlamalı ve olumlu dönütler vermelidir (Akyol, 2006: 86). Rehber okuyucu öğrencinin 3-4 saniyelik takılmasının ardından devreye girerek okuma işlemini devam ettir. Bu süreç sonunda hatalarının neler olduğunun farkına varan öğrenci okuma hatalarını düzelterek okuma güçlüğünü gidermiş olur.

### Okuma Düzeyleri

Okuma düzeyi bireyin okuduğunu anlama, okunan metinle ilgili soruları cevaplama oranlarına göre belirlenmektedir. Okuma düzeyleri “bağımsız düzey, öğretimsel düzey, zorlanma düzeyi ve dinleme düzeyi” olarak ele alınmaktadır (Applegate, Quinn ve Applegate, 2008; Gunning, 2003; McKenna ve Stahl, 2003; Woods ve Moe, 2007; akt. Karasu, Girgin ve Uzuner; 2013:41). Okuma düzeyleri öğrencilerin okuduğunu anlama (açık uçlu) sorularından elde ettikleri puanların metinden alabilecekleri tam puana oranlaması ile belirlenmiştir.

- Bağımsız okuma düzeyi (independent reading level):** Öğrencinin öğretmen veya okuma durumu iyi olan akrandan yardım almaksızın okuyabildiği ve anlayabildiği düzeydir. Bu düzeyde öğrenci metnin her 100 sözcüğünde 1 okuma hatası yapıyorsa ve öğrenci soruların %90'ına veya daha fazlasına doğru cevap verebiliyorsa okuma hatasının 1 sözcükten fazla olması bağımsız okuma düzeyini etkilemez (Applegate, Quinn ve Applegate, 2008; Gunning, 2003; 2006; Woods ve Moe, 1989; 2007; akt. Karasu, Girgin ve Uzuner; 2013:41).
- Öğretimsel okuma düzeyi (instruction reading level):** Bu düzeyde öğrenci başka bir yetkin okuyucunun yardımı ile okuyabilir ve metni anlayabilir. Bağımsız okuma düzeyine göre daha yavaş okuma yaparlar. Öğretimsel okuma düzeyinin iki aşamadan oluştuğu üzerinde durmuşlar ve sorulara verilen cevaplarda %75-89 doğruluğun kesin öğretimsel düzey (definite instructional level), %51-74 doğruluğun geçiş gösteren öğretimsel düzey (transitional instructional level) olduğunu belirtmişlerdir (Applegate, Quinn ve Applegate, 2008; Gunning, 2003; 2006; Woods ve Moe, 1989; 2007; Akt: Karasu, Girgin ve Uzuner; 2013:41).
- Zorlanma düzeyi (frustration level):** Okunamayan sözcük sayısının fazla olduğu ve buna bağlı olarak metni anlamının zor olduğu düzeydir.
- Dinleme düzeyi (listening level):** Bu düzey, öğrencinin dinleyerek anlama düzeyini ifade eder. Dinleme düzeyinde öğrencinin öğretmen tarafından okunan metnin %75'ini anlaması ve elde edilen puanın öğretimsel okuma düzeyinde alınan puanla eşit olması gerekir (Applegate, Quinn ve Applegate, 2008; Gunning, 2003; Temple, Crawford, ve Gillet, 2009; Woods ve Moe, 1989; 2007; Akt: Karasu, Girgin ve Uzuner; 2013:41).

**Tablo 1.***Sorulara Cevap Verme Düzeyi*

Bağımsız düzey		90 ve üzeri
Öğretimsel düzey	Kesin öğretimsel düzey	75-89
	Geçiş gösteren öğretimsel düzey	51-74
Zorlanma düzeyi		50

**Araştırmanın Amacı**

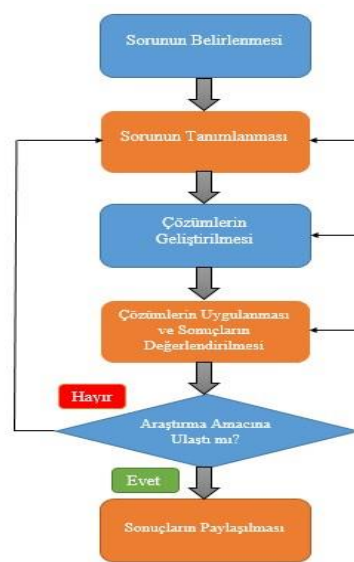
Bilginin yazı ile kayıt altına alınması ve bu bilginin öğreniminde okuma becerisine ihtiyaç duyulması okuma becerisinin önemini her geçen gün daha da arttırmaktadır. Yapılan çalışmalar önemli sayıda okuma güçlüğü bulunan öğrencinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sebeple okuma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların sayısı her geçen gün artmakta, yapılan çalışmalarda verimli bir okuma becerisinin uygun çalışmalarla geliştirilebileceği vurgulanmaktadır.

Alanyazındaki okuma güçlüğü üzerine yapılan çalışmalar incelendiğine farklı metin türleri kullanılarak yapılmış güncel ve yeterli sayıda çalışma olmadığı görülmüştür. Bu sebeple söz konusu çalışmada farklı metin türlerinde yapılan okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin okuma güçlüğüne giderilmesindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır.

**YÖNTEM**

Bu çalışmada, farklı metin türlerinde yapılan okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin okuma güçlüğüne giderilmesindeki etkisini incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması, uygulamada karşılaşılan sorunların belirlenmesine ve çözümlenmesine yönelik olarak bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı gibi kişilerin kendi başlarına ya da bir araştırmacıyla birlikte uygulama sürecini yürüttükleri bir araştırma türüdür. Eylem araştırmasında araştırmacı, süreci yakından takip etmekte elde edilen sonuçları kolaylıkla uygulamaya aktarabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 307). Eylem araştırması çoğunlukla nitel bir araştırma deseni olarak kabul edilse de nicel veri toplama ve çözümlenmesini de içerebilmektedir. Nitel bir araştırma deseni olarak kabul edilmesinin nedeni, bir okulda veya sınıfta bulunan küçük gruplarla çalışılmasıdır (O'Brien, 2001; Akt. Bozkuş, 2018, s.21).

Johnson'a (2014) göre eylem araştırmasının amacı, gerçek bir okul problemi veya durumunun belirlenerek önceden planlanmış sistematik uygulamalar yoluyla bireyin öğretim uygulamalarını geliştirmek veya okulun işlevini artırmaktır. Problemlerin çoğu tek bir araştırma ile çözülemediği için eylem araştırması hiç bitmeyen bir süreçtir. Eylem araştırması ile temel ve uygulamalı araştırma arasındaki en önemli fark, eylem araştırmasının daha yerel uygulamalara ve çözümlere odaklanmasıdır (Johnson ve Christensen, 2014, s.11). Eylem araştırması, uygulamayı geliştirmenin ya da iyileştirmenin bir yolu olarak ifade edilebilir (Glesne, 2012, s. 32). Bir eylem araştırmasının aşamaları bulunulan duruma ve çalışılan katılımcılara göre değişse de genel bir eylem araştırmasının aşamaları Büyüköztürk vd., (2010) tarafından aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

**Şekil 1.** Eylem Araştırmasının Aşamaları**Araştırmanın Katılımcıları**

Araştırmanın katılımcıları 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kayseri/Özvatan Duran Yangın İmam Hatip Ortaokulu'nda eğitim gören ve okuma güçlüğü bulunan 2 beşinci sınıf, 2 altıncı sınıf ve 1 yedinci sınıf öğrencisi olarak seçilmiştir. Katılımcılar, okuma düzeylerini belirlemek üzere uygulanan seviye tespit metinleri ve öğretmenlerin ortak görüşü sonucu seçilmiştir. Amaçsal örnekleme yönteminden benzeşik örnekleme türü kullanılarak seçilen katılımcıların tamamını tesadüfi olarak erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Benzeşik örneklemede "amaca bağlı olarak öncelik verilen sadece benzeşik bir grubun seçilmesi söz konusudur

(Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: s.91).” Katılımcıların seçilmesinde hem ailelerin hem öğrencilerin gönüllüğü esas alınmış, okumaya engel bir sağlık sorununun olup olmadığını tespit üzere Kayseri/Özvatın 1 Nolu Merkez ASM 1 Nolu AHB hastanesinden “Okumaya herhangi bir engeli yoktur.” raporu alınmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin eylem planı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra kitap okumaya yönelik motivasyonlarını belirlemek için Katrancı (2015) tarafından geliştirilen *Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği (KOMÖ)*, okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için Sallabaş'ın (2008) geliştirdiği '*Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği*' alan yazındaki okuma hataları tespit ölçek maddeleri, Türkçe Öğretim Programının (1-5,6-8) okuma kazanımları ve Formel Olmayan Okuma Envanteri (2013) kitabında yer alan hata türleri ve derslerdeki gözlemler dikkate alınarak oluşturulmuş '*Sesli Okuma Hataları Ölçeği*' ve metinlerin de seçildiği Formel Olmayan Okuma Envanteri (2013) kitabında yer alan okuduğunu anlama soruları kullanılmıştır.

### Uygulama Süreci

Araştırmada geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış veri toplama araçları ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını belirlemek üzere “Beslenme” adlı bilgilendirici metin ve “Yangın” adlı öyküleyici metin kullanılmıştır. 4 öğretmenin gözetiminde gerçekleştirilen bu süreçte kamera kaydı kullanılmıştır. Sesli okuma eyleminde okuma hatası tespit envanteri ile klasik soru ve boşluk doldurma sorularından oluşan okuduğunu anlama formu kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma hızları tespit edilmiştir. Bu elde edilen verilerin analizi sonucu katılımcılar belirlenmiştir. Hata türleri, okuma hızları, akıcı okuma ve anlama düzeyleri tespit edilerek belirlenmiş katılımcılar için uygun olduğu düşünülen okuduğunu anlamayı ve akıcı okumayı geliştiren “eko okuma, eşli okuma ve koro okuma” yöntemleri seçilmiştir. Uygun yöntemin seçilmesi adına 4 öğretmenden görüş alınmıştır. Uygun gün ve saatler belirlenerek araştırmayı gerçekleştiren iş başındaki öğretmen tarafından eylem planı uygulamaya konulmuştur.

Metinler hikâye edici ve bilgilendirici (fen ve sosyal konulu) olmak üzere iki türdedir. İki farklı metin türü seçimindeki amaç öğrencileri dil ve anlatım yönünden birbirinden farklı metin türüyle karşılaştırabilmektir. Metin içerisindeki bilgi yoğunluğuna göre bazı metinler hem klasik soru hem boşluk doldurma soruları içerirken bazı metinler sadece anlamaya dayalı klasik soru içermektedir. Her iki soru türünü içeren metinlerde yoğunluk fazla olacağı için seçilen yöntemlerden ikisi uygulama yapıldıktan sonra klasik sorular yönlendirilmiş, boşluk doldurma soruları ise diğer okuma etkinliğinden sonra yönlendirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında eylem planı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra *KOMÖ*, *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* ve okuduğunu anlama testlerinden elde edilen veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin eylem süreci öncesinde ve sonrasında belirtilen ölçeklerden aldıkları puanlar arasında fark olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan istatistik testlerinden Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde bilgisayar destekli bir istatistik programından yararlanılmıştır.

## BULGULAR

### Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin açık uçlu sorulardan oluşan okuduğunu anlama testine yönelik ön test-son test puanları ve bu puanlar arasındaki değişim oranı Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine (Açık Uçlu Soru) Yönelik Ön Test-Son Test Puanları*

Öğrenci	Ön Test	Son Test	Değişim (%)
Ali	63,3	100	58
Halil	40	85	113
Oğuz	63,3	95	50
Selçuk	65,8	68,3	4
Yavuz	63,3	85	34

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan tüm öğrencilerin açık uçlu sorulardan oluşan okuduğunu anlama testi puanlarında artış olduğu görülmektedir. En yüksek artış Halil rumuzlu öğrencide, en az artış ise Selçuk rumuzlu öğrencide gerçekleşmiştir. Hatta Selçuk rumuzlu öğrencinin okuduğunu anlama becerisi puanındaki artışın göz ardı edilebilecek kadar düşük olduğu söylenebilir. Öğrencilerin açık uçlu sorulardan oluşan okuduğunu testine yönelik ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.***Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine (Açık Uçlu Soru) İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

<i>Son Test-Ön Test</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	0	0	0	- 2,023	,043*
Pozitif Sıra	5	3	15		
Eşit	0				

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 3'te yer alan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin açık uçlu sorulardan oluşan okuduğunu anlama ön test-son test puanları, son test lehine anlamlı farklılık göstermektedir ( $Z = -2,023$ ;  $p < ,05$ ). Öğrencilerin boşluk doldurma sorularından oluşan okuduğunu anlama testine yönelik ön test-son test puanları ve bu puanlar arasındaki değişim oranı Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.***Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine (Boşluk Doldurma) Yönelik Ön Test-Son Test Puanları*

<i>Öğrenci</i>	<i>Ön Test</i>	<i>Son Test</i>	<i>Değişim (%)</i>
Ali	70	75	7
Halil	62,5	86,25	38
Oğuz	57,5	90	57
Selçuk	71,25	90	26
Yavuz	72,5	91,25	26

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin tamamının boşluk doldurma sorularından oluşan okuduğunu anlama testi puanları, son testte yükselmiştir. En yüksek artış Oğuz rumuzlu öğrencinin en az artış ise Ali rumuzlu öğrencinin puanında gerçekleşmiştir. Tablo 4'te görüldüğü üzere öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik ilk test ve son test arasındaki değişim yüzdesi yüksektir. Öğrencilerin boşluk doldurma sorularından oluşan okuduğunu anlama testine yönelik ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.***Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine (Boşluk Doldurma) İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

<i>Son Test-Ön Test</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	0	0	0	- 2,032	,042*
Pozitif Sıra	5	3	15		
Eşit	0				

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin boşluk doldurma sorularından oluşan okuduğunu anlama ön test-son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $Z = -2,032$ ;  $p < ,05$ ). Açık uçlu sorular ve boşluk doldurma sorularından oluşan okuduğunu anlama testlerinin, ön test-son test puanları arasındaki fark birlikte değerlendirildiğinde araştırma kapsamında hazırlanan eylem planının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi bakımından etkili olduğu söylenebilir.



**Tablo 6.***Okuma Yüzdeleri ve Düzeyleri*

Rumuzlar	İlk Yüzdesi	Düzeyi	Son test Puan Yüzdesi	Okuma düzeyi
Halil	%40	Zorlanma Düzeyi	%85	Kesin Öğretimsel Düzey
Oğuz	%63,3	Geçiş Gösteren Öğretimsel Düzey	%95	Bağımsız Düzey
Ali	%63,3	Geçiş Gösteren Öğretimsel Düzey	%100	Bağımsız Düzey
Selçuk	%65,8	Geçiş Gösteren Öğretimsel Düzey	%68,3	Geçiş Gösteren Öğretimsel Düzey
Yavuz	%63,3	Geçiş Gösteren Öğretimsel Düzey	%85	Kesin Öğretimsel Düzey

Tablo 6 incelendiğinde tüm öğrencilerin okuduğunu anlama yüzdelerinde artış olduğu görülmektedir. Düzey olarak ele alındığında ise Selçuk isimli öğrenci hariç diğer tüm öğrencilerin düzey atladığı görülmektedir. Süreç içerisinde %45'lik artış ile en büyük gelişimi Halil en az gelişimi ise %3,5 artış ile Samet göstermiştir. Bu iki öğrencinin ilk test durumları ele alındığında Halil'in %40 okuduğunu anlama yüzdesi ile zorlanma düzeyinde, Selçuk'un ise %65,8 ile geçiş gösteren öğretimsel düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu süreçte okuma düzeyi olarak en altta bulunan öğrencinin diğerlerine oranla daha fazla gelişim göstermesi dikkat çekici bir noktadır. Diğer öğrencilere ait veriler incelendiğinde ise Oğuz ve Ali'nin geçiş gösteren öğretimsel düzeyden bağımsız düzeye, Yavuz'un de geçiş gösteren öğretimsel düzeyden kesin öğretimsel düzeye geçiş yaptığı görülmektedir.

Bu süreç içerisinde en az gelişim gösteren Selçuk dâhil olmakla beraber tüm öğrencilerin okuma hatalarında önemli ölçüde azalış olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcı öğrencilerin ders öğretmenlerinin bu öğrencilerin iyi bir dinleyici olduğunu ve okunanların en az %40'ını ezber derecesinde akılda tuttuklarını ifade etmişleridir. Bu durum ilk test lehine olumlu etki yapabileceği şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 7.***Öğrencilerin Ön Test ve Son Testte yapmış oldukları Okuma Hatası Sayılarına Göre Yapılmış Wilcoxon İşaretli Test Sonuçlarının Özetlenmiş Formu*

Hata Türü	Ön test	Son test	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu Yorumları
Yanlış kelime telaffuzu	128	55	Yeterli düzeyde etkili bulunmuştur
Kelime tekrarı	77	29	Yeterli düzeyde etkili bulunmuştur
Kelime uydurma	42	15	Beklenen düzeyde etkili değildir.
Aynı kelimeye takılma	54	14	Yeterli düzeyde etkili bulunmuştur
Hece yutma	91	33	Beklenen düzeyde etkili değildir.
Hece uydurma	54	22	Beklenen düzeyde etkili değildir.
Anlamı bozacak okumalar yapma	103	41	Yeterli düzeyde etkili bulunmuştur
Harf karıştırma	16	0	Yeterli düzeyde etkili bulunmuştur
Harf atlama	46	16	Yeterli düzeyde etkili bulunmuştur
Gereksiz harf çıkarma	2	1	Yorum yapılmaya uygun farklılık oluşmamıştır.
Okumayı bırakma isteği	10	0	Beklenen düzeyde etkili değildir.

Tablo 7 incelendiğinde araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin uygulanan eylem planı sonunda yanlış kelime telaffuzu, kelime tekrarı, aynı kelimeye takılma, anlamı bozacak okumalar yapma, harf karıştırma ve harf atlama okuma hataları türlerinde istenilen düzeyde gelişim gösterdiği görülmektedir. Ancak katılımcı öğrencilerin kelime uydurma, hece yutma, hece uydurma, okumayı bırakma hata türlerinde beklenen düzeyde gelişim göstermediği görülmektedir. Gereksiz harf çıkarma hata türünde ise yorum yapmaya uygun bir değişim olmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre araştırmada uygulanan eylem planının, hata türlerinin büyük bölümü giderme etkili olduğu ancak bazı hata türlerini gidermede ise etkisiz olduğu söylenebilir. Bu hataları giderecek yeni bir eylem planı öğrencilere ulaşmanın zorlaşması sebebi ile oluşturulamamıştır.

### Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test-son test puanları ve puanlar arasındaki değişim oranı Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.**

*Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ön Test-Son Test Puanları*

Öğrenci	Ön Test	Düzye	Son Test	Düzye	Değişim (%)
Ali	78	Yüksek	83	Yüksek	6
Halil	76	Yüksek	76	Yüksek	0
Oğuz	59	Orta	82	Yüksek	39
Selçuk	49	Orta	84	Yüksek	71
Yavuz	42	Düşük	79	Yüksek	88

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan dört öğrencinin okumaya yönelik tutum puanında artış olduğu bir öğrencinin puanının ise değişmediği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden okumaya yönelik tutumu en fazla artan Yavuz rumuzlu öğrenci, okumaya yönelik tutumunda değişiklik olmayan öğrenci ise Halil rumuzlu öğrencidir. Ayrıca eylem planı uygulanmadan önce okumaya yönelik tutumu orta düzeyde olan Oğuz ve Selçuk rumuzlu öğrenciler ile okumaya yönelik tutumu düşük düzeyde olan Yavuz rumuzlu öğrencinin eylem süreci sonrasındaki okumaya yönelik tutumlarının yüksek düzeye ulaştığı belirlenmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarındaki değişimin istatistiki bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9.**

*Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	0	0		
Pozitif Sıra	4	2,50	10	-1,826	,068
Eşit	1				

Tablo 9’da yer alan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre öğrencilerin okumaya yönelik tutum ön test-son test puanları arasındaki farklılık istatistiki bakımdan anlamlı değildir ( $Z = -1,826$ ;  $p > ,05$ ). Bu bulguya göre araştırma kapsamında uygulanan eylem planının, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde yeterince etkili olmadığı ifade edilebilir.

### Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonuna Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin kitap okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları ön test-son test puanları ve bu puanlar arasındaki değişim oranı Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.**

*Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonu Ön Test-Son Test Puanları*

Öğrenci	Ön Test	Düzye	Son Test	Düzye	Değişim (%)
Ali	23	Düşük	27	Orta	17,3
Halil	24	Orta	30	Orta	25,0
Oğuz	26	Orta	32	Orta	23,1
Selçuk	27	Orta	26	Orta	-0,4

Tablo 10’a göre araştırmaya katılan beş öğrenciden dördünün kitap okuma motivasyonu son testte artış göstermiştir. Selçuk rumuzlu öğrencinin kitap okuma motivasyonunda bir puanlık düşüş olduğu görülmektedir. Ancak bu düşüş sınırlı düzeyde olduğundan Selçuk rumuzlu öğrencinin kitap okuma motivasyonunda değişim olmadığı kabul edilebilir. Öğrencilerin KOMÖ’den aldıkları puanların düzeyi incelendiğinde Ali ve Yavuz rumuzlu öğrencilerin eylem süreci öncesinde buldukları düzeyi bir basamak artırdıkları diğer öğrencilerinse buldukları düzeyde herhangi bir değişim olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin kitap okuma motivasyonundaki değişimin istatistiki bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11.**

*Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	1	1	1	-1,761	,078

Pozitif Sıra	4	3,50	14
Eşit	0		

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 11'e göre öğrencilerin kitap okuma motivasyonu ön test-son test puanları arasındaki farklılık istatistiki bakımdan anlamlı değildir ( $Z = -1,761$ ;  $p > .05$ ). Bu bulguya göre araştırmada uygulanan eylem planının, öğrencilerin kitap motivasyonları üzerinde yeterince etkili olmadığı belirtilebilir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

### Öğrencilerin Okuma Tutumlarına Yönelik Sonuçlar

Araştırmada katılımcıların okumaya yönelik tutumları ele alındığında okuma tutumlarının ön testte düşük seviyede olduğu, uygulanan program sonucunda son test lehine olumlu yönde değişim yaşandığı ancak istatistiki olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, alanyazında okuduğunu anlama düzeyi ile tutum arasında ilişki bulunan diğer araştırmalar ile benzerlik göstermekle beraber anlamlı bir ilişki bulunmaması yönünden ise uyuşmamaktadır. Kanmaz'ın (2012) beşinci sınıflar ile yapmış olduğu, okuduğunu anlama stratejisinin okuduğunu anlama ve okuma tutumuna etkisini incelediği araştırmasında okumaya olan tutumu artırdığı görülmektedir. Ancak araştırma sonunda bu artışın kalıcılığını koruyamadığını belirtmiştir. Bu sonuç tutumu etkileyen sosyal çevre, aile, ekonomik durum gibi faktörlerin okuma tutumu üzerindeki etkisini düşünmeye sevk etmektedir. Sallabaş (2008) sekizinci sınıflarla yürüttüğü çalışmada okuduğunu anlama ile okuma tutumu arasında düşük bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Açıkgöz ve Güngör (2006) ise işbirlikli öğrenme yönteminin okuma tutumuna olan etkisini inceledikleri araştırmalarında "Okumanın Gelişmeye Etkileri" alt boyutunda tutuma yönelik anlamlı farklılık olmadığı ancak "Duyuşsal Etkileri ve Okumayla İlgili Genel Görüşler" boyutunda deney grubunda kontrol grubuna göre olumlu değişim yaşandığı sonucuna ulaşmışlardır. Kovacıoğlu (2006) 146 ikinci sınıf öğrencisi ile yürütmüş olduğu çalışmada aile çevresinin ve okumaya olan tutumun okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Kovacıoğlu'nun (2006) çalışmada yer almayan çevre ve aile faktörleri işe koşulmuş, araştırmada anne görüşlerine ve bilgisine başvurulmuştur. Okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul öncesi dönemde aile içinde okuma faaliyeti yaptığı tespit edilmiştir. Bu durum okuma becerisinde ailenin etkisini göstermektedir. Bununla beraber okuma düzeyi ile okumaya karşı olan tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Aydoğan ve Demirtaş (2008) araştırmalarında bu araştırmadan farklı olarak okumaya yönelik tutumun okuduğunu anlamaya etkisi incelenmişlerdir. Bu bağlamda okumaya karşı olumlu tutum içerisindeki öğrenciler ile okumaya karşı olumsuz tutum içerisindeki öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik stratejileri kullanma düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma grubundaki 177 altıncı sınıf öğrencisinin okumaya karşı olan tutum düzeylerini düşük, orta ve olumlu şeklinde üç gruba ayırmıştır. Okumaya karşı olumlu tutum içerisindeki öğrencilerin okumaya karşı olumsuz tutuma ve orta düzeyde tutuma sahip öğrencilere göre okuduğunu anlamak için okuduğunu anlama stratejilerini daha sık ve etkili kullandığı görülmüştür. Alanyazındaki araştırmaların sonuçları ve söz konusu bu araştırma dikkate alındığında okumaya karşı olan tutumun okuduğunu anlama becerisinin dışında cinsiyet, yaş, aile, öğretmen, akran gibi faktörlerden de etkilendiği ifade edilebilir.

### Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonlarına Yönelik Sonuçlar

Kitap okuma motivasyonuna yönelik sonuçlar incelendiğinde beş öğrenciden dördünde son test lehine artış görülmekle beraber istatistiki olarak incelendiğinde anlamlı bir artış olmadığı görülmüştür. Tosun (2018) tarafından yürütülen çalışmada "okuma çemberi" yönteminin okuduğunu anlamaya, akıcı okumaya ve kitap okuma motivasyonuna etkisi sınırlıdır. Söz konusu bu araştırmanın sonucunu destekler şekilde akıcı okumanın geliştiği ancak okuma motivasyonunda anlamlı değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonucun aksine içsel motivasyonun ve dış motivasyonun okuduğunu anlamaya etkisini ortaya koyan Yıldız ve Akyol (2011) içsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olumlu etkisi olduğunu, içsel motivasyonun öğrencilerin okuduğunu anlamak için ihtiyaçları olan bilişsel ve duygusal becerileri geliştirdiğini belirtmektedir. Çankal (2018) tarafından yürütülen araştırmada bu araştırma ile benzer şekilde akıcı okumayı geliştirici tekrarlı okuma, eşli okuma, paylaşarak okuma, okuyucu tiyatroları, koro okuma ve yankılayıcı okuma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarında anlamlı şekilde değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı ve öğrencinin eğitim hayatını etkilediğini göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçları okuma motivasyonunun başka faktörlerden etkilendiğini de göstermektedir. Kuruyer'in (2014) yaptığı çalışmada okuduğunu anlama becerisi ile okumaya karşı olan motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmasına rağmen okuma motivasyonunda anlamlı bir artış olmaması okuma motivasyonu etkileyen başka faktörlerin olduğunu destekler niteliktedir. Yapılan araştırmalar motivasyonun anne-babanın eğitim durumu, cinsiyet, yaş, akran ve çevre gibi çeşitli faktörlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır (Katrancı, 2015; Şen, 2016; Yıldız ve Akyol, 2011).

### Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Sonuçlar

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik ön test ve son test arasındaki sonuç incelendiğinde olumlu yönde gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okuduğunu anlamaya yönelik sorulara verilen cevapların doğruluk derecesi hafta hafta gelişmiştir. Araştırma sonunda ulaşılan bu sonuç okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrencilerin okuduğunu anlama güçlüklerinin uygulanan öğretim planlarıyla giderileceğini ortaya koyan diğer araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Okuduğunu anlama, okuma eğitiminde en temel hedeftir. Bu hedef kazandırılırken bilgi yoğunluğu ve anlama derecesi farklılık gösteren çeşitli metin türleri kullanılmalıdır. Sidekli (2010) söz konusu bu çalışma ile benzer şekilde hikâye edici ve bilgilendirici metin türleri ile

çalışmıştır. Okuma güçlüğü ve okuduğunu anlama güçlüğü gidermek üzere yapılandırıcı yaklaşım yöntemlerini kullanmış; çalışma sonunda katılımcı tüm öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin arttığı sonucunu ortaya koymuştur. Tuna (2016) da benzer şekilde çalışmasında bilgilendirici ve öyküleyici metin türleriyle çalışmıştır. Altıncı sınıf öğrencileriyle yürütmüş olduğu çalışmada okuduğunu anlama beceresini geliştirmek için okuma stratejilerini kullanmıştır. Çalışma sonunda bu araştırmanın sonuçlarını destekler şekilde her iki metinde türünde de öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin anlamlı şekilde arttığı belirtilmiştir. Şen (2016) tekrarlı okuma ve özel eğitim yöntemlerini kullandığı araştırmasında beşinci sınıftan 279 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma sonunda tekrarlı okuma ve özel eğitim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine anlamlı katkı yaptığı, öğrencilerin seviyelerinde ilerleme yaşandığı belirtilmiştir. Kuruyer, (2014) zenginleştirilmiş okuma yöntemini kullandığı çalışmasında sürekli tekrara dayanan teknik ve stratejileri kullanmıştır. Çalışma sonunda okuduğunu anlama güçlüklerinin giderildiği ve öğrencilerin bu süreç sonunda okuma eylemine odaklandıkları tespit edilmiştir. Tekrara dayanan teknikler kullanılması çalışmada uygulanan eko okuma, koro okuma ve eşli okuma yönteminin uygulanış biçimiyle paralellik göstermektedir. Bu sonuç benzerliği dikkate alınarak tekrara dayalı okuma yöntemlerinin okuma güçlüğü gidermede ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olduğu yorumu yapılabilir. Türkmenoğlu (2016) okuma güçlüğü giderilmesine yönelik yürütmüş olduğu çalışmada akran öğretimi yönteminin okuma güçlüğü gidermede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akran öğretimi yöntemi de eşli okuma, koro okuma, eko okuma yöntemi gibi tekrara dayalı bir yöntemdir. Ayrıca eko okuma, koro okuma ve eşli okuma yöntemleri de akran öğretimi içeren yöntemlerdir. Araştırma ile aynı yönde sonuç elde eden Türkmenoğlu'nun çalışması da dikkate alınarak tekrarlı ve pratiğe dayalı okuma yöntemlerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği söylenebilir. Yapılan çalışmalar okuduğunu anlayamamanın ve okuma güçlüğü öğrencinin sosyal, akademik ve duygusal hayatını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (Demirtaş, 2016; Yılmaz, 2011; Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011; Ergül, 2012). Bu durum yapılan bu çalışmanın değerini öne çıkarmaktadır.

## ÖNERİLER

### Uygulayıcılara Öneriler

- Okuma güçlüğü giderilmesinde aile ve akran iş birliği yapılmalıdır.
- İlkokul ve ortaokul seviyesinde çocukların dikkatini çekecek çocuk gazeteleri, dergileri okullarda kullanılarak okuma becerisinin pratiği artırılmalıdır.
- Okuma eylemlerinde doğru okumanın yanında okuduğunu anlama etkinlikleri de yapılmalıdır.
- Okuma becerisinin kazandırılmasında farklı metin türleri kullanılmalıdır.

### Eğitim Politikaları İçin Öneriler

- Öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarını ve okuma tutumlarını geliştirici etkinlikler ders kitaplarında yer almalıdır.
- Okuma becerisinin kazandırılmasında aile desteği olmadığı tespit edilen çocuklar için kritik dönemi sağlıklı geçirebilmesi için okuma becerisinde uygulama fırsatı sunacak özel okuma sınıfları oluşturulmalıdır.

### İleri Araştırmalara Öneriler

- Alanda yapılacak okuma çalışmalarında ilk olarak okuma becerisini etkileyecek tüm faktörler belirlenmelidir. Sonrasında okuma becerisini geliştirici çalışmalar bu faktörler çerçevesinde yapılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü. K. & Güngör, A. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48 (48), s.481-502.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Altun, T. & Ekiz, D. & Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 80-101.
- Ateş, S. & Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı Kış 9(1), s.101-124.
- Aydoğan, R., & Demirtaş, V. Y. (2008). Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 22-41.
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4).

- Bozkuş, K. (2018). *Öğretmenlerin mesleki gelişiminde dinamik yaklaşımın uygulanması: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bulut, P. & Kuşdemir, Y. (2017). İlkokul öğrencilerinde görülen sesli okuma hatalarının öğretmen gözlemleri ışığında değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5(1), 1-14.
- Büyüköztürk, Ş. & Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. & Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. & Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. & Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çankal A. O. (2018). *Akıcı okuma stratejilerinin dördüncü sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Rize.
- Çaycı, B. & Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 4(4), s.437-456,
- Deeney, T. A. (2010). One minute fluency measures, Mixed Messages in Assessment and Instruction. *The Reading Teacher*, 63, s.440-4407
- Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, G. (2016). *Okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir durum çalışması*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, Sayı 30(3) s.165-175.
- Duran, E. & Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 31(2), s.145-164.
- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3).
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*, (A, Ersoy ve P, Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımları ve modeller* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Hudson, R.F. & Lane, H.B. & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Johnson, A.P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Y, Uzuner ve M, Ö, Anay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. (Çev., Ed., SB Demir), Ankara: Eğiten Kitap.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Aydın.
- Karasakaloğlu, N. & Bulut, B. (2012). Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 95-106.
- Karasu, H.P & Girgin, Ü. & Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanterleri* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Katranç, M. (2015). Book reading motivation scale: reliability and validity study. *Educational research and reviews*, Sayı 10(3), s. 300-307.
- Keskin, H. K. & Baştuğ, M. (2011). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesi," *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Sivas.
- Kovacıoğlu N. Ş. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü eğitim Programları ve Öğretimi Dalı, İstanbul.
- Kuruyer, G.H. (2014). *Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

- Lynn, S.F. & Douglas, F. & Michelle, K.H. & Joseph R.J. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: a theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies Of Reading*, Sayı 5(3), s. 239-256
- Melanlıoğlu, D. (2014). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt (39) Sayı 176, s.107-109.
- Melanlıoğlu, D. (2017). "Dil öğretiminde metin ve metin seçimi. *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı II. Cilt*, Ed. Hayati Develi vd. İstanbul: Kesit Yayınları.
- National Reading Panel, (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nunez, L.D. (2009). *An analysis of the relationship of reading, fluency, comprehension and word recognition to student achievement*. Doctoral Dissertation, Tarleton State University.
- Sallabaş, M.E. (2008). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), s. 141-155.
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması)*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 563-580.
- Şen, N. (2016). *Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Tosun, D. K. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Pamukkale.
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.
- Türkmenoğlu, M. (2016). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğü'nün giderilmesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Niğde.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi* (3. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş Onuncu Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), s. 793-815.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler 8/9ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, s. 29.
- Yüksel, Aslı, Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 2010, s. 124-134.



Araştırma Makalesi

**Türkçenin İki Dillilere Ana Dili Olarak Öğretimi: Yaklaşım, Program ve Hedefler**

**Teaching Turkish as a Mother Tongue to Bilinguals: Approach, Curriculum and Objectives**

Research Article

Gülşat Bican<sup>1\*</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Eylül, 2021  
Cilt 3, Özel Sayı 1  
Sayfalar: 90-97  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

DOI: 10.47770/ukmead.988267

**Özet**

Yurt dışında yaşayan iki dilli yurttaşlarımızın sayısı gittikçe artmaktadır ve onlara Türkçenin ana dili olarak hangi program hedefleriyle öğretileceği konusu sıkça tartışılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarına yönelik Türkçenin öğretiminde uygulanan öğretim programlarının yaklaşım ve hedeflerini ortaya koymak, bunları karşılaştırmak ve bulguları ana dilinin öğretimi çerçevesinde tartışmaktır. Bu amaç doğrultusunda yurt dışında Türkçenin öğretiminde sıkça başvurulan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2018) ve AOÖÇ (Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi), çeşitli değişkenler (yaklaşım, beceri alanları, genel hedefler ve özel hedefler) açısından analiz edilerek değerlendirilmiştir. Araştırmanın veri kaynağını Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2018) ve AOÖÇ oluşturmaktadır. Araştırma verileri doküman inceleme yönteminin ilkeleri temelinde çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; programların genel ve özel hedefleri incelendiğinde iki dillilere yönelik gereksinimler doğrultusunda ana dilinin öğretimi çerçevesinde önemli farklılıkların bulunduğu saptanmıştır. AOÖÇ'nin iki dillilere ana dilinin/ köken dilinin öğretimi konusunda yeterli olmadığı belirlenmiştir. Yaklaşım ve beceri alanları boyutunda ise AOÖÇ'de ve Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2018)'nda ortak yaklaşım ve beceri alanlarının yer aldığı saptanmıştır. Sonuç olarak, MEB tarafından geliştirilen programda, yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarına Türkçenin öğretiminde ihtiyaç duyulan konu alanları ve becerilere yönelik yaklaşım ve hedeflerin göz önünde bulundurulduğu söylenebilir.

**Anahtar kelimeler:** Ana dili, iki dillilik, müfredat, program hedefleri, Türkçe Eğitimi, yaklaşımlar

**Abstract**

The number of our bilingual citizens living abroad is increasing day by day, and it is often discussed with what program objectives they will be taught Turkish as their mother tongue. The aim of this study is to reveal the approaches and objectives of the curriculum applied in teaching Turkish to bilingual Turkish children living abroad, to compare them, and to discuss the findings within the framework of mother tongue teaching. For this purpose, Curriculum of Turkish and Turkish Culture Course (2018) and CEFR (Common European Framework of Reference), which are frequently used in teaching Turkish abroad, were analyzed and evaluated in terms of various variables (approach, skill areas, general goals, and specific goals). The data source of the research is Turkish and Curriculum of TTCC (2018) and CEFR. The research data were analyzed on the basis of the principles of the document review method. According to the findings obtained from the research; when the general and specific objectives of the programs are examined, it has been determined that there are important differences in the framework of mother tongue teaching in line with the needs for bilinguals. It has been determined that CEFR is not sufficient in teaching the mother tongue/origin language to bilinguals. In terms of approach and skill areas, it has been determined that common approach and skill areas are included in the CEFR and Curriculum of Turkish and Turkish Culture Course (2018). As a result, it can be said that the program developed by the Ministry of National Education considers the approaches and targets for the subject areas and skills needed in teaching Turkish to bilingual Turkish children living abroad.

approaches. bilingualism, curriculum, Education of Turkish Language, mother tongue, program objectives **Keywords**

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

September, 2021  
Volume 3, Special Issue 1  
Pages: 90-97  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

DOI: 10.47770/ukmead.988267

<sup>1</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, [gulsat.bican@gmail.com](mailto:gulsat.bican@gmail.com)

## GİRİŞ

Küreselleşme, göç ve toplumlararası etkileşimin etkisiyle dünya genelinde birden fazla dil kullanan insanların sayısı hızla artmaktadır. Bilindiği üzere günlük yaşamında düzenli olarak birden fazla dil kullanan kişiler iki ya da çok dilli olarak adlandırılırlar (Grosjean, 2010). Buna göre dünya nüfusunun yarısından fazlasının iki dilli olduğu ifade edilmektedir. Yayınlanan tahminlere göre “dünyada çoğunluğu iki dilliler oluşturmakta ve dünyadaki iki dillilerin oranı %60 ile %75 arasında değişmektedir” (Baker, 2011, s. 262). Çeşitli nedenlerle yurt dışına göç eden ve varlığını gittiği ülkelerde devam ettiren Türkler, ana dilleri olan Türkçeyi yaşadıkları toplumun diliyle birlikte öğrenmek ve kullanmak durumunda oldukları için iki dilli olarak tanımlanırlar. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının iki dilli olması onlara çeşitli alanlarda faydalar getirmektedir. Bilim insanlarına göre iki dillilik zihinsel, sosyal, kültürel ve mesleki olarak önemli getirileri olan bir ayrıcalıktır (Early Childhood Learning & Knowledge Center, 2021) Ancak iki dillilik olgusunun bireylere daha fazla katkı sağlayabilmesi için iki dilin de yetkin bir biçimde öğrenilmiş olması önemlidir. Ayrıca dil yeterliliğinin dil bilimsel çerçeveye ek olarak kimlik gelişimi, sosyalleşme ve kültürlerarası yeterlilik kapsamında ele alınması temel bir gereksinimdir.

Yurt dışındaki ana dili öğretiminin yasal düzenlemelerinden bağımsız olarak Türkçenin ana dili olarak öğretiminin genel görünümü oldukça karmaşık bir yapıdadır. Bazı ülkelerde ana dili öğretimi, Türkiye’deki programın hedefleri gözetilerek uygulanmakta, bazı ülkelerde ise Türkçe, yabancı dil öğretim programlarının hedefleri doğrultusunda öğretilmektedir. Öğretim programlarından kaynaklanan bu tutarsızlıklara ek olarak özellikle Avrupa’da göçmen çocukların ana dili öğretimi ile ilgili yasal düzenlemeler ve uygulamalar arasında uyuma olmadığı gibi politikalarda belirsizlikler ve tutarsızlıklar bulunmaktadır (Yağmur, 2010, s. 221). Tüm bu faktörler Türkçenin ana dili olarak öğretimini olumsuz yönde etkilemekte ve çeşitli problemlerle karşı karşıya kalınmasına neden olmaktadır. Bu problemlerin çözümü için Yağmur’un da belirttiği üzere Türk çocuklarına okutulacak Türkçe dersleri ile yabancı çocuklara verilecek Türkçe dersleri arasında somut bir ayırım yapılması gereklidir (2006, s. 40).

Türkiye sınırları dışında yaşayan iki dilli Türk vatandaşlarına yönelik ana dili öğretiminde bazı ilgililer ana dili Türkçe olan öğrencilere yönelik Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı’nı kullanırken bazıları ise aynı hedef kitleye yönelik AOÖÇ (Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi)’ye göre yapılandırılmış öğretim programlarını kullanmayı tercih etmektedir. Bilindiği üzere AOÖÇ (TELC, 2013), Avrupa’nın, çok dillilik hedefi doğrultusunda, dilsel gereksinimlerini karşılamaya yönelik genel bir çerçevedir. Ana dili Türkçe olan Türk çocuklarına yönelik AOÖÇ’ye göre hazırlanmış programların tercih edilmesi, çeşitli açılardan sorunlu görünmektedir. Ana dili/ köken dili Türkçe olan, iki dilli çevrelerde büyüyen ve birden çok dili bir arada öğrenen hedef kitlenin Türkçe öğrenme gereksinimi ve Türkçe öğrenmekle elde edeceği kazanımlar, yabancı bir dil öğrenmeyle elde edeceği kazanımlardan oldukça farklıdır. Bu farklılık temel olarak dil bilimsel ve kültürelidir. Dil bilimsel açıdan bir dilin yetkin olarak kullanılması, dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) gelişiminin yanı sıra bilişsel becerilerin (çıkarımda bulunma, karşılaştırma, sınıflandırma, sentezleme, değerlendirme) de üst düzeyde geliştiği anlamına gelir. Cummins (2008), dil kullanımının yüzeysel ve gelişmiş olmak üzere iki düzeyi olduğunu ifade etmiştir. Yüzeysel düzey, temel kişilerarası iletişim becerileri (BICS- Basic Interpersonal Communication Skills) olarak adlandırılır. BICS, dil yeterliliği açısından yüzeysel dinleme ve konuşma becerilerini içerir ve günlük iletişim ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir. Diğer düzey, bilişsel akademik dil yeterliliği (CALP- Cognitive Academic Language Proficiency) olarak adlandırılır. CALP, akademik konularda akıcı olarak okuma, konuşma ve yazma becerilerini içerir. Bu düzey, eğitimsel ve bilimsel amaçlar doğrultusunda dilin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde üst seviyede bulunmayı ifade eder. Dil öğretiminde, iki temel boyutu ayırt etmek için bu ayırım önemlidir. Kişiler Arası Temel İletişim Becerisinin (BICS) odak noktası, yazılı olsa bile, sözel ifade ve yönlendirmelerdir. Buna karşılık Bilişsel Akademik Dil Yeterliliği, gelişmiş bir okul diline odaklanır. Bu düzeyde dilbilgisi ve yazım kurallarının bilinmesinin yanı sıra karmaşık cümleleri, anlatım yapılarını ve metin çeşitlerini dil aracılığıyla anlamak gerekir. Bilimsel metinlerin ve soyut ifadelerin anlamlarını çözmek için gelişmiş bir söz dağarcığına ve dil becerisine ihtiyaç vardır. Bu düzeyde dil ayrıca yorumlama, karşılaştırma, sınıflandırma, çözümleme, sentezleme, değerlendirme, eleştirel düşünme gibi üst bilişsel alanlarda da kullanılır. Yetkin düzeyde dil öğrenmenin çıktılarında anlaşılacağı üzere bir dilin üst düzeyde gelişebilmesi, kurumsal çabalara ve bilimsel temeller üzerine yapılandırılmış öğretim programlarına bağlıdır. Ancak yurt dışında yaşayan Türk göçmenlerin çoğu, köken dilleri olan Türkçeyi CALP düzeyinde (akademik okur-yazarlık) öğrenecek olanaklara sahip değildir. Bu durum gündelik yaşamın dili ile akademik dil aynı olmadığı için Türk çocuklarının çoğunda Türkçe okur-yazarlık becerilerinin eksik olabileceğine işaret etmektedir. Arıkan, Vijver ve Yağmur (2017)’un bu konuya yönelik yaptıkları ortak bir çalışmayla uluslararası PISA sonuçları mercek altına almış, 7 farklı ülkedeki Türk göçmen çocuklarının aldıkları sonuçlar, yaşadıkları ülkenin yerli çocukları ve Türkiye’deki yaşlılarıyla karşılaştırılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre göçmen Türk çocukları hem Türkiye’deki akranlarından hem de yaşadıkları ülkelerdeki akranlarından çok daha geridelerdir. Bu sonuçlar, göçmen çocuklarına uygulanan öğretim programlarının öğrenci gereksinimlerine yönelik seçilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Yurt dışında Türkçeyi iki dilli yurttaşlarımıza öğretme hedefi, Türkçe iletişim becerilerini geliştirmeye odaklanırsa dil kullanımı yüzeysel düzeyde kalabilir. UNESCO (2003), ikinci dilin ya da dillerin edinimine bir temel oluşturmak için çocukların ana dili/köken dillerinde tam olarak okur-yazar ve yüksek derecede yeterli olabilmelerinin desteklenmesi gerektiğine dikkat çeker. Bir dili öğrenmede önemli olan, günlük dili öğrenmek değil hedef dilde eğitim görmek yoluyla dil ve düşünme becerilerini üst seviyeye taşımak ve kültürel yönden zenginleşmektir. AOÖÇ’ye göre yapılandırılmış programlar, çok kültürlülük hedefine sahip



olsa da, Türk çocuklarını ana dilinin ait olduğu zengin kültür dağarcığına eriştirmek açısından yetersiz kalabilir. İki dillilik olgusunun bireyler açısından değerli bir hazineye dönüşebilmesi için dil bilimsel yetkinliğin yanında kültürel yetkinliğin de kazanılması önemlidir. Dünyanın pek çok ülkesinde mevcut programlar, göçmen çocuklarının ana dilinin /köken dilinin geliştirilmesinde, ana dile ait kültürel zenginliğin sürdürülmesinde ve göçmen çocuklara okur-yazarlık becerisi kazandırmada yetersiz kalmaktadır. Özellikle bu tür bağlamlarda dil gelişiminin üst düzeyde kazandırılması ve kültürel zenginliğin sürdürülebilmesi için eğitim politikaları ve programlarının çağdaş çok dillilik araştırmaları temelinde şekillendirilmesi önemlidir.

### Kavramsal Çerçeve

#### Ana dili

Dilbilimde ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil olarak tanımlanır (Aksan, 1975). Özdemir (1983) de Aksan'la aynı düşünceyi savunarak ana dilinin bilince ve bilinçaltına yerleşerek bireylerin kişilik gelişmesine etki ettiğini ifade eder. Bu düşüncelere göre olumlu kimlik geliştirmiş ve birbirleriyle güçlü bağlar kurmuş toplumların temelinde gelişmiş bir ana dili yer almaktadır. Ana dilinin bu özelliklerinin yanında dil bilimsel açıdan birçok işlevi vardır. "Anadili 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, Arslan ve Thomas, 2021, s.335). Ana dilinin bu işlevlerinin yanında güncel alan yazında sıkça tartışılan uyum sorunlarının da çözümüne katkı sunduğu ifade edilmiştir. Çakır'a göre "Yurt dışında çok dilli ortamlarda yetişen bir çocuğun kimliğini koruyabilmesi, sağlıklı düşünme, doğru anlama, toplum içinde türlü durumlara uyum sağlayabilme yeteneklerinin gelişmesi için ana dili ayrı bir önem ve anlam taşımaktadır" (2002, s. 43). Yağmur (2013) da ana dilinin benlik gelişimi açısından çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca ana dili, kültür aktarımı ve eğitim gibi işlevlerinin yanında ikinci dil edinimini de kolaylaştırmakta ve bireylerin okul başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Alandaki dilbilimsel araştırmalar, ana dildeki dil edinme düzeyi ile ikinci dildeki dil edinme düzeyinin birbirini desteklediğini kanıtlamıştır (Tokdemir, 1997). Ana dilinin gelişmiş olması bireylere önemli getiriler sağlarken yeterince gelişmemesi ise beraberinde çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Ana dilinin yeterince kavranamaması hem ikinci dilde hem de okul derslerinde öğrenmeyi olumsuz etkilemekte ve zorlaştırmaktadır. İki ya da çok dilliler açısından ana dilinden (köken dilinden) toplumdiline geçiş (tek dilliliğe geçiş) tehlikesi, beraberinde yabancılaşma, köksüzlük ve kimlik sorunlarını da getirmektedir (Skutnabb-Kangas, 1981). Ana dilinin işlevleri göz önüne alındığında akademik başarı, kültürel kimlik, sosyalleşme, olumlu kişilik geliştirme, toplumsal aidiyet duygusu gibi alanlar üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Bu da ana dili öğretimine özel bir anlam yükler.

#### İki dillilik

Araştırmacılar tarafından 'iki dil bilme'nin kapsamı konusunda net bir yargıya henüz varılmamıştır ancak Grosjean (2010), iki dilliliği genel olarak "günlük yaşamda birden fazla dili veya lehçeyi kullanabilme becerisi" olarak tanımlamıştır. Bu geniş kapsamlı tanıma benzerlik gösteren (akt. Hamers ve Blanc, 2000, s. 6)'ın ifadesine göre iki dillilik, "iki dilin sürekli bir biçimde sözlü olarak kullanılması" şeklindedir. Ancak, bu genel tanımların içerisinde geniş kapsamlı birçok alt tanım bulunmaktadır. Araştırmacılar iki dilliliği farklı ölçütlere göre ele almış ve buna uygun olarak ortaya birçok tanım ve sınıflandırma çıkmıştır. Bu çalışmada ikinci dilini ana dili ile birlikte öğrenmekte olanlar ve günlük yaşantısında birden çok dil kullananlar iki dilli olarak tarif edilmiştir.

İki dilli olmanın birçok olumlu tarafının yanında olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Olumsuz yönü, özellikle göçmen çocuklarının dillerinin, kültürlerinin yok sayıldığı eğitim ortamlarında olumlu bir benlik ve uyumlu kimlikler geliştiremedikleri için psikolojik ve sosyolojik sorunlarla karşılaşmasına neden olmasıdır. Her iki dil becerisi de yüzeysel seviyede diller sadece faydacı ihtiyaçlara yönelik kullanılmaktadır ve eğitimde akademik başarı elde edilemediği gibi dilin düşünce sınırları da yeterince genişleyememektedir. Dilin karşılaştırma, neden-sonuç ilişkisi kurma, sorgulama, yorumlama gibi üst düzey zihinsel işlevleri kullanılamamaktadır. Üstelik köken dilini geliştiremeyen çocuklar kültürel kimliğini de koruyamamakta ve ait olduğu kültürün evrensel ve ahlaki değerlerinden faydalanamamaktadır. Çocukların temel psikolojik gereksinimlerinden olan aidiyet hissi oluşmamakta ve özellikle bu arayışta olan gençler de çıkar gruplarının hedefi haline dönüşmektedir.

#### Kültür aktarımı

Göçmen çocukları için kültür önemli bir kavramdır çünkü kültür, dil ile birlikte kimliğin besleyici unsurudur (Bezci, 2021). Ehles'e göre kültür "aynı değer, algı ve amaçları paylaşan toplum ve bireyler arasındaki ilişkilerle şekillenir ve bunlar kuşaktan kuşağa sosyal ilişkiler, düşünme biçimleri, davranış ve inançlarla aktarılırlar" (Akt. Alzayed, 2015, s. 265). Kültürün bireysel, sosyal, toplumsal bileşenleri bireylere dil aracılığıyla kazandırılır. Alan yazında *kültür aktarımı* adıyla bilinen bu yaklaşıma göre dil öğrenenler, dilin ait olduğu kültür evrenini de öğrenirler. Bu yolla kültürel farkındalığı artan bireyler, dil becerilerini geliştirmenin yanında olumlu kimlik kazandırmaya yönlendirilirler. DeBernardi de dil becerilerini geliştirmenin yanında sosyalleşmenin, bakış açısı geliştirmenin önemine değinmiştir. Ona göre "bir dilin edinimi sadece bir dil kodunun işlevselleştirilmesi değildir, aynı zamanda statü ve rolün, uygun sosyal etkinin ve sonuç olarak dünya görüşünün öğrenilmesini de gerektirir" (Akt. Turan ve Islam, 2021, s. 84). Fenner, Trebbi ve Aase ise bir insanın ait olduğu kültürün onun kim olduğunu ortaya koymasından önemli olduğunu vurgular: "Bir dile hakim olmak, kişinin kültürel sermayesiyle sosyal durumlara

katılmasıdır. Bunu yapabilmek için kişinin farklı kültürel biçimleri ve işlevlerini anlaması ve öğrencinin bazı düşünce ve bakış açılarını ortaya koyma girişiminde bulunması ve bir şekilde kim olduğunu ortaya çıkarması gerekir” (1999, s. 136). Bu tarz hedeflere yönelik öğrenmeler insan davranışlarının çeşitliliğinden beslendiği için karmaşık ve değişkendir. Kültürel ve kültürlerarası öğrenmeler, bu çeşitliliği dilsel ve toplumsal gelişime olumlu katkı sunacak şekilde ele almayı gerektirir. Ancak kültürel farklılıkların keşfedilmesi, anlamlandırılması ve insan zihninde uyumlu ilişkiler kuracak şekilde bütünleştirilmesi özel çaba gerektiren bir süreçtir. Hall (1976)’e göre içinde bulunulan kültürün gerçekliğini anlamak ve bunu kabul etmek hızlı olmaz, çünkü kültürel öğrenmeler okumak ya da akılcı çıkarımlarda bulunmaktan ziyade deneyimle gerçekleşir. Bu nedenle özel çaba ve deneyim gerektiren kültürel öğrenmeler için programlı ve düzenli çalışmalara ihtiyaç vardır. Bundan dolayı alandaki bazı araştırmacılar kültürün ‘konuşma, dinleme, okuma ve yazmadan sonra beşinci beceri olarak kabul edilmesi’ (Kramsch, 1998, s.5) ni önerir. Bu yaklaşım kültür öğretiminin dil öğrenmenin başlıca hedeflerinden biri olduğunu ortaya koymaktadır.

Kültürün görünür olmasını sağlayan en önemli araçlardan biri dildir. Dilin bu aracılık rolü nedeniyle kültür, dil öğretiminin sorumluluk alanına girmektedir. Bunun için en uygun olan yol örgün eğitimidir. Örgün eğitim, uygun bir program ve bilinçli etkinlikler yoluyla öğrenenlerin kültürel kimlik kazanmalarına ve toplumla uyumlu kimlikler inşa etmelerine destek olur. Baker’a göre iki dilli bireyler, duyarlı bir öğretim programı yoluyla kuşaklararası iletişim kurma, ait olma ve kökleşmişlik duygusunu yaşama imkanına sahip olurlar. Üstelik kendi dil kültürü içinde güvenli bir şekilde kök salar, sağlam kökleri olduğu için kimlik bunalımı yaşamazlar. (2011, s. 114). “Ana dil ile birlikte kültür öğretimi, yeni nesillere ait oldukları kültürel kimliğin ve kendini değerli görme duygusunun güçlendirilmesi ve genç kuşaklarda benlik oluşumunun sağlanması açısından çok önemlidir” (Küçük, 2006, s. 248). Bundan dolayı dil öğrenme sürecinde, öğrencilerin sahip olduğu dilin, kültürün eğitim ortamına yansması, bireysel ve sosyal açıdan önemlidir. Birden fazla dil öğrenen bireyin, kendi kültürüyle beslenirken aynı zamanda diğer kültürleri de tanıması ve diğer kültürlerin kendi kültürüyle olan ortak yanlarını keşfetmesi yaşadığı çevreye ve topluma uyum sağlamasını kolaylaştıracaktır.

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yurt dışında yaşayan iki dilli Türk kökenlilere Türkçenin öğretiminde uygulanan öğretim programlarının yaklaşım ve hedeflerini ortaya koymak, bunları karşılaştırmak ve bulguları ana dilinin öğretimi çerçevesinde tartışmaktır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (TELC, 2013) ve Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2018) çeşitli değişkenler (yaklaşım, beceri, genel hedefler, özel hedefler) açısından analiz edildiğinden araştırmanın modeli betimseldir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Adı geçen dil öğretim programlarının analiz edilip karşılaştırılmasında doküman inceleme yöntemi kullanıldığı için araştırma nitel araştırma özelliği taşımaktadır.

## BULGULAR

### Yurt dışında Türkçenin öğretimi

Yurt dışında yaşayan Türk kökenli iki dillilere Türkçe, yabancı dil olarak ya da ana dili olarak öğretilmektedir. Avrupa’da yabancı dil öğretiminde dil öğretim müfredatlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları gibi konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunulmuştur. Kılavuz niteliğinde olan bu çerçeve Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ) adıyla anılmaktadır (TELC, 2013).

### AOÖÇ – Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi – Genel Amaçlar

AOÖÇ’nin genel amaçları (Council of Europe, 2001:2): Bakanlar Komitesi tarafından yazılan *Tavsiye Kararları* doğrultusunda üye ülkeler arasında daha büyük birlik sağlamak, bunun gerçekleşmesi için Avrupa ülkelerinde yaşayan bireylerin birden fazla yabancı dil öğrenmelerini teşvik etmek, kültürel alanda ortak etkinlikler uygulamak ve de Avrupa’da çok dilliliğin ve çok kültürlülüğün devamlılığını sağlamak şeklinde özetlenebilir.

### AOÖÇ – Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi – Genel Önlemler

Modern diller alanında gelişmeler sağlamak için Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi tarafından yazılan *Tavsiye Kararları* doğrultusunda genel önlemler şu şekilde açıklanmıştır (TELC, 2013, s. 12-13):

1. “Bütün halk kesimlerinin, diğer üye devletlerin (ya da kendi ülkelerindeki diğer dil gruplarının) dillerini öğrenmek ve bildirişim gereksinimlerini karşılayabilmek için, söz konusu dillerde gereken dil becerilerini edinebilmelerini, etkili araç ve olanakları kullanabilmelerini sağlamak,
2. Öğretmen ve dil öğrenenlerin tüm basamaklardaki çalışmalarını geliştirmek, teşvik etmek ve her durumda dil öğrenim sisteminin (Avrupa Konseyinin dil programı çerçevesinde adım adım geliştirildiği gibi) oluşturulmasıyla ilgili ilkeleri uygulamalarını desteklemek,

3. Farklı sınıfların ve öğrenci türlerinin gereksinimlerine en uygun dil yeterliği edinimini sağlamak amacıyla, bir eğitim sisteminin tüm eğitim düzeylerinde yöntem ve materyallerin kullanılmasını sağlamak, araştırma ve geliştirme girişimlerini teşvik etmek.”

AOÖÇ – Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi – Politik Hedefler (TELC, 2013, s.13):

- “Tüm Avrupalıları, yalnız eğitim sistemleri, kültür ve bilim konularında değil, ticari ve sanayi alanlarında da gittikçe yoğunlaşan uluslararası hareketlilik ve sıkı işbirliğinden kaynaklanabilecek sorunlara uygun bir şekilde hazırlamak.
- Karşılıklı anlayış ve hoşgörüyü, kimlik ve kültürel çeşitliliğe saygıyı, daha etkili uluslararası bildirişim aracılığıyla artırmak.
- Az öğretilen dilleri de içeren ulusal ve yöresel dillerin bilinmesini sağlayarak Avrupa’daki kültürel yaşamın zenginlik ve çeşitliliğini korumak ve geliştirmek.
- Çokdilli ve çokkültürlü Avrupa’nın gereksinimlerini karşılamak için, Avrupalıların dilsel ve kültürel sınırları aşarak birbirleriyle bildirişim kurabilmelerini artırmak. (Bu onları sürekli ve yaşam boyu çalışmaya teşvik etmeyi gerektirir; bu uğraşların da sağlam temellere dayandırılarak düzenlenmesi ve eğitim sisteminin her alanında ilgili kurumlar tarafından finanse edilmesi sağlanmalıdır).
- Etkileşim içinde olan Avrupa’da bildirişimi sağlayabilmek için gerekli becerilere sahip olmayan bireylerin dışlanmasından doğabilecek tehlikeleri önlemek.”

AOÖÇ’de yapılandırıcı yaklaşım çerçevesinde *beceri yaklaşımı, etkinlik yaklaşımı, iletişimsel yaklaşım, teknikleri öğretme yaklaşımı* kullanılmaktadır (Güneş, 2011). AOÖÇ, uygulanan *eylem odaklı* yaklaşım doğrultusunda dil öğrenenlerin çok dilli ve kültürler arası farkındalık geliştirmiş bireyler olmasını amaçlar. Böylece birey, daha zengin bir kişilik geliştirir ve yeni kültürel deneyimlere hazır duruma gelir. AOÖÇ’de kültür öğretimi yoluyla dil ve kültür farklılıkları konusundaki deneyimlerin zenginleştirilmesi bu sayede dil öğrenenlerin kişilik gelişiminin ve kimlik bilincinin artırılması amaçlanmaktadır (Council of Europe, 2001: 2). Ancak bu metinde kişilik ve kimlik gelişimine vurgu yapılsa da hedeflenen kültür öğretimi seçilen alanlarla sınırlıdır ve kültürün daha çok iletişim becerisini geliştirmeye yönelik tarafları ele alınır.

AOÖÇ’de dil öğrenen bireyi, ana dili konuşmacısından ayıran çeşitli etkinlikler vardır. Dil kullanıcısı, her eylemi, hangi durum ve alanlarda öğrenmeye, donanımlı olmaya, üstesinden gelmeye ihtiyaç duyarsa o sosyal yaşamın örgütlediği çevrenin içinde yer alır. Eylemlerin gerçekleşeceği alanlar, *kişisel alan, kamu alanı, mesleki alan, eğitsel alan* olabileceği gibi, olası farklı bir alan da olabilir. Çeşitli alanların içerisinde dil kullanıcısının ihtiyacına göre iletişimsel hareketlerden söylem, sohbet, düşünce, kompozisyon gibi *iletişim temaları* seçilir. Dil etkinlikleri alan içerisinde bağlama kavuşur. Bu nedenle ihtiyaç duyulan alana ait söz varlığı, davranış biçimleri öğretilir. Ana dili öğretiminde ise alan sınırlaması yoktur. Bireye ana dilini tüm alanlarda kullanacak şekilde öğretme hedeflenir. Bu nedenle ana dili öğretiminin kapsamı geniş ve çok yönlüdür.

### **Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2018)**

Yurt dışında Türkçenin ana dili olarak öğretimi alanında Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı -2018 (TTKDÖP)’ndan faydalanılmaktadır.

#### *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı -2018 genel amaçlar*

“Türkçe ve Türk Kültürü dersinde öğrencilerin kendi kültürlerini öğrenmeleri, içinde yaşadıkları toplumun kültürü ve farklı milletlerden arkadaşlarının kültürleriyle kendi kültürlerini karşılaştırmaları, benzerlik ve farklılıkları tanıyıp anlamlandırmaları hedeflenmektedir” (TTKDÖP, 2018, s. 1).

#### *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı -2018 özel amaçlar*

“Türkçe ve Türk Kültürü dersinin amacı yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçeyi etkili bir şekilde edinmesini sağlamak ve onların Türkçe dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Ana dili Türkçeyi daha etkin kullanmanın yanı sıra yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türk kültürünün temel unsurlarını aktarmak, Türk kültürü ile buldukları ülkenin kültürel öğelerini ilişkilendirerek kültürler arası özelliklerini geliştirmek dersin bir diğer amacıdır.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- söz varlıklarını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlerimizi tanıyıp sevmek benimsenmelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir.” (TTKDÖP, 2018, s. 2).

TTKDÖP'nda yapılandırıcı yaklaşım çerçevesinde *beceri yaklaşımı, sarmal ve tematik yaklaşım* kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlara ek olarak programda ayrıca bireysel ve iş birlikçi öğrenme, çoklu zekâ, çok dillilik, kültürlerarasılık, bireysel farklılıklara duyarlılık gibi çeşitli yaklaşımlar da yer almaktadır. Öğretim programında, Türkçe temel dil becerilerinin 1-4. seviye kazanımları temel kişilerarası iletişim becerileri (BICS) dikkate alınarak oluşturulmuştur. Programda çıkarım, karşılaştırma, sınıflandırma, sentezleme, değerlendirme gibi bilişsel akademik dil yeterliliği (CALP) ile ilgili kazanımlar ise 4-8. seviyelerde ve zorluğu aşamalı olarak artan bir şekilde düzenlenmiştir. “Öğretim programında Türk kültürünün öğeleri, tema ve alt temalarla verilmektedir. Temalar ve alt temalar, zorluğu seviyelere göre artacak ve aynı zamanda sarmal bir yapı oluşturacak biçimde tasarlanmıştır. Öğretim programı aynı zamanda saygı, güvenilir olma, duyarlı olma, vatandaşlık bilinci gibi evrensel değerler ve iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme, problem çözme, kültürler arası becerileri kapsayan 21. yüzyıl becerileri de dikkate alınarak hazırlanmıştır.” (TTKDÖP, 2018, s. 1-2). Programda her seviye için sekiz tema belirlenmiştir: 1. Ben ve Ailem, 2. Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama, 3. Oyun ve Eğlence, 4. Bayramlar ve Kutlamalar, 5. Gezelim Görelim, 6. Geçmişe Açılan Kapı, 7. Sanat ve Edebiyat, 8. İnsan ve Doğa. Bu temalar geniş içeriğe sahip alt temalarda kapsamlı bir şekilde detaylandırılmıştır. Bu yönüyle programın kültür aktarımı açısından geniş bir çerçevesi vardır. Programın en ayırıcı özelliği ise milli ve manevi değerlere vurgu yapılmasıdır. Programda ayrıca Türk çocuklarının günlük yaşamlarını sorunsuz ve başarılı bir şekilde sürdürebilmeleri için kültürler arası iletişim becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir. Bu da uyumun sağlanması açısından doğru bir yaklaşımdır.

Görüldüğü üzere çerçeve metinde (TELC, 2013) dil öğretimine yönelik kazanımların kapsamı ile Türkçenin yurt dışında ana dili olarak öğretiminin kapsamı oldukça farklıdır ve ulaşılmak istenen nihai hedefler birbirinden önemli ölçüde ayrılmaktadır. Dolayısıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek ile ana dili olarak öğretmek arasında görev, nitelik, nicelik, yöntem ve hedef kitle bakımından büyük farklar vardır (Yıldız, 2012). Yabancı dil öğretim politikaları, dil becerilerinin daha çok iletişimsel boyutunu temel alırken, ana dili öğretim politikaları dil becerilerinin yanı sıra dilin tüm işlevlerini bireye kazandıracak şekilde yapılandırılır: Bilimsel, eleştirel, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırma, millî, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireyler yetiştirme, dilin zenginliklerini deneyimleyerek dil becerilerini geliştirme gibi. Yabancı dil eğitimi için hazırlanan programlarda bu tür hedefler yer almamaktadır. Yabancı dil olarak öğretilen bir dil, bu hedefleri üstlenmediği gibi bireyin bilinçaltına inmez ve kişilik gelişimini sağlamada belirgin bir etkiye sahip olamaz. Üstelik Türkçenin Türk öğrencilere yabancı dil olarak öğretilmesi akademik başarıyı olumlu yönde etkilemez çünkü ana dili ancak ilk dil olarak öğretildiği zaman toplum dilinin öğretilmesinde yararlı olabilir (İleri, 2000) ve akademik başarının artmasına katkı sağlar.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Çeşitli nedenlerle yurt dışına göç eden ve varlığını gittiği ülkelerde sürdüren Türkler, ana dilleri olan Türkçeyi yaşadıkları toplumun diliyle birlikte öğrenmek ve kullanmak durumunda oldukları için iki dilli olarak tanımlanırlar. “İki dillilerin tek dillilerden farklı ve daha avantajlı bir alt yapıya sahip olması” (Westly, 2011, s. 40), yurt dışında ana dili olarak Türkçe öğretimini özel bir alana taşımaktadır. Bu nedenle yurt dışında yaşayan Türk kökenlilere hazırlanacak ana dili öğretim programlarının iki dilliliği temel alması oldukça önemlidir. Ayrıca program hedefleri öğrencilere ana dilinde /köken dilinde akademik okur-yazarlık kazandıracak şekilde tasarlanmalıdır. Bilişsel Akademik Dil Yeterliliği çerçevesinde program hedefleri geliştirmek öğrenenlere dilsel, kültürel ve akademik yönden katkılar sunabilir. Bu açıdan bakıldığında Milli Eğitim bakanlığınca hazırlanan *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2018)* öğrenenlere bu hedefi kazandıracak şekilde yapılandırılmıştır. Hedef kitlenin çok kültürlü ortamlarda yaşadığı için kültürel yönden desteklenmeye, ait olduğu toplumu tanımaya, içinde yaşadığı topluma uyum sağlamaya ihtiyacı vardır. Bu nedenle öğretim programının yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana diline ait kültür dağarcığını geliştirecek nitelikte olması gerekir. Hedef kitleye dil becerileriyle birlikte ana dilinin ait olduğu tarihi, kültürel, bilimsel ve teknolojik kavramların kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Bu aynı zamanda akademik başarıyı destekleyebilir. Cummins'e göre “eğer okullar, öğrencilerin dilleri, kültürel tarihleri ve mevcut gerçekliklerinin müfredatta yer almasını sağlarsa, öğrencilerin akademik başarılarının teşvik edilmesinde önemli bir rol oynamış olurlar” (2015, s. 465). Kültür aktarımı açısından Milli Eğitim bakanlığınca hazırlanan *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2018)* geniş kapsamlı temalar ve alt temalar sunmaktadır. Kültürel ve kültürler arası öğrenmeler açısından MEB tarafından oluşturulan programın gereksinimlere yanıt verdiği söylenebilir. Bu sonuçlara dayanarak yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçenin öğretiminde iki dilliliğin gereksinimlerine yönelik, bilimsel araştırmalara dayanarak yapılandırılmış *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2018)*'nin temel alınması önerilmektedir. Unutmamak gerekir ki nitelikli bir ana dili öğretim programı, bireylerin okur-yazarlık becerisi kazanmasına, ana dilini ve ait olduğu kültürü feda etmeden uyumlu kimlikler geliştirmesine, benliğini ve kültürünü korumasına ve akademik yönden başarılı olmasına olanaklar sağlayabilir.

## KAYNAKÇA

- Arikan, S., Van de Vijver, F.J.R. & Yağmur, K. (2017). PISA mathematics and reading performance differences of mainstream European and Turkish immigrant students. *Educ Asse Eval Acc* (29), s. 229-246. <https://doi.org/10.1007/s11092-017-9260-6>
- Aksan, D. (1975). Anadili. *Türk Dili Dergisi* (285), s. 423-434.

- Alzayed, N.Y. (2015), Preserving Immigrants Native Language and Cultural Identity in Multilingual and Multicultural Societies, *International Journal of Humanities and Social Science*, 5 (2).  
[http://www.ijhssnet.com/journals/Vol\\_5\\_No\\_2\\_February\\_2015/30.pdf](http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_5_No_2_February_2015/30.pdf)
- Baker, C. (2011). Anne-babalar ve öğretmenler için rehber iki dilli eğitim. İstanbul: Heyamola Yayınları.
- Bezci, B. (2021). Türk diasporasında dil, kültür ve kimlik. İçinde: Güleç, İ., İnce, B., Demiriz, H. N. (Ed.), *İki dillilik ve iki dilli çocukların eğitimi* içinde (s. 63-78). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. Street, B. & Hornberger, N. H. (Eds.), içinde *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 2: Literacy. (pp. 71-83). New York: Springer Science + Business Media LLC.
- Cummins, J. (2015). Intercultural education and academic achievement: a framework for school-based policies in multilingual schools, *Intercultural Education*, 26:6, 455-468, DOI: 10.1080/14675986.2015.1103539  
<http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2015.1103539>
- Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Learning, Teaching, Assessment, Modern Language Division, Strasbourg.
- Çakır, M. (2002). Almanya'daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin anadili olarak kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), s. 39-57.
- Early Childhood Learning & Knowledge Center. (2021). The benefits of being bilingual. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/benefits-of-being-bilingual-eng.pdf> adresinden 10. 08. 2021 tarihinde alındı.
- Fenner, A., Trebbi, T., & Aase, L. (1999). Mother tongue and foreign language teaching and learning - A joint project. <https://raco.cat/index.php/Bells/article/view/102830/149235> adresinden alındı.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar, *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), s. 123-148. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000654/1038000433> adresinden alındı.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual life and reality*. USA: Harvard University Press.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Anchor Books.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. H. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- İleri, E. (2000), Avrupa Topluluğu'nun Dil Politikası ve Almanya'da Okula Giden Türk Asıllı Öğrencilerin Dil ve Eğitim Sorunları, *Avrupa'da Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Sorunları Toplantısı, 24-26 Eylül 1998-Ankara*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yay. (734).
- Kramsch, C. J. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Küçük, S. (2006), Kültürler arası konumda iki dilli öğrenciler için öğretmen yetiştirme ve Erasmus programı, *AKÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (1), s.231-251.  
<http://www.aku.edu.tr/aku/dosyayonetimi/sosyalbilens/dergi/VIII1/skucuk.pdf>
- MEB. (2018). Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler).  
[https://abdigm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_11/30092244\\_TTKD\\_YYretim\\_ProgramY-TYrkYe.pdf](https://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/30092244_TTKD_YYretim_ProgramY-TYrkYe.pdf) adresinden alındı.
- Özdemir, E. (1983) Anadili Öğretimi. *Türk Dil Dergisi*, s. 379-380.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: the education of minorities*. Avon: Multilingual Matters.
- TELC. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: öğrenim, öğretim ve değerlendirme* (2. bs.). Almanya: Telc GmbH.  
[https://www.telc.net/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Diller\\_iain\\_Avrupa\\_Ortak\\_oneriler\\_AEeraevesi.pdf](https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf)
- Tokdemir, A. (1997). *Dil edinimi ve yabancı dil*. Ankara: Sam Yayınları.
- Turan, F., İslam, M. (2021). Günümüz toplumlarında iki dillilik. Güleç, İ., İnce, B., Demiriz, H. N., (Ed.). *İki dillilik ve iki dilli çocukların eğitimi* içinde. (s. 79-102). İstanbul: Kesit Yayınları.
- UNESCO. (2003). *Education in a multilingual world*. Paris, Fransa: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf> adresinden alındı.
- Westly, E. (2011). The bilingual advantage: second language increases cognitive ability. *Scientific American*.  
<http://www.scientificamerican.com/article/the-bilingual-advantage/>

- Yağmur, K. (2006). *Batı Avrupa'da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri*, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi Dil Dergisi, 134, s. 26-41. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/759/9644.pdf>
- Yağmur, K. (2010). *Batı Avrupa'da uygulanan dil politikaları kapsamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi*, Ahmet Yesevi Üniversitesi, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi Bilig, 55, s. 221-242, Ankara. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873123.pdf>
- Yağmur, K. (2013). Dil öğretiminde anadili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları. Durmuş, M. ve Okur, A. (Ed). *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde. (s.181-200) Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Yıldız, C., Arslan, K., Thomas, R. (2021). *İki dillilik ve dil edinimi*. Ankara: Pegem Akademi.

