



## **Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA)**

### **TAKDİM**

#### **Saygıdeğer Bilim İnsanları,**

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA), dil eğitimi ve öğretimi, dil araştırmaları, dilbilim, alanlarında elektronik olarak yayımlanan, açık erişimli ve hakemli bir dergi olup 2017 yılından itibaren Güz ve Bahar dönemi olarak yılda iki kez okuyucularıyla buluşmayı hedeflemektedir. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA), dil ana ekseninde Türkçe başta olmak üzere dil eğitim öğretim faaliyetleri, Türk dili üzerine yapılan araştırmalar ve dilbilim çalışmalarını özgünlük ve bilimsellik çerçevesinde geliştirip alanyazına katkı sağlamayı, araştırmacılara ve lisanüstü öğrenim gören öğrencilere yol göstermeyi amaç edinmektedir. Yayın kurulu olarak bizler, 2023 yılında 13. sayımızı siz okuyuculara ulaştırmış olmanın heyecanını ve mutluluğunu yaşıyoruz. Gelecek sayılarımız için siz değerli araştırmacıların alana katkı sağlayacağını düşündüğü çalışmalarını dergimize göndermenizi bekliyoruz.

Prof. Dr. Erol Duran

Editör

**Sahibi**

Prof. Dr. Musa ifci

**Editör**

Prof. Dr. Erol Duran

**Yayın Kurulu**

Prof. Dr. Ahmet Akataş

Prof. Dr. Erol Duran

Prof. Dr. Musa ifci

Prof. Dr. Talip Yıldırım

Prof. Dr. Zekerya Batur

Doç. Dr. Cem Erdem

Doç. Dr. Erol Sakallı

Doç. Dr. Gızılgül Abdullayeva

Doç. Dr. Marija Djndic

Dr. Marlen Adilov

**Danışma Kurulu**

Prof. Dr. Celal Demir

Prof. Dr. Gürer Gülsevin

Prof. Dr. Kemalettin Deniz

Prof. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu

Prof. Dr. Sedat Sever

Prof. Dr. Zehra Göre

**Redaksiyon**

Dr. Gülbike Yıldırım

**Düzenleme ve Koordinasyon**

Dr. Gülbike Yıldırım

**Owner**

Prof. Dr. Musa ifci

**Editor**

Prof. Dr. Erol Duran

**Editorial Board**

Prof. Dr. Ahmet Akataş

Prof. Dr. Erol Duran

Prof. Dr. Musa ifci

Prof. Dr. Talip Yıldırım

Prof. Dr. Zekerya Batur

Doç. Dr. Cem Erdem

Doç. Dr. Erol Sakallı

Doç. Dr. Gızılül Abdullayeva

Doç. Dr. Marija Djndic

Dr. Marlen Adilov

**Advisory Board**

Prof. Dr. Celal Demir

Prof. Dr. Gürer Gülsevin

Prof. Dr. Kemalettin Deniz

Prof. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu

Prof. Dr. Sedat Sever

Prof. Dr. Zehra Göre

**Redaction**

Dr. Gülbike Yıldırım

**Editing and Coordination**

Dr. Gülbike Yıldırım

**Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi 2023 7(2) Hakemleri**

Prof. Dr. Aysel DEMİROĞLU- Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Prof. Dr. Ekrem AYAN- Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Prof. Dr. Kamil İŞERİ- Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Nergis BİRAY- Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Selma GÜLSEVİN- Dokuz Eylül Üniversitesi

Doç. Dr. Aybala ÇAYIR- Aksaray Üniversitesi

Doç. Dr. Bengisu KAYA ÖZGÜL- Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Doç. Dr. Meriç GÜVEN- Uşak Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa ULUTAŞ- Uşak Üniversitesi

Doç. Dr. Zeynep CİN ŞEKER- Atatürk Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Aliye İlkay YEMENİCİ- Afyon Kocatepe Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLDEN- Bayburt Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin Kahraman MUTLU- Afyon Kocatepe Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Önder SEZER- Uşak Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Buket DEDEOĞLU ORHUN- Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Dr. Gülten SAKARYA ERKEK- MEB

Dr. Şeyma ÖZDİL- MEB



## İçindekiler/Content

<b>Nesime ERTAN ÖZEN</b>	<b>Türkçe Dersleri İçin Dijital Hikâye</b> <i>Digital Storytelling For Turkish Lessons</i>	<b>1-14</b>
<b>Cüneyt AKIN</b> <b>Sinan SARAÇLI</b>	<b>Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü Öğrencilerinin, Türk Lehçe ve Edebiyatlarına Karşı Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi (Türkmen Türkçesi Örneği)</b> <i>Investigation Of Attitudes And Behaviors Of Contemporary Turkish Dialects And Literature Students Towards Turkish Dialects And Literatures (Turkmen Turkish Example)</i>	<b>15-27</b>
<b>Mehmet SOYUÇOK</b>	<b>8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinlikleri Ve 2023 Lgs Sınavı Türkçe Soruları Üzerine Bir Araştırma</b> <i>A Study On 8th Grade Turkish Textbook Activities And 2023 Lgs Exam Turkish Questions</i>	<b>28-45</b>
<b>Hasan KAVRUK</b> <b>Yasin AKTAŞ</b>	<b>Yabancıların Türkçe Öğretimi</b> <i>The Teaching Of Turkish Language By Non-Turkish People</i>	<b>46-59</b>
<b>Ümit ARSLAN</b>	<b>Şehrimiz Kitapları'nda Ege Bölgesine Ait Yerel Ağız Kelimelerinin İncelenmesi</b> <i>Study Of Local Dialogue Words Of The Aegean Region In Our City Books</i>	<b>60-76</b>
<b>Ayfer ŞAHİN</b> <b>Aynur GÖNEN</b> <b>Fatma Cahide ÖZÇELİK</b>	<b>İlkokul 3. ve 4. Sınıf Seviyesindeki Hikâye Kitaplarının Şiddet ve Korku Unsurları Açısından Değerlendirilmesi</b> <i>Evaluation Of The 3rd And 4th Grade Story Books In Primary School In Terms Of Violence And Fear</i>	<b>77-97</b>
<b>Behiye Sena AYDAŞGİL</b> <b>Banu ÖZDEMİR</b>	<b>Dinleme Becerisinde Üst Biliş Dayalı Stratejilerin Öğretiminde Mindmasters Kullanımı</b> <i>The Use Of Mindmasters In Teaching Metacognition-Based Strategies In Listening Skills</i>	<b>98-122</b>
<b>Meryem ATEŞ</b> <b>Selcen ÇİFCİ</b>	<b>Hamza-Nâme 53. Cildi ve İmlâ Özellikleri Üzerine Bir Değerlendirme</b> <i>An Evaluation On Hamza-Nâme Volume 53 And Its Spelling Features</i>	<b>123-142</b>





## Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

### TÜRKÇE DERSLERİ İÇİN DİJİTAL HİKÂYE

#### DIGITAL STORYTELLING FOR TURKISH LESSONS

**Nesime ERTAN ÖZEN\***

Dr. Öğretmen, Uşak İl Millî Eğitim Müdürlüğü, [nesimeertan@gmail.com](mailto:nesimeertan@gmail.com),

ORCID: 0000-0002-9811-4916

Referans: Özen, N. E. (2023). Türkçe Dersleri İçin Dijital Hikâye. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1-14.

*Gönderilme Tarihi: 09.06.2023*

*Kabul Tarihi :22.06.2023*

**Özet:** Dijital teknolojiler ve dijital medya, hayatımızda önemli bir yere sahiptir. Mobil cihazlar ve kişisel bilgisayarlar yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bu cihazlarla, internet sitelerine ihtiyaç veya ilgi alanları doğrultusunda erişim sağlanmaktadır. İhtiyaçlara, ilgilere ve bilgiye erişimin bu kadar kolay ve hızlı yapılması ile dijital dünya gittikçe artan bir öneme sahip olmuştur. Teknolojiyi sık kullanmak, bireylerin birer dijital okuyazar olduğunu göstermemektedir. Dijital okuyazarlık; bilgi edinmek, öğrenmek, bağlantı kurmak, bilgi iletişim teknolojilerini kullanmak ve üretmek becerilerini içerir. Bu nedenle bireylere bilinçli dijital okuyazar olmaları için yol göstermek önemlidir. Bu bağlamda ilk akla gelen öğretmenlerimizin dijital okuyazarlık becerilerini edinip bu becerileri öğrencilerine aktarması ve onlara rehber olması gerektirir. Öğretmenlerimiz, dijital teknolojilerle gerçekleştirilen uygulamalarla tanışarak öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesine destek olmalıdır. Dijital teknolojiler, çeşitli yeni yaklaşımları ve teknikleri sağlar bir duruma gelmiştir. Dijital hikâyelerin de çeşitli becerileri kazandırabilmek, yeni yaklaşımları kullanabilmek için iyi bir araç olduğu

---

düşünülmektedir. Bu araştırmada dijital hikâye oluşturma süreci ele alınmış ve Türkçe dersleri için dijital hikâye ders planı hazırlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital Okuryazarlık, Dijital Hikâye, Türkçe Eğitimi, Ders Planı.

**Abstract:** Digital technologies and digital media have an important place in our lives. Mobile devices and personal computers are widely used. With these devices, access to internet sites is provided in line with needs or interests. With such easy and fast access to needs, interests and information, the digital world has become increasingly important. Frequent use of technology does not indicate that individuals are digital literate. Digital literacy includes the skills of acquiring information, learning, making connections, using and producing information communication technologies. Therefore, it is important to guide individuals to become conscious digital literates. In this context, the first thing that comes to mind is that our teachers should acquire digital literacy skills and transfer these skills to their students and guide them. Our teachers should support their students to develop high-level thinking skills by getting acquainted with the applications carried out with digital technologies. Digital technologies have become a situation that provides various new approaches and techniques. Digital stories are also considered to be a good tool to gain various skills and to use new approaches. In this study, the process of digital story creation was discussed and a digital story lesson plan was prepared for Turkish lessons.

**Keywords:** Digital Literacy, Digital Story, Turkish Education, Lesson Plan.

## 1. Giriş

Toplumlarda yaşanan değişimler ve gelişimler ile okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinden oluşan temel okuryazarlık becerileri üst düzey zihinsel becerilerle daha geniş bir anlama sahip olmuştur. Günümüzde öğrencilerin değişim ve gelişimi yakalayabilmek için üst düzey becerileri daha çok geliştirmesi gerekmektedir. Temel okuryazarlık becerilerine sahip olmanın yanı sıra bugünün öğrencileri 21. yüzyıl okuryazarlık becerilerine de ihtiyaç duymaktadır. Teknolojik ilerlemeyle birlikte birçok öğrenci artık dijital ortamda elektronik kaynaklara kendi başlarına erişim sağlayabilmektedir. Kendileri okuma, yazma, dinleme ve izleme yapabilmektedir. Dolayısı ile 21. yüzyıl okuryazarlık becerilerinin önemi daha da artmaktadır.

21. yüzyıl öğrenme sürecinde eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği ve yaratıcı düşünme becerileri “öğrenme ve yenilik becerileri”; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ile bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, “bilgi, medya ve teknoloji becerileri”; esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz yönetim, sosyal ve kültürler arası beceriler, üretkenlik ve mesuliyet ile liderlik ve sorumluluk becerileri “yaşam ve kariyer becerileri” arasında yer almaktadır (Partnership for 21st Century Learning [P21], 2019). Millî Eğitim Bakanlığı (2017) tarafından bireylerin üretkenliklerini ortaya koyabilmesi için yenilikçi düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, girişimcilik, üretkenlik, sorumluluk gibi 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği belirtilmiştir. Yenilenen öğretim programlarımızda



öğretim programları hakkında yapılan genel açıklamalarda bu becerilerin yer aldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin sınıf ortamlarında öğrencilere dijital okuryazarlık becerilerini edinmeleri ve geliştirmeleri konusunda destek olması; onların özgün ürünler ortaya koymalarına, dijital içerikler tasarlamalarına, iş birliği yapmalarına, etkili iletişim kurmalarına, kültürel ve sosyal anlayış geliştirmelerine yardımcı olabilir (MEB, 2020). Bu nedenle bilgisayarı iyi kullanmaktan çok daha fazlası olan dijital okuryazarlığın bileşenlerinin öğretmenlere aktarılması öncelikli öneme sahiptir.

Dijital okuryazarlık “işlevsel beceriler, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve değerlendirme, kültürel ve sosyal anlayış, iş birliği, bilgiyi bulma ve seçme yeteneği, etkili iletişim, e-güvenlik” bileşenlerinden oluşmaktadır (Hague ve Payton, 2010). İşlevsel beceriler çeşitli dijital teknolojileri kullanabilmektir. Bazı öğretmenler, kendi işlevsel becerilerinin öğrenciler kadar iyi olmadığını düşünebilir ve bu nedenle dijital okuryazarlığı öğretme becerilerini sorgulayabilir. Bir öğretmen, teknolojik araçların nasıl çalıştırılacağı konusunda bir öğrenciden daha az bilgi sahibi olsa bile, dijital teknolojileri kullanmak için üst düzey eleştirel düşünme becerileri ve konu bilgisi açısından daha donanımlıdır (Hague ve Payton, 2010, s.22). Bu konuda öğretmenlerimizin eba.gov.tr üzerinden sunulan çevrim içi eğitimlerden veya bakanlık ya da il millî eğitim müdürlükleri tarafından yüz yüze düzenlenen eğitimlerden, halk eğitim merkezleri tarafından sağlanan eğitimlerden ya da üniversiteler tarafından düzenlenebilen eğitimlerden faydalanabilmesi mümkündür. Sadece dijital medyayı tüketen değil ayrıca üretebilen olmak dijital okuryazarlığın bir parçasıdır. Öğretmenler eğitim öğretim süreci için kalem, kâğıt ve dijital teknolojileri birleştirerek öğrencilerinin aktif olduğu ve yaratıcılık becerilerini geliştirebileceği ortamlar sunmalıdır. Öğretmenlerin “googling” (google’da arama yapma) ötesine geçerek öğrencilerini öğrenmeye ve üretmeye cesaretlendirmesi önemlidir.

Millî Eğitim Bakanlığının çocuklar için hazırladığı “Okuyan Balık” dijital kütüphanesi bir dijital hikâye platformudur. Platform bünyesinde okul öncesi ve ilkökul düzeylerine hitap eden kitaplar bulundurmaktadır. Bir diğer dijital hikâye platformu olan “Okuvaryum” da bünyesinde ilkökul düzeyine hitap eden kitaplar bulundurmaktadır. Ücretli bir platform olan Okuvaryum’da öğrenciler kitapları seslendirebilmekte ve bu ses kayıtlarını öğretmenleri ile paylaşabilmektedir.

Dijital etkileşimli hikâyeler ise kullanıcı ve dijital hikâyenin karşılıklı olarak etkileşime geçtikleri hikâyelerdir. Görseller üzerinde kullanıcının yaptığı hareketler ile değişimler gerçekleşmesi ve ayrıca sesli de olabilmesi özellikleri ile etkileşimli kitapların farklı duyu organlarına hitap ettiğini söylemek mümkündür. Etkileşimli Türkçe hikâyelerin sayıca çok olduğunu söyleyemeyiz. Mobil cihazların indirme mağazalarından etkileşimli kitaplara ulaşmak mümkündür. İngilizce dijital hikâyelerin indirme mağazalarında daha yaygın olduğu görülmüştür. Ayrıca TRT Çocuk Kitaplık, ilkökul ve ortaokul öğrencileri için etkileşimli hikâye kitapları sunan bir uygulamadır. Uygulama, belirtilen yaş düzeyine uygun etkileşimli kitapları seçerek kullanıcılara sunmaktadır.

Bizlere sunulan hazır içerikler dışında öğretmen ve öğrencilerin dijital hikâyeler ve dijital kitaplar oluşturabilecekleri platformlar mevcuttur. Teknolojik araçlar okuma ve yazma becerileri ile birleştirildiği zaman öğrencilerin dikkatini derse çekilebilir, düşünme becerileri geliştirilebilir ve öğrencilerde yeni şeyler keşfetmeye yönelik ilgi uyandırılabilir. Öğrencilerin normal eğitim süreci dışında uzaktan eğitim sürecinde de iş birliği çalışma ortamı oluşturulabilir ve öğrencilere eğlenceli okuma ve yazma deneyimi sağlanabilir.

Dijital araçlarla gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, iş birliği (Smith ve Dobson, 2011), yaratıcı düşünme (Gündüzalp, 2021), bilgi okuryazarlığı (Schmidt Hanbidge vd., 2016), iletişim (Moradi ve Chen, 2019) gibi becerilerini geliştirdikleri görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin temel okuryazarlık becerilerinin yanı sıra dijital okuryazarlık becerileri de geliştirilmelidir. Günümüz öğrencilerinin sadece geleneksel metinleri okuma becerileri değil aynı zamanda görsel ve elektronik okuryazarlık temelli diğer okuryazarlık becerilerinin de geliştirilmesi önem taşımaktadır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Dijital okuryazarlık okulda gerçekleştirilen eğitim ve öğretimin desteklenmesi ve genişletilmesi için gereklidir. Bu nedenle öğretim programlarının ve ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerisini destekler nitelikte hazırlanmasının yanı sıra öğretmenlerin de birer dijital okuryazar ve dijital vatandaş olmaları önemlidir. Ayrıca her kademede ve her alanda kullanılabilecek hikâyelerin dijital araçlarla dönüştürülerek derslerde faydalanılmasının da hem akademik hem de bilişsel süreçler açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı dijital hikâye oluşturma sürecini ele alarak Türkçe dersleri için bir dijital hikâye ders planı önermektir. Çalışmada sürecin planlı yürütülmesi için bir etkinlik takvimi de oluşturulmuştur.

#### **Yöntem**

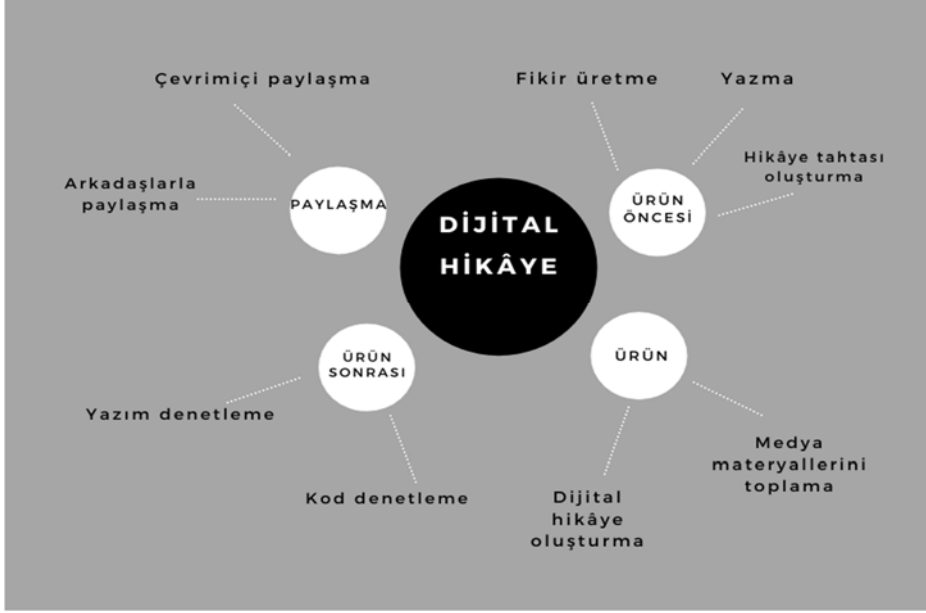
Nitel araştırma modeli ile tasarlanan bu çalışmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyaller incelenmiş (Yıldırım ve Şimşek, 2013) ve araştırma sürecinde çeşitli resimler ve tablolar oluşturulmuştur. Hazırlanan etkinlik takvimi ve ders planı ile ilgili uzman görüşleri alınmıştır. Görüş birliğine varılan takvim ve plan ile 2021-2022 eğitim öğretim yılında bir devlet okulunda öğrenim gören ortaokul 7. sınıf 30 öğrenci ile pilot uygulama yapılmış ve son şekilleri verilmiştir.

#### **Dijital Hikâye ile Bir Ders Planlama**

Dijital hikâye oluşturma, aşamaları olan bir süreçtir. Sınıfta oluşturulacak dijital hikâyelerde kısıtlı zaman ve donanım önemli faktörlerdir. Bunları göz önünde bulundurarak dijital hikâye anlatımında aşamalardan bahsetmek gerekir (Zheng vd., 2012). Herrington (2009, s.29), “2-3 dakika olarak planlanması beklenen dijital hikâyelerin konuyu belirledikten sonra hikâye tahtası doldurma, medya materyallerini toplama ve paylaşma süreçleri” ile oluşturulabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde

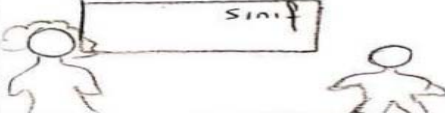

Adams vd. (2008) “bir konu bulma, hikâyeyi kâğıda aktarma, düzenleme, medya araçlarına ulaşma, dijital hikâyeyi düzenleme ve paylaşma” adımlarından bahsetmiştir.

Literatürdeki bilgiler temel alınarak dijital hikâye oluşturma sürecine ait aşağıdaki resim oluşturulmuştur.



**Resim 1.** Dijital Hikâye Oluşturma Süreci

Ürün öncesi aşamasında öğrencilerle gerçekleştirilecek beyin fırtınası tekniği ile bir hikâye fikri oluşturmak mümkündür. Bu tekniği, tüm öğrencilerin çevrimiçi ortamda paylaşım yapabilmesini sağlayan <http://bubbl.us/> ve <http://www.mindmeister.com/> gibi dijital araçlarla gerçekleştirmek de mümkündür. Kâğıt kalem ile yazma çalışmaları yapılır. Öğrencilerin iş birlikçi yazma çalışması yapmasına izin veren ayrıca öğrencilerin yazılarını çevrim içi ortamda öğretmenleriyle paylaşıp yazılar üzerinde düzeltmeler yapılabilen <http://meetingwords.com/> gibi dijital bir araç da kullanılabilir. Hikâye tahtası kâğıt kalem ile oluşturulabileceği gibi yine dijital bir araç ile de oluşturulabilir.

DİJİTAL HİKÂYE TAHTASI	
Olayın adı:	Olayın adı:
Bu sahnede kullanacağınız resim: Sınıf öğrenci, öğretmen ve kütüphane, adam 	Bu sahnede kullanacağınız resim: Kütüphane, kitap, adam Sınıf öğrenci, öğretmen 
Bu sahnede kullanacağınız metin: Sınıf dudu bir şey almıştır ve bu konu hakkında çok az bilgiye sahip olduğu için kütüphaneye kitap almak için gidip kitap alır.	Bu sahnede kullanacağınız metin: Heran ama Sınıf öğrenci olduğu için kütüphane hakkında bilgi verir ve Sınıf öğrenci sunumunu yapar. Öğretmeni Sınıf öğrenci eder.
Bu sahnede kullanacağınız müzik/ses: Kendi sesim	Bu sahnede kullanacağınız müzik/ses: Kendi sesim
Sahne ile ilgili notunuz:	Sahne ile ilgili notunuz:

Resim 2. Hikâye Tahtası Örneği (Ertan Özen, 2020)

Ürün aşamasında dijital hikâyeyi oluşturmak için medya materyalleri (görsel, ses gibi) toplanır. Medya materyalleri dijital hikâyeyi oluşturmak için kullanılacak aracın kütüphanesinde bulunabileceği gibi, öğrenciler tarafından çizimler yapılarak, seslendirmeler yapılarak da oluşturulabilir. Dijital hikâyeler; seri hâlinde yayınlanan ses ve görsellerden oluşan hikâyeler, iş birliği yapılabilen ve paylaşılabilen web tabanlı hikâyeler, kelimelerin, görsellerin ve seslerin yalnızca düzenlenmesiyle kalmayıp aynı zamanda kodlandığı etkileşimli hikâyeler olarak karşımıza çıkmaktadır (Ertan Özen, 2021). Dijital hikâye biçimine karar verildikten sonra kullanılacak dijital araca da karar verilerek bu aşama tamamlanacaktır.

Ürün sonrası aşamasında hikâyeye son şekli verilir. Öğrencinin kendisi ya da ekran denetimi ile kontroller sağlanabileceği gibi bir kontrol listesi yardımı ile de hikâyede gerekli düzenlemelerin yapılması istenebilir.

Paylaşma aşamasında, hikâye sınıf içi ya da okul içi sergilenebileceği gibi dijital platformlar aracılığı ile de sergilenebilir. Ayrıca oluşturulan hikâyelerin değerlendirilmesi de sağlanarak gelecek hikâyelerin daha yaratıcı ve daha gelişmiş olması sağlanabilir. Burada da oluşturulacak bir dijital hikâye değerlendirme rubriği ile dijital hikâyeler değerlendirilebilir ve değerlendirme sonucu hakkında dönüt verilebilir.

Aşağıda sürecin planlı yürütülmesi için ve yol gösterici nitelik taşıyacağı düşünülen bir etkinlik takvimi oluşturulmuştur. Etkinlik takviminde okulun, öğrencilerin şartlarına ve eğitim sürecinin planlanmasına göre değişiklikler yapılabileceği dikkate alınmalıdır.

Dijital Hikâye Süreci	Uygulama	Süre
Tanışma	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dijital hikâye ile öğrencileri tanıştırma</li> <li>Dijital hikâye ve yaratıcılık ile ilgili bir sunum yapma</li> <li>Hikâye tahtası ve dijital hikâye örnekleri paylaşma</li> <li>Sunum ile ilgili tartışma</li> </ul>	2 ders saati
Ürün Öncesi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Beyin fırtınası ya da kelime bulutu oluşturma gibi tekniklerle konunun belirlenmesi</li> <li>Grup olarak ya da bireysel taslak hikâye yazma uygulamasının yapılması</li> <li>Hikâye tahtasının gruplar ya da öğrenciler tarafından doldurulması</li> </ul>	4 ders saati
Ürün	<ul style="list-style-type: none"> <li>Medya materyallerini oluşturma ya da toplama</li> <li>Dijital araç le hikâyeyi oluşturma</li> </ul>	6 ders saati
Ürün Sonrası	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dijital hikâyeyi gözden geçirme ve kontrol</li> </ul>	2 ders saati
Paylaşma	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dijital hikâyenin sergilenmesi</li> </ul>	2 ders saati

Resim 3. Etkinlik Takvimi

Öğrenme ve öğretme sürecinde dijital hikâyelerin bir plan dâhilinde kullanılması daha fazla yarar sağlamak ve süreci olumlu yürütmek açısından önemlidir. Bu nedenle Ertan Özen ve Duran (2021) tarafından ortaokul Türkçe dersi öğretim programı için önerilen dijital okuryazarlık kazanımlarından yazma becerisi alanında belirtilen dijital hikâye ile ilgili kazanımlar seçilmiş ve bir ders planı şablonu geliştirilmiştir.

Tablo 1. Türkçe Derslerinde Dijital Hikâyeye Yönelik Ders Planı Örneği

<b>Ders:</b>	Türkçe	<b>Sınıf:</b>	5-6-7-8
<b>Tema:</b>		<b>Süre:</b>	14 ders saati
<b>Kazanımlar:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dijital araçlarla metin, görsel, ses gibi medya özelliklerinin kullanıldığı bilgilendirici ve hikâye edici metin yazar.</li> <li>Dijital ortamda yazım ve noktalama kurallarına uyarak yazar.</li> <li>Dijital ortamda iş birlikçi yazma stratejisini uygular. (Ertan Özen &amp; Duran, 2021).</li> </ul>		

<b>Yöntem ve Teknikler:</b>	Beyin fırtınası, uygulama, ikili çalışma ve grup çalışması, dijital hikâyeleme
<b>Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç ve Gereçler</b>	Kâğıt, hikâye tahtası şablonları, bilgisayar, kulaklıklılı mikrofon, dijital hikâye için kullanılacak yazılım
<b>Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Daha önce planlanan süreçte dijital hikâye ile tanıştıran, örnekler paylaşılan öğrenciler ile Erdemler teması üzerine konuşulur.</li> <li>• Gruplar oluşturularak taslak hikâyeler yazılır.</li> <li>• Hikâye tahtaları oluşturulur.</li> <li>• Gerekli medya materyalleri toplanır.</li> <li>• Dijital araç ile hikâye oluşturulur.</li> <li>• Öz değerlendirme ya da akran değerlendirme yapılır.</li> <li>• Dijital hikâye paylaşılır.</li> </ul>
<b>Ölçme ve Değerlendirme</b>	Hikâyeler dijital hikâye değerlendirme rubriği ile değerlendirilir.

Bu örnek ders planı ile dijital hikâyenin Türkçe dersine nasıl entegre edilebileceğine ilişkin bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. Bu şablon ders planının her ders için uyarlanması mümkündür. Bu nedenle bir örnek sayılacağı düşünülmektedir. Ayrıca literatürde dijital hikâyeleri değerlendirmek için geliştirilen çeşitli rubrikler ölçme ve değerlendirme süreci için örnek teşkil etmektedir (Sadık, 2008; Çıralı ve Usluel, 2013; Özcan vd., 2016).

### Sonuç

Erken çocukluk döneminden itibaren hikâye anlatımı okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Teknolojiyle birlikte dijitalleştirdiğimiz okuma, yazma gibi temel becerileri dijital hikâyeler ile de geliştirmek mümkündür. Öğrencilerin okuma becerileri (Yılmaz vd., 2017; Leylek, 2018), yazma becerileri (Baki ve Feyzioğlu, 2017; Yılmaz vd., 2017), dinleme becerileri (Ciğerci ve Gültekin, 2019; Türe Köse, 2019) ve konuşma becerileri (Tatlı ve Aksoy, 2017) üzerinde olumlu yönde gelişmeler sağladığını belirten çalışmalar mevcuttur. Dijital hikâyeler ile derse karşı motivasyonda, akademik başarıda da artış yaşanmıştır (Yang ve Wu, 2012; Özerbaş ve Öztürk, 2017). Ayrıca yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği (Kotluk ve Kocakaya, 2015; Moradi ve Chen, 2019; Ünlü ve Yangın, 2020; Ertan Özen, 2021) gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde de etkilidir.

Dijital teknolojilerle gerçekleştirilen uygulamaların farklı dallarda yapılan araştırmalarla da 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Türkçe eğitimi alanında yapılan bir araştırmada blok kodlama ile oluşturulan dijital hikâyelerle öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme, iş birliği ve iletişim becerilerinin geliştiği görülmüştür (Ertan Özen, 2020). Sosyal Bilgiler alanında yapılan bir

araştırmada öğrencilerle dijital vatandaşlığa dayalı etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerle öğrencilerin bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerilerinin geliştiği belirtilmiştir (Karaduman, 2011). Fen Bilimleri alanında yapılan bir araştırmada öğrencilerin dijital hikâye oluşturma sürecinde problem çözme, yaratıcı düşünme becerilerini etkili bir şekilde kullandıkları belirtilmiştir (Cheng ve Chuang, 2018). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle gerçekleştirilen bir araştırmada dijital hikâye oluşturma uygulamalarının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin kontrol grubu ile karşılaştırıldığında daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür (Yang ve Wu, 2012). Fizik öğretiminde öğrencilerle gerçekleştirilen dijital hikâye oluşturma sürecinin öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine etkisi olduğu belirtilmiştir (Kotluk ve Kocakaya, 2015). Yapılan araştırmalar incelendiğinde özellikle dijital hikâyelerin dersin sözel ya da sayısal bir ders olması, sınıf seviyesinin ilkökul ya da lise olması fark etmeksizin farklı alanlarda ve seviyelerde kullanımının yaygın olduğu görülmüştür. Öğretmenlerimizin dijital hikâyeleri öğrencilerinin beceri gelişimlerini sağlamalarının yanı sıra dersi kolaylaştıran, eğlenceli hâle getiren, motivasyonu sağlayan ve akademik başarıyı artıran bir araç olarak derslerinde kullanabileceği kanısına varılmıştır.

Bu çalışma ile öğretmenlerin dijital hikâyeleri eğitim öğretim sürecinde kullanabilmesine yönelik bir öneri sunulmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda dijital hikâye sürecinden bahsedilmiş ve dijital hikâye için bir ders planı ortaya konmuştur. Öğretmenlerin bilginin iletilmesinde farklı, çeşitli ve zengin bir ortam sunan dijital hikâyeleri derslerinde kullanabilmesi, öğrencilerine tanıtabilmesi ve onlara bu konuda rehber olabilmesi önemli görülmüştür.

Dijital hikâye kullanılarak yapılan çalışmalar, dijital hikâyelerin çeşitli becerilerin gelişimine katkısı olduğunu göstermektedir. Öğretim programları ve ders kitaplarında dijital hikâye oluşturma becerisinin yer alması gerektiğine inanılmaktadır. Bunun için okulların teknolojik donanım ihtiyaçları giderilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin dijital teknolojilerle eğitim fakültelerinde tanıştırmaları gerekmektedir.

### Kaynakça

- Adams, G., Davies, H., Evans, C., Heledd, L., Jones, L., Lewis, K. ve Turner, S. (2008). A guide to digital storytelling by members of the BBC Capture Wales team. <http://www.bbc.co.uk/wales/audiovideo/sites/yourvideo/pdf/aguidetodigit alstorytelling-bbc.pdf>. [Erişim Tarihi: 05.04.2023].
- Bahadır, H. (2022). *Disiplinlerarası dijital hikâye anlatımı uygulamasının öğrencilerin başarı, motivasyon ve 21. yüzyıl becerilerine etkileri*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baki, Y., ve Feyzioğlu, N. (2017). Dijital Öykülerin 6. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 686-704.
- Cheng, M. M., ve Chuang, H. H. (2018). Learning processes for digital storytelling scientific imagination. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(2), 1-17.
- Ciğerci, F. M., ve Gültekin, M. (2019). Dijital hikâyelerin dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Harran Maarif Dergisi*, 4(2), 45-73.
- Çıralı, H. ve Usluel, Y. K. (2013). Dijital hikâye anlatımının eğitsel bağlamda kullanımının değerlendirilmesine yönelik bir rubrik önerisi. *5th International Digital Storytelling Conference*, Ankara.
- Ertan Özen, N. (2020). *Dijital hikâye oluşturma ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerisine katkısı*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Ertan Özen, N. (2021, Haziran). Koronavirüs sürecinde bir iletişim aracı: dijital hikâye. *Uluslararası Covid-19 Kongresi Eğitimde Yeni Normlar II, Artvin*. <https://artvin.meb.gov.tr/www/egitimde-yeni-normlar-ii-bildiri-metinleri-kitabimiz/icerik/3499>. [Erişim Tarihi: 05.04.2023].
- Ertan Özen, N. ve Duran, E. (2021, Eylül). Türkçe dersleri için dijital okuryazarlık kazanımları. VII. *TURKCESS Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi, KKTC*. <https://2021.turkcess.net/tr/anasayfa/>. [Erişim Tarihi: 20.03.2023].
- Gündüzalp, C. (2021). Web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmenin öğrencilerin üst bilişsel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(3), 1158-1177.
- Hague, C. ve Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum*. London: Futurelab.
- Herrington, A. (2009). Using a smartphone to create digital teaching episodes as a resource in adult education. In J. Herrington, A. Herrington, J. Mantei, I.



Olney ve B. Ferry (Eds.), *New technologies, new pedagogies: Mobile learning in higher education* içinde (s. 28–35). University of Wollongong.

- Karaduman, H. (2011). *Sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital ortamdaki tutumlarına etkisi ve öğrenme öğretme sürecine yansımaları*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2015). 21.yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(36), 354-363.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 283-297.
- Leylek, B. Ş. (2018). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikâyelerin etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MEB. (2017). *İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretim Programlarının Güncellenmesi*. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_01/13152934\\_basYn\\_aYkl\\_amasY\\_13012017.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/13152934_basYn_aYkl_amasY_13012017.pdf). [Erişim Tarihi: 05.04.2023].
- MEB (2020). *Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu*. <http://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=1>. [Erişim Tarihi: 20.03.2023].
- Moradi, H. ve Chen, H. (2019). Digital storytelling in language education. *Behavioral Sciences*, 9(12), 147-156.
- Özerbaş, M. A. ve Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(2), 102-110.
- Özcan, S., Kukul, V. ve Karataş, S. (2016). Dijital hikâyeler için dereceli değerlendirme ölçeği. *10th International Computer and Instructional Technologies Symposium*, Rize.
- Partnership for 21st Century Learning [P21] (2019). *Framework for 21st Century Learning*. <http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>. [Erişim Tarihi: 05.03.2023].
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*, 56(4), 487-506.
- Schmidt Hanbidge, A., Sanderson, N. ve Tin, T. (2016). Information literacy on the go! Adding mobile to an age old challenge. *Uluslararası Bilgi Toplumunu*

Geliştirme Derneği (IADIS) Uluslararası Konferansı, Portekiz.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED571443.pdf>. [Erişim Tarihi: 05.03.2023].

- Smith, J. J. ve Dobson, E. (2011). Beyond the book: Using Web 2.0 tools to develop 21st century literacies. *Computers in the Schools*, 28(4), 316-327.
- Tatlı, Z. ve Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 137-152.
- Türe Köse, H. B. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarında dijital hikâye anlatımının dinleme becerilerine etkisi (Yüksek Lisans Tezi).
- Ünlü, B. ve Yangın, S. (2020). Dijital öykülerle desteklenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 1-29.
- Yang, Y. T. C. ve Wu, W-C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A yearlong experimental study. *Computers & education*, 59(2), 339-352.
- Yıldırım , A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E., ve Çalışkan, G. (2017). Dijital hikâyeleme yöntemi ile etkili Türkçe öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 254-275.
- Zheng, J., Zhang, H., Hong, L., Wang, H. ve Zhang, C. (2012). Discussion on Digital Storytelling in Comprehensive Practice Courses Application. In Xie, A., & Huang, X. (Eds.), *Advances in computer science and education* içinde (s.211-216). SpringerBerlinHeidelber.

## Extended Summary

### DIGITAL STORYTELLING FOR TURKISH LESSONS

This research aims to propose a digital storytelling lesson plan for Turkish language classes by addressing the process of digital storytelling. A qualitative research model was used in the study, and the technique of document analysis was employed to examine written materials.

The process of digital storytelling consists of several stages and should be planned considering limited time and hardware factors in the classroom. The stages in digital storytelling are as follows: topic selection, filling in the storyboard, collecting and sharing media materials (Herrington, 2009). As part of the digital storytelling process, students can engage in brainstorming sessions and generate ideas for their stories. Online tools can be used to support this process. Additionally, students can engage in writing activities using pen and paper. During the digital storytelling process, students should be encouraged to enrich their stories by using visual and auditory materials. They should be provided with opportunities to edit and share their stories using digital tools. Throughout this process, students should be allowed to develop their creativity and collaboration skills. The use of digital stories can help students improve their language skills and actively participate in the learning process. Furthermore, it enables students to enhance their digital literacy skills and effectively utilize information technologies.

In line with the objectives of this research, a digital storytelling lesson plan has been proposed for Turkish language classes and presented in the table below.

**Table 1.** Template for Digital Storytelling Lesson Plan in Turkish Language Classes

<b>Lesson:</b>	Turkish	<b>Class:</b>	5-6-7-8
<b>Theme:</b>		<b>Duration:</b>	14 class hours
<b>Objectives:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creates informative and narrative texts using media features such as text, visuals, and audio in digital tools.</li> <li>• Writes using writing and punctuation rules in a digital environment.</li> <li>• Applies collaborative writing strategies in a digital environment. (Ertan Özen &amp; Duran, 2021).</li> </ul>		
<b>Methods and Techniques:</b>	Brainstorming, application, pair work, group work, digital storytelling		

<b>Educational Technologies, Tools, and Materials:</b>	Paper, storyboard templates, computer, headphones with a microphone, software for digital storytelling
<b>Teaching and Learning Activities:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Students who have been introduced to digital storytelling in the previously planned process and shared examples discuss the theme of "Erdemler" (Virtues).</li> <li>• Students are divided into groups and write draft stories.</li> <li>• Storyboards are created.</li> <li>• Necessary media materials are collected.</li> <li>• Stories are created using digital tools.</li> <li>• Self-assessment or peer assessment is conducted.</li> <li>• Digital stories are shared.</li> </ul>
<b>Assessment and Evaluation:</b>	Stories are evaluated using a digital storytelling assessment rubric.

In conclusion, this study aimed to provide a suggestion for teachers to use digital storytelling in the teaching and learning process. Within this scope, the process of digital storytelling was discussed, and a lesson plan for digital storytelling was presented. It is considered important for teachers to be able to use digital stories, which provide a different, diverse, and rich environment for conveying information, introducing them to their students, and guiding them in this regard.



## Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

### ÇAĞDAŞ TÜRK LEHÇELERİ VE EDEBİYATLARI BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN, TÜRK LEHÇE VE EDEBİYATLARINA KARŞI TUTUM VE DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ (TÜRKMEN TÜRKÇESİ ÖRNEĞİ)<sup>1</sup>

#### INVESTIGATION OF ATTITUDES AND BEHAVIORS OF CONTEMPORARY TURKISH DIALECTS AND LITERATURE STUDENTS TOWARDS TURKISH DIALECTS AND LITERATURES (TURKEMEN TURKISH EXAMPLE)

Cüneyt AKIN\*

Sinan SARAÇLI\*\*

\* Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk  
Lehçeleri Bölümü, cuneyt.akin@hotmail.com ORCID ID: 0000-0002-6230-7222

\*\* Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Biyoistatistik  
Bölümü, ssaracli@gmail.com. ORCID ID: 0000-0003-4662-8031

Referans: Akin, C., Saraçlı, S. (2023). Çağdaş Türk Lehçeleri Ve Edebiyatları Bölümü Öğrencilerinin, Türk  
Lehçe Ve Edebiyatlarına Karşı Tutum Ve Davranışlarının İncelenmesi (Türkmen Türkçesi Örneği). *Avrasya  
Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 15-27.

Gönderilme Tarihi: 05.08.2023

Kabul Tarihi :03.09.2023

**Özet:** Üniversite öğrencilerinin devam ettikleri bölümlerinden olan memnuniyetleri üzerinde birçok etmen söz konusudur. Öğrencilerin aldıkları öğrenimlerine bağlı olarak sergiledikleri tutum ve davranışlar ise hem öğrenci hem de öğretim üyeleri açısından daha etkili eğitim sunulabilmesi için önemlidir. Bu çalışmada Türkiye'deki Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin, Türk lehçe ve edebiyatlarına karşı tutum ve davranışlarının incelenmesi yoluyla bölüm öğrencilerinin hazır bulunuşlukları ve bölümün hedeflerini gerçekleştirme

<sup>1</sup> Bu makale, 17.FENED.06 numaralı AKÜ-BAP projesinden üretilmiştir.

---

düzeği ortaya konulmuştur. Çalışmanın amacı, adı geçen bölümlerde yürütölen derslere karşı öğrencilerin tutum ve davranışlarını tespit etmek ve dolayısıyla söz konusu derslerin öğretim elemanlarına katkı sağlamaktır. Ayrıca çalışmadan elde edilen sonuçlar yardımıyla Türk Dünyası dil ve edebiyat politikalarının belirlenmesinin kolaylaşacağı düşünölmektedir.

Çalışma kapsamında Afyon Kocatepe, Pamukkale, Muğla Sıtkı Koçman, Uşak, Hacı Bektaş Veli Üniversiteleri, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere uygulanan anket formu ile gerekli veriler toplanarak, öğrencilerin tutum ve davranışları ile demografik özellikleri göz önünde bulundurularak, çok değişkenli istatistiksel tekniklerle analiz edilmiştir. Çalışmada İstatistiksel çözümlerlerin gerçekleştirilebilmesi için SPSS ve LISREL paket programlarından yararlanılarak betimleyici istatistiklerin yanı sıra ilgili öğrencilerin tutum ve davranışları modellenmiştir. Elde edilen sonuçlar ilgili tablo ve şekillerde verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları, Öğrenci Tutum ve Davranışı, İstatistiksel Analiz.

---

**Abstract:** There are lots of factors on the university students' satisfaction of the departments that they attend. Moreover, attitudes and behaviours that students adopt depending on their education are important for providing more affective education in terms of both students and academics. Through examining the attitudes and behaviours of the students studying at the Department of Modern Turkish Dialects and Literatures in Turkey towards Turkish Dialects and Literatures, the department students' level of readiness and the department's level of realizing its goals were revealed in the current study. As a result of the present study, it is thought to provide contribution to curriculum formation and development of a proper teaching method by detecting how much the provided courses serve the aims of the department. Moreover, it is considered that the identification of the Turkish World language and literature policies will get easier with the help of the outcomes obtained from the study.

In the scope of the current study, the required data were collected through a questionnaire from the students of the Departments of Modern Turkish Dialects and Literatures in Afyon Kocatepe, Pamukkale, Muğla Sıtkı Koçman, Uşak, and Hacı Bektaş Veli Universities and analysed through multivariate statistical analysis techniques by taking attitudes and behaviours of the students and their demographic properties into consideration. In the study, the students' attitudes and behaviours were modelled in addition to the descriptive statistics by benefiting from SPSS and LISREL packet programs in order to carry out statistical analyses. The obtained results were demonstrated in the related Tables and Figures.

---

**Keywords:** Modern Turkish Dialects And Literatures, Student Attitude And Behaviour, Statistical Analysis.

---

## 1. Giriş

Çalışmada, 1992 yılından beri, otuz yılı aşkın süredir, yirmiye yakın bölümle Türkiye’de faaliyet gösteren Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin Türkmen Türkçesi dersine yönelik tutum ve davranışları incelenecektir. Konunun daha önce ele alınmayışı, çalışmayı özgün kılan nitelikler arasındadır. Çalışmanın amacı, Türkiye’deki Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları bölümlerinin müfredatlarını ve öğretim yöntemlerini düzenlemede katkı sunmaktır. Elde edilecek verilerle birlikte, söz konusu bölümlerin öğrenci profili (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) ortaya konulacak ve söz konusu derslerin yürütülmesinde yardımcı olacak veriler SPSS yöntemiyle analiz edilerek yorumlanacaktır.

## 2. Literatür Bilgileri

Sovyetler Birliğinin dağılmasıyla birlikte, Türk lehçe ve edebiyatlarının Türkiye’de öğretimi gündeme gelmiştir. 1992 yılında Ankara Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi ve Gazi Üniversitesinde kurulan Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü ile Türkiye ve Türk dünyası arasında Sovyetler Birliği ile kesintiye uğrayan ilişkiler, eğitim-öğretim alanının öncülüğünde yeniden geliştirilmeye başlanmıştır. Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü ile Türkiye ve Türk Dünyası arasında Sovyetlerle kesintiye uğrayan ilişkiler, eğitim-öğretim alanının öncülüğünde yeniden geliştirilmeye başlanmıştır. Türk Dünyası politikalarının en başında yer alan, ortak dil ve kültür ilişkilerinin geliştirilmesi, diğer alanlara (ekonomi, politika vb.) katkı sağlayıcı nitelik taşımaktadır. Türk Dili ve lehçelerini öğretmeyi amaçlayan söz konusu bölümlere gelen öğrencilerin, Türkiye’de tarihi çok eski olmayan bu bölümü hangi amaçlar doğrultusunda seçmekte oldukları, Türk lehçe ve edebiyatlarına yönelik hangi temel bilgi ve düşünceleri taşıyarak bu bölümlere gelmekte ve bölümde öğretim görürken hangi bilgi ve düşüncelere ulaştıklarının tespiti için, aynı zamanda, Türkiye Cumhuriyetinin Türk Dünyasına yönelik dil politikalarının önemli bir merkezi olan bu bölümlerin, söz konusu politikaya olan ve olacak katkılarının belirlenmesi amacıyla, bir anket çalışması yapılması düşünüldü. Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları bölümleri özelinde, öğrencilere dönük tutum ve davranış incelemesi bulunmaması nedeniyle, çalışmanın alana katkısı sağlayacağı öngörülmektedir.

## 3. Metaryal ve Metot

Araştırmada, veri toplama yöntemi olarak iki temel bölümden oluşacak anket kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde katılımcıların cinsiyetine ve kaçınıcı sınıfta olduklarına yer verilmiş olup, ikinci bölümde ise bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutta Türk lehçe ve edebiyatlarına yönelik maddeler yer almıştır. Araştırmanın evrenini, Türkiye’deki Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları bölümlerinden öğrenciler oluşturmaktadır. Söz konusu bölümler, öğrencisi olanlar içinden rastgele seçilmiştir. Bu kapsamda, zaman, maliyet vb. kısıtlardan dolayı örneklem alınma yoluna gidilmiş, uygun örnekleme yöntemi ve formül aracılığıyla hesaplanan minimum örneklem hacmi belirlenerek, anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel istatistiklerin yanı sıra geçerlik ve güvenilirlik analizleriyle incelenerek çalışmaya son şekli verilmiştir.

### 3.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) genellikle ilişkili olduğu düşünülen  $j$  kadar ölçülmüş değişkenin daha az sayıdaki  $k$  kadar gözlenemeyen değişken ile açıklanması için kullanılmaktadır (Henson ve Roberts 2006). Başka bir şekilde tanımlamak gerekirse, ölçülen  $j$  kadar değişkenin kendi ile oluşturduğu  $j \times j$  korelasyon / kovaryans matrisinin (R-matris) içerisinde yer alan bazı değişkenlerin indirgeme işlemi sonucunda gruplanarak ya da kümelenerek  $k$  kadar doğrudan gözlenmeyen değişken veya değişkenler ile ifade edilme sürecidir (Field, 2005). Bu süreçte tüm işlemler R-matris üzerinden gerçekleştirilir. Analiz öncesinde elde edilen R-matris işlemlerden sonra yeni bir R matrise dönüşür. Açıklayıcı Faktör analizine bağlı oluşan sonucun kesinliği bu iki matris arasındaki farkın minimum düzeyde olmasına bağlıdır (Field 2005, Tabachnick and Fidell 1989). Dolayısıyla, araştırmacıların bu farkı minimum seviyede tutabilmek için altı önemli unsuru dikkate alması gerekmektedir (Çolakoğlu ve Büyükeksi, 2014).

### 3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), bir belirleme işlevini, hipotez kurmaya yönelik bilgi edinilmesini sağlamaya çalışır. Bu özelliği ile AFA'ne yöntem türeten yaklaşım adı da verilebilir. Acaba belirlenen bu faktörler ile değişkenler arasında yeterli düzeyde ilişki var mıdır? Hangi değişkenler hangi faktörlerle ilişkilidir? Faktörler birbirinden bağımsız mıdır? Belirlenen faktörler orijinal yapıyı açıklamakta yeterli midir? Soruları AFA ile cevaplanamaz. Bu nedenle "X<sub>i</sub> değişkenleri F<sub>i</sub> faktörleri ile ilişkilidir"  $i = 1, 2, \dots, k$ . "X<sub>j</sub> değişkenleri ise F<sub>j</sub> faktörleri ile ilişkilidir" hipotezlerini test etmek için yararlanılan yöntem Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) adı verilir (Kalaycı, 2006).

## 4. Uygulama

Çalışmanın uygulama kısmında ele alınan öğrencilerin demografik özelliklerinin yanında Türkmen Türkçesi dilbilgisi konulara karşı tutum ve davranışlarını ölçmek için 5'li Likert tarzında (1. Hiç katılmıyorum, 5. Tamamen Katılıyorum) soruların içerildiği bir anket formu hazırlanarak veriler derlenmiştir. Anket soruları hazırlanırken Veyis (2015)'in çalışmasında yer alan sorulardan yararlanılmıştır. Hazırlanan ölçek 2017 Eğitim Öğretim Yılı güz döneminde Afyon Kocatepe Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları bölümlerinde öğrenim görmekte olan toplam 1500 öğrenciye uygulanmıştır. Anket formlarında gözlemlenen doldurulmamış ve eksik bölümler çıkarıldıktan sonra analizler toplam 1364 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın analiz kısmında SPSS ve LISREL paket programlarından yararlanılmıştır.

Ele alınan öğrencilerin demografik özelliklerine ait betimleyici istatistikler Tablo 1.'de verilmektedir.



**Tablo 1.** Türkmen Türkçesi Dilbilgisi Ölçeğine ait AFA Sonuçları ve Cronbach's  $\alpha$  değerleri.

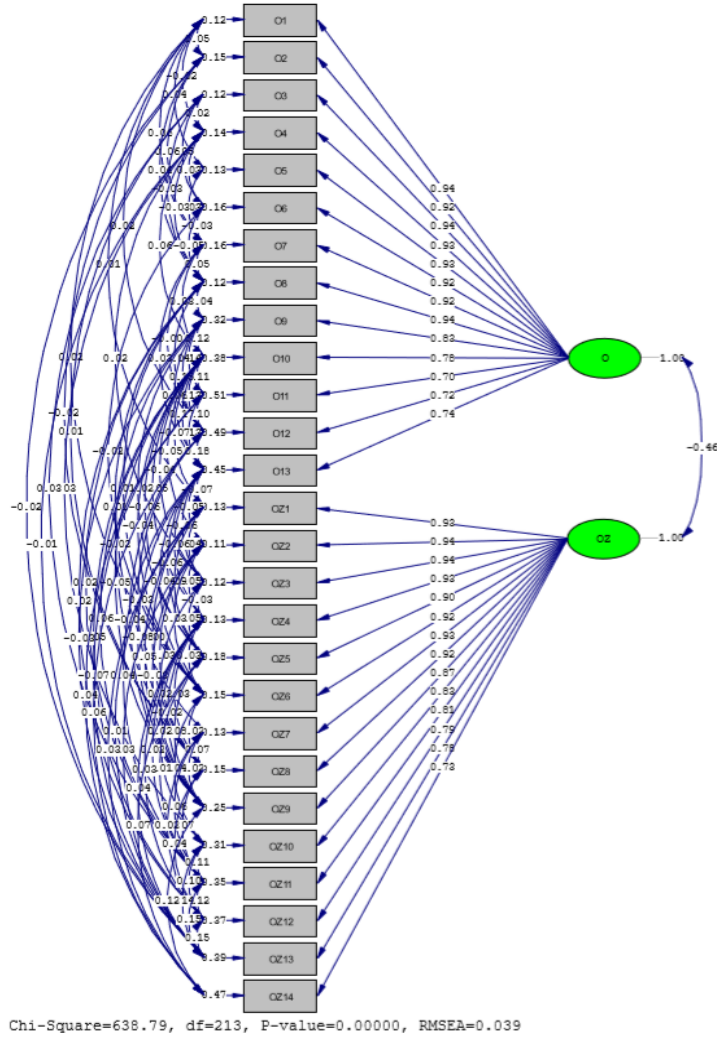
Faktörler/Maddeler	Faktör Yüğü	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	$\alpha$
<b>O OLUMLU</b>				
O1. Türkmen Türkçesi Dil bilgisi konularını çalışırken keyif alırım	,912			
O2. Türkmen Türkçesi Dersinde anlatılacak konu dil bilgisi olduğunda sevinirim	,906			
O3. Türkmen Türkçesi dersi içerisinde dil bilgisi konuları zevklidir	,904			
O4. Türkmen Türkçesi Dil bilgisi sorularını çözmek beni mutlu eder	,904			
O5. Türkmen Türkçesi Dersinde dil bilgisi konuları anlatılırken mutlu olurum	,902			
O6. Türkmen Türkçesi Dil bilgisi sorularını çözmek bulmaca çözmek gibi eğlencelidir	,897	11,225	37,866	0,976
O7. Türkmen Türkçesi Dil bilgisi konularını öğrenmek zevklidir	,896			
O8. Türkmen Türkçesi Dil bilgisi konuları eğlencelidir	,887			
O9. Türkmen Türkçesi dersi dil bilgisi sayesinde güzeldir	,859			
O10. Türkmen Türkçesi Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurmak beni mutlu eder	,790			
O11. Türkmen Türkçesi Dil bilgisi konuları basittir	,774			
O12. Türkmen Türkçesi Okulda anlatıldıktan sonra dil bilgisi konularını evde tekrar ederim	,772			
O13. Türkmen Türkçesi Dil bilgisi konularını dikkatle dinlerim	,744			

Faktörler/Maddeler	Faktör Yüğü	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	$\alpha$
<b>OZ OLUMSUZ</b>				
OZ1. Türkmen Türkçesi Dil bilgisi kurallarına uygun yazmak benim için önemli değildir	,923			
OZ2. Türkmen Türkçesi Dil bilgisi kurallarını bilmek gereksizdir	,919	11,225	41,574	0,980
OZ3. Türkmen Türkçesi Dil bilgisi konularını öğrenmek gereksizdir	,918			
OZ4. Türkmen Türkçesi Dil bilgisi kurallarına uymaktan hoşlanmam	,916			
OZ5. Türkmen Türkçesi Dil bilgisi kurallarına uymak benim için önemsizdir	,909			
OZ6. Türkmen Türkçesi Dil bilgisi kurallarına uyarak konuşmak beni rahatsız eder	,905			
OZ7. Türkmen Türkçesi Dil bilgisi konuları ilgimi çekmez	,899			
OZ8. Türkmen Türkçesi Dil bilgisi konuları sıkıcıdır	,884			
OZ9. Türkmen Türkçesi Dersinde dil bilgisi konuları anlatılırken dinlemem	,873			
OZ10. Türkmen Türkçesi Dil bilgisi kurallarına uygun yazmak beni tedirgin eder	,842			
OZ11. Türkmen Türkçesi Dil bilgisi kurallarını ezberlemek bana sıkıcı gelir	,814			
OZ12. Türkmen Türkçesi dersi dil bilgisi konuları anlatılmadığı zaman güzel geçer	,811			
OZ13. Türkmen Türkçesi Dil bilgisi kurallarını anlamakta güçlük çekerim	,790			
OZ14. Türkmen Türkçesi Dil bilgisi konularını öğrenmek istemem	,769			

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin Türkmen Türkçesi dilbilgisi konuları hakkında olumlu düşünceleri 13 madde ile, Olumsuz düşünceleri ise 14 madde ile açıklanabilmektedir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda bu iki faktör toplam varyansın %79.441'ini açıklamaktadır.

Faktörler içerisindeki yükleri bakımından Olumlu Düşünceler için 0.912'lik yük ile O1 değişkeni, Olumsuz düşünceler için ise 0.923'lük yük ile OZ1 değişkenleri en etkili değişkenler olduğu görülmektedir. Her bir faktöre ait özdeğerler, varyans açıklama oranları ve Cronbach's Alpha değerleri de Tablo 8'de görülebilir.

Öğrencilerin Türkmen Türkçesi dilbilgisi konuları hakkında Olumlu ve Olumsuz düşünceleri için yapılan DFA analizi sonuçları Şekil 4 ve Tablo 9'da verilmektedir.



Şekil 1. Türkmen Türkçesi Dil Bilgisi konusuna ilişkin DFA analizi sonuçları

Türkmen Türkçesi Dil Bilgisi konuları hakkında öğrencilerin olumlu ve olumsuz düşüncelerine ilişkin Şekil 4.'de verilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, ele alınan öğrencilerin olumlu düşünceleri üzerinde en etkili değişkenlerin 0.94'lük katsayı yükü ile O1 "Türkmen Türkçesi Dil bilgisi konularını çalışırken keyif alırım.", O3 "Türkmen Türkçesi dersi içerisinde dil bilgisi konuları zevklidir" ve O8 "Türkmen Türkçesi Dil bilgisi konuları eğlencelidir" değişkenleri olduğu, olumsuz düşünceleri üzerinde en etkili değişkenlerin ise 0.94'lük katsayı yükü ile OZ2 "Türkmen Türkçesi Dil bilgisi kurallarını bilmek gereksizdir" ve OZ3 "Türkmen Türkçesi Dil bilgisi konularını öğrenmek gereksizdir" değişkenleri olduğu görülmektedir.

Çalışmanın uygulama kısmında yer verilen DFA sonuçlarına ilişkin uyum kriterlerinin yer aldığı Tablo 9 incelendiğinde tüm uyum kriterlerin mükemmel uyum sınırları arasında yer aldığı, dolayısıyla modelin istatistiksel olarak anlamlı bir model olduğunu söylemek mümkündür.

**Tablo 2.** Kurulan DFA modeli için uyum kriterlerine ait değerler.

Uyum Kriterleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	MODEL
RMSEA	$0 < RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	0.039
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 < NFI \leq 0.95$	1.00
NNFI	$0.97 \leq NNFI \leq 1$	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$	1.00
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	1.00
SRMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.038
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0.97
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	0.94

(Kaynak: Schermelleh-Engel et al., 2003)-(RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation, NFI: Normed Fit Index, NNFI: Non-Normed Fit Index, CFI: Comparative Fit Index, SRMR: Standardized Root Mean Square Residual, GFI: Goodness of Fit Index, AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index)

**Tablo 3.** Türkmen Türkçesi cinsiyet değişkeni için grup istatistikleri

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma
Olumlu Ortalama	Kadın	1025	3,3057	,75997
	Erkek	311	3,2765	,81440
Olumsuz Ortalama	Kadın	1025	2,5805	,82824
	Erkek	311	2,6929	,85017

**Tablo 4.** Türkmen Türkçesi sınıf değişkeni için grup istatistikleri

	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma
Olumlu Ortalama	1	305	3,0508	,46462
	2	369	3,1976	,66403
	3	337	3,4135	,90666
	4	275	3,5408	,86350
	5	38	3,4511	,93782
	Toplam	1324	3,2973	,77024
	Olumsuz Ortalama	1	305	2,8531
2		369	2,6233	,72347
3		337	2,5022	,98698
4		275	2,3991	,92364
5		38	2,7747	1,03196
Toplam		1324	2,6032	,82830

## 5. Tartışma ve Sonuç

**5.1.** Çalışma, beş üniversitenin (Afyon Kocatepe Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi) Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları bölümlerinde öğrenim görmekte olan toplam 1500'ye yakın öğrenciye uygulanmıştır.

**5.2. Tablo 1'e** bakıldığında, ankete katılan kadın öğrencilerden elde edilen ortalama değer 3.3057 iken, erkek öğrenciler için bu ortalama 3.2765'dir. Dolayısıyla, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla, Türkmen Türkçesi dilbilgisi konularıyla ilgili olumlu düşünceleri, nispeten daha yüksek görünmektedir.

**5.3.** Yine **Tablo 1** incelendiğinde; olumsuz düşünceler için ise kadın öğrenciler için ortalama değer 2.5805 iken erkek öğrenciler için 2.6929 olarak görülmektedir. Şu hâlde, erkek öğrencilerin Türkmen Türkçesi'ne karşı, kadın öğrencilere nispetle daha olumsuz düşünceler içinde oldukları görülmektedir.

**5.4. Tablo 2'de** sınıf dağılımlarına göre verilmiş olan ortalamalara bakıldığında, Türkmen Türkçesi dilbilgisi konuları hakkında olumsuz düşünceye sahip öğrenciler için en yüksek ortalama değer 2.8531 ile 1. Sınıf öğrencilerine ait iken, en az olumsuz düşünceye sahip öğrencilerin 2.3991 ortalamaıyla 4. sınıftaki öğrenciler olduğu

görülmektedir. Bu tespitlerden anlaşılmaktadır ki, başlangıçta Türkmen Türkçesi dilbilgisi konularına karşı görülen olumsuz bakış, 4. sınıfa kadar düzenli olarak daha az olumsuzla değişmektedir. 5. sınıfta ise, muhtemelen öğrencinin genel başarısızlığına paralel olarak, 1. Sınıftan daha az olumsuz olmak üzere, olumsuz düzeyde kalmıştır. Bu tabloda verilen olumsuz değerlerden anlaşıldığına göre, öğrenci mezun olma durumuna yaklaştığında Türkmen Türkçesi'ne yönelik tutum ve davranışları daha az olumsuz duruma gelmektedir.

**5.5. Tablo 2'deki olumlu değerler incelendiğinde ise, öğrencilerin aynı tablodaki olumsuzluk verilerine koşut olarak, 1. sınıftan 4. sınıfa doğru sürekli artışta olan bir olumlu bakış söz konusudur. Dolayısıyla bu durum, öğrencilerin olumlu düşünce düzeylerinin yükselmesi için çaba sarf edildiğinde sonuç alınabildiğinin bir göstergesidir. 5. sınıflarda çok küçük oranda görülen düşüş ise, öğrencilere ait genel başarısızlığın bir sonucu olarak görülebilir.**

**5.6. Türkmen Türkçesi dilbilgisi konuları hakkında olumlu ve olumsuz düşünen öğrenciler genel itibariyle değerlendirildiğinde ise, olumlu düşünen öğrencilerin bu düşüncelerinin, olumsuz düşünen öğrencilerden daha yüksek bir ortalama değerde olduğu dikkat çekici bir sonuç olmuştur.**

**5.7. O1 Türkmen Türkçesi Dil bilgisi konularını çalışırken keyif alırım, O3 Türkmen Türkçesi dersi içerisinde dil bilgisi konuları zevklidir, O8 Türkmen Türkçesi Dil bilgisi konuları eğlencelidir maddeleri, 0,94 değer ile olumlu maddeler içinde en yüksek orana sahip maddeler olarak görülmektedir. Buradan şu anlaşılmaktadır ki; Türkmen Türkçesi dilbilgisi konuları, öğrencilerin çalışmaktan keyif aldıkları, zevk aldıkları ve eğlenceli buldukları konulardır. Bu durumu, Türkmen Türkçesi'nin Oğuz lehçesi grubundan bir lehçe olması dolayısıyla Türkiye Türkçesi'ne yakın olmasıyla bağdaştırabilir, çalışma kolaylığı, çalışmaktan zevk alma ve çalışmayı eğlenceli bulmayı sağlayan bir etken olduğu şeklinde düşünebiliriz. Çünkü öğrencilerin oransal olarak çoğu, dersi dinlemekten zevk almanın yanında, derse çalışmaktan da zevk duyduklarını ve mutlu olduklarını belirtmektedirler. Öğrenciler ayrıca, Türkmen Türkçesi dersini eğlenceli bulduklarını dile getirmektedirler.**

**5.8. O22 Türkmen Türkçesi Dil bilgisi kurallarını bilmek gereksizdir ve O23 Türkmen Türkçesi Dil bilgisi konularını öğrenmek gereksizdir maddeleri 0,94 ortalama ile en yüksek orana sahip olumsuz maddeler olarak dikkati çekmektedir. Dolayısıyla burada, öğrencilerin Türkmen Türkçesi gramerini öğrenmenin lüzumuna ikna edilmeleri gerekliliği sonucu ortaya çıkmaktadır.**

### Kaynakça

- Affinity Bloc: Turkic Peoples. [https://joshuaproject.net/affinity\\_blocs/24](https://joshuaproject.net/affinity_blocs/24) [Erişim: 02.08.2023]
- Çolakoğlu, Ö. ve Büyükekşi, C. (2014). Açıklayıcı Faktör Analiz Sürecini Etkileyen Unsurların Değerlendirilmesi, *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, (2) 58: 64-36.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). London: Sage Publication
- Henson, R. K., and Roberts, J. K. (2006). Use of Exploratory Factor Analysis in Published Research: Common Errors and Some Comment on Improved Practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66: 393-416.
- Kalaycı, Ş. (2006). Faktör analizi. SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Şeref Kalaycı (Ed.). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kösoğlu, Nevzat (1998). *Türk Kimliği ve Türk Dünyası*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Tabachnick, B. G. and Fidell L. S. (1989). *Using Multivariate Statistics*. California State University, Northridge, Harper Collins Publishers.
- Veyis, F., (2015). Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/11, p. 1609-1620

### Extended Summary

#### **INVESTIGATION OF ATTITUDES AND BEHAVIORS OF CONTEMPORARY TURKISH DIALECTS AND LITERATURE STUDENTS TOWARDS TURKISH DIALECTS AND LITERATURES (TURKMEN TURKISH EXAMPLE)**

There are many factors on the satisfaction of university students with the departments they attend. The attitudes and behaviors of students depending on their education are important for providing more effective education for both students and faculty members. In this study, the readiness of the students of the department and the level of realization of the goals of the department were revealed by examining the attitudes and behaviors of the students studying in the departments of Contemporary Turkish Dialects and Literatures in Turkey towards Turkish dialects and literatures. As a result of this study, it is thought that the courses given in these departments will contribute to the creation of curricula and the development of an appropriate teaching method by determining how much they serve the purposes of the department. In addition, it is thought that it will be easier to determine the language and literature policies of the Turkish World with the help of the results obtained from the study. Within the scope of the study, necessary data were collected with the questionnaire form applied to the students studying at Afyon Kocatepe, Pamukkale, Muğla Sıtkı Koçman, Uşak, Hacı Bektaş Veli Universities, Contemporary Turkish Dialects and Literatures departments, and considering the attitudes and behaviors of the students and their demographic characteristics, multivariate statistical techniques were used. analyzed. In the study, the attitudes and behaviors of the related students were modeled besides descriptive statistics by using SPSS and LISREL package programs in order to perform statistical analysis. The obtained results are given in the relevant tables and figures. The fact that the study was applied to a total of 1500 students studying at the Contemporary Turkish Dialects and Literatures departments of five universities (Afyon Kocatepe University, Uşak University, Pamukkale University, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University and Muğla Sıtkı Koçman University) revealed a quantity of application that can be seen in studies conducted at the TÜBİTAK scale. and this situation ensures that the data obtained from the study are very healthy and robust. When Table 1 is examined; It was determined that the majority of the students participating in the survey were women and the average score of these students for their positive thoughts on Turkmen Turkish grammar was 3.3057, while this value was 3.2765 for male students. When we interpret this result, it is understood that female students have more positive thoughts about Turkmen Turkish grammar than male students, although the ratio is small. Again, when Table 1 is examined; For negative thoughts, while the average score for female students was 2.5805, this value was calculated as 2.6929 for male students. The conclusion we can deduce from this is that male and female students, whose positive opinions are close to each other, widen this gap when it comes to negative opinions, and there is a difference of approximately 0.11. In this case, it is concluded that male students have more dominant negative perspectives towards Turkmen Turkish. When the averages given according to the class distribution in Table 2 are examined, it is seen that the highest average value for the students who have negative thoughts about Turkmen Turkish grammar topics



belongs to the 1st grade students with 2.8531, while the students with the least negative thoughts are the 4th grade students with a score of 2.3991. It is understood from these determinations that the negative view towards Turkmen Turkish grammar issues regularly changes to less negative ones until the 4th grade. In the 5th grade, it reached a negative level, less negative than in the 1st grade, probably in parallel with the student's general failure. As it can be understood from the negative values given in this table, when the student approaches graduation, their attitudes and behaviors towards Turkmen Turkish become less negative. When the positive values in Table 2 are examined, there is a positive view of the students that constantly increases from the 1st grade to the 4th grade, in parallel with the negative data in the same table. Therefore, we believe that this regular increase in the level of positivity has shown that positive returns are possible if the right education is applied to the students. The very small decline seen in the 5th grades can be seen as a result of the general failure of the students. When the students who think positively and negatively about Turkmen Turkish grammar are evaluated in general, it is a remarkable result that these thoughts of the students who think positively are higher than the students who think negatively. O1 I enjoy studying Turkmen Turkish Grammar topics, O3 Grammar topics in Turkmen Turkish course are enjoyable, O8 Turkmen Turkish Grammar topics are fun items, with 0.94 items with the highest ratio among positive items.



## Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

### 8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI ETKİNLİKLERİ VE 2023 LGS SINAVI TÜRKÇE SORULARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

#### A STUDY ON 8TH GRADE TURKISH TEXTBOOK ACTIVITIES AND 2023 LGS EXAM TURKISH QUESTIONS

Mehmet SOYUÇOK\*

\* Dr. Öğretmen, MEB, [mehmetsoyucok@gmail.com](mailto:mehmetsoyucok@gmail.com),

ORCID: 0000-0002-7800-4402

Referans: Soyucok, M. (2023). 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinlikleri ve 2023 Lgs Sınavı Türkçe Soruları Üzerine Bir Araştırma. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 28-45.

*Gönderilme Tarihi: 10.09.2023*

*Kabul Tarihi :19.10.2023*

**Özet:** Nitel araştırma paradigmasına uygun olarak gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı, 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin sonu etkinlikler ve tema sonu değerlendirme çalışmalarıyla 2023 LGS sınavı Türkçe soruları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Verilerin toplanmasında ve analiz edilmesinde doküman analizi tekniğine başvurulmuştur. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için her aşamada uzman görüşü alınmıştır. Veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılında sekizinci sınıf düzeyinde kullanılan, MEB tarafından hazırlanmış olan Türkçe ders kitabından ve 2023 LGS sınavı Türkçe sorularından elde edilmiştir. Verilerin elde edildiği etkinliklerle tema sonu değerlendirme çalışmaları ve metinler verileri gösterirken kolaylık sağlaması için kodlanmış ve bu kodlar tablolar hâlinde gösterilmiştir. Elde edilen verilerden hareketle 2023 LGS Türkçe soruları ile 8. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinlik ve tema sonu değerlendirme sorularının örtüşmediği, ders kitabında yoğun olarak ele alınan becerilerin sınavda yer almadığı, sınavda yer alan bazı becerilerin ve soru tiplerinin ders kitabında

bulunmadığı, bunun da öğrencinin başarısını ve sınavın güvenilirliğini düşüreceği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonunda ilgililere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Eğitimi, Ders Kitabı, Etkinlik, Değerlendirme, Sınav.

**Abstract:** The purpose of this study, which was conducted in accordance with the qualitative research paradigm, is to examine the relationship between the activities and end-of-the-theme assessment activities in the 8th grade Turkish textbook and the Turkish questions of the 2023 LGS exam. Document analysis technique was used to collect and analyze the data. To ensure the validity and reliability of the study, expert opinions were sought at each stage. The data were obtained from the Turkish textbook prepared by the Ministry of National Education, which was used at the eighth grade level in the 2022-2023 academic year, and from the Turkish questions of the 2023 LGS exam. The activities, end-of-theme evaluation studies and texts from which the data were obtained were coded for convenience in showing the data and these codes were shown in tables. Based on the acquired data, it was concluded that the 2023 LGS Turkish exam questions did not align with the activities and end-of-theme assessment questions found in the 8th-grade Turkish textbook. Furthermore, it was observed that certain skills emphasized in the textbook were not adequately reflected in the exam, while some exam skills and question types were not covered in the textbook. This misalignment may have adverse effects on student performance and the reliability of the examination. At the end of the study, suggestions were made for those concerned.

**Keywords:** Turkish Education, Textbook, Activity, Evaluation, Examination.

## 1. Giriş

Eğitim öğretim sürecinde gerçekleştirilen bütün faaliyetler, süreçte yer alan ve süreci etkileyen bütün unsurlar bir bütün olarak değerlendirilmeli ve birbirine uygun olmalıdır. Bu etkinlik ve unsurlar işlevsel ve uyumlu biçimde bir araya getirilirse eğitim öğretimde başarı sağlanabilir. Aksi takdirde dikkat dağılması, enerji ve kaynak israfı, başarısızlık gibi sonuçlar ortaya çıkar ki bunlar eğitimde beklenen/istenen sonuçlar değildir. Söz gelimi motivasyon çalışmasını hedef kazanımdan, ölçme değerlendirme süreçlerini ders içi etkinliklerden bağımsız olarak değerlendirmek yanlış olur.

Eğitim öğretim sürecinin önemli unsurlarından biri olan ders kitapları hedef kazanımlara ulaşma noktasında öğretmen ve öğrenci için temel yardımcı materyaldir (Batur ve Özdemir, 2021, s. 50; Davey, 1988, s. 340; O’neill, 1982, s. 105). Derslerde kullanılmak üzere tasarlanmış olan ders kitaplarını “*öğretim programına uygun olarak kazanımlar doğrultusunda hazırlanmış metinler, etkinlikler, değerlendirme süreçleri vb. içeren basılı veya bilgisayar tabanlı öğretim materyalleri*” (Soyuçok, 2020: s. 70) şeklinde tanımlamak mümkündür. MÖ 2500 yılından kalma örnekleri bulunan ders kitaplarının sistemli eğitim öğretim faaliyetleriyle neredeyse yaşıt olduğu söylenebilir (Gündüz, 2023, s. 40). Teknolojik imkânların gelişip yaygınlaşması ve eğitim anlayış ve uygulamalarının değişmesi sonucu rakipsiz olma özelliğini yitirse de hâlâ vazgeçilmezliğini koruyan ders kitaplarının (Aslan, 2016, s. 19; Doğan ve Torun, 2018,

s. 112; Guthrie, 1981, 554; Güzel ve Şimşek, 2012, s. 177; Ünveren Kapanadze, 2018, s. 1579) eğitim öğretim sürecinde aşağıdaki işlevleri yerine getirdiği söylenebilir:

- o Eğitim öğretimde yerel ve genel standartlığı sağlama
- o Öğrenciye tekrar yapma imkânı sunma
- o Ölçme değerlendirme çalışmalarına yer verme
- o Öğrenci ve öğretmene kılavuzluk etme
- o Kültürel değerleri aktarma
- o Öğretim programına uygun ders işlenmesini sağlama
- o Öğrenilecekler konusunda öğrenciye fikir verme
- o Öğrenci ve öğretmene ders konusunda bütüncül bir bakış açısı geliştirme imkânı sunma
- o Öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlama
- o Motivasyonu güçlendirme.

Bu kadar önemli işlevlere sahip olan ders kitapları içerik, dil ve görsel bakımından mükemmel olmalı ve programda belirtilen hedeflere yönelik hazırlanmalıdır (Aktaş, 2021, s. 1147; Gülersoy, 2013, s. 9; Hali, 2014, s. 164; Karatay ve Pektaş, 2012, s. 184; Wain, 2022, 36; Yalınkılıç, 2018, s. 4). Bu bakımdan ders kitaplarının belli özelliklere sahip olmasına ve konunun suistimal edilmesinin önüne geçilmesine çalışılmaktadır. Örneğin Türkiye’de ders kitabı ve Bakanlık tarafından verilen yardımcı kaynaklar dışında herhangi bir yardımcı ders veya test kitabının kullanılması yasaklanmıştır. Bakanlık, bu karara uymayan öğretmen ve okul idarecilerinin cezalandırılacağını hemen hemen her eğitim öğretim yılı başında veya gerek duydukça ilan etmektedir. Dolayısıyla ders kitaplarının öğretmenler için “zorunlu” bir yardımcı materyal olduğu söylenebilir.

Eğitim öğretim sürecinin önemli boyutlarından biri ölçme değerlendirme etkinlikleridir. Ölçme değerlendirme işlemleri yapılmayan bir eğitim süreci eksiktir. “*Ölçme ve değerlendirme, eğitim süreçlerinin planlanması, dinamik bir şekilde ilerlemesi ve öğrenmenin hedefler doğrultusunda gerçekleşmesi için en temel unsurdur*” (Göçer, 2012: s. 112). Bir varlığın belli özelliklere sahip olma durumlarının belirlenip bunların çeşitli sembollerle ifade edilmesine ölçme, ölçme sonuçlarından hareketle belirli kriterlere dayanılarak bir yargıya varılmasına değerlendirme denir. Eğitimde ölçme değerlendirme, programda hedeflenen kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için yapılır. Bu bakımdan ölçme değerlendirme hem eğitim öğretim faaliyetlerinin başarısı hakkında bilgi verir hem de bu faaliyetlerin tekrar düzenlenmesi ve aksayan yönlerinin düzeltilmesi imkânını sunar. “*Ölçme araçları hem öğrenci, hem öğretmen, hem de eğitim sisteminin güvenli işlemesi ve öğretim hedeflerine ulaşma düzeyini denetlemek; nitelikli insan ve işgücünü yetiştirmek için önemlidir*” (Karatay ve Dilekçi, 2019: s. 687). Bu bakımdan ölçme değerlendirme eğitimdeki tüm paydaşlara rehberlik eder.

*“Değerlendirme, tanılayıcı, biçimlendirici ve değer biçmeye yönelik işlevleri ile işe koşulmakta ve geleneksel ile alternatif değerlendirme yaklaşımları olarak kategorize edilmektedir”* (Şahin ve Atasoy, 2018: s. 20). Geleneksel değerlendirme yaklaşımında kullanılan tekniklerden biri olan çoktan seçmeli test tekniği basit düzeydeki becerileri ölçebilmesi, sadece ürüne odaklanması, ezbere dayanması (Köse, 2021, s. 318; Metin ve Özmen, 2010, s. 293; Morali, 2019, s. 69; Şahin ve Kaya, 2020, s. 799) gibi sebeplerle eleştirilse de hızlı ve kesin sonuçlar vermeleri (Özalkan, 2021, s. 2; Quansah, 2018, s. 23) sebebiyle kalabalık gruplarla yapılan seçme işlemlerinde mecburen kullanılmaktadır. Geleneksel değerlendirme yaklaşımının ve çoktan seçmeli test tekniğinin biçimlendirmeye, düzeltmeye, iyileştirmeye yönelik değil değer biçmeye yönelik olduğu söylenebilir. Ancak tarafsız değerlendirmenin mümkün olması bu sınavları güçlü ve tercih edilebilir kılmaktadır. Özellikle eğitim kademeleri arasındaki geçiş sürecinde talep fazlalığından dolayı çoktan seçmeli testler yararlanılmaktadır. Üniversitelere girecek öğrencileri belirlemek için yapılan Temel Yeterlik Sınavı (TYT) ve Alan Yeterlilik Testleri (AYT) bunlara örnektir.

Türkiye’de 1955 yılından beri liselere sınavla öğrenci alma uygulaması yapılmaktadır. Uygulamanın nasıl yapılacağı ve hangi okulların sınavla öğrenci alacağı konusunda yıllar içinde birçok değişiklik yapılmıştır. 2023 yılı itibarıyla sınavla öğrenci alan liselere girmek isteyen öğrencilerin Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavında başarılı olarak gerekli sıralamaya girmeleri beklenmektedir. İlki 2 Haziran 2018 tarihinde gerçekleştirilen LGS sınavı her eğitim öğretim yılının sonunda sekizinci sınıflara çoktan uygulanmakta ve çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Sınavda öğrencilere sözel alan kısmında Türkçeden 20 soru, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Yabancı Dilden onar soru; sayısal alan kısmında Matematik ve Fen Bilimlerinden yirmişer soru yöneltilmektedir. Bu sınavlar öğrencinin okuyacağı lise için yeterli düzeyini ortaya koyduğu gibi ortaokulda neyi, ne kadar öğrendiğini de göstermektedir. Dolayısıyla sınavdaki sorular okulda öğrenilenlerle ilgili olmalı, öğrencinin yaptığı etkinlikler dolayısıyla aşına olduğu soru tarzlarından oluşmalıdır. Bu noktada öğretim programındaki kazanımlar ve ders içi etkinlikler ile sınav soruları arasındaki ilişki önem kazanmaktadır.

Literatür incelendiğinde LGS sınavındaki Türkçe soruları ile ilgili birçok çalışma olduğu görülmüştür.

Batur, Ulutaş ve Beyret (2019) tarafından yapılan çalışmada 2018 LGS sınavı Türkçe soruları incelenmiş ve Türkiye’nin okuma becerisi alanında sergilediği performansın diğer ülkelere göre düşük olduğu, Türkçe sorularının PISA hedeflerinin 2 ve 3. düzeylerinde bulunduğu belirlenmiştir.

Calp ve Alkaya (2021) tarafından yapılan çalışmada 2018 LGS sınavındaki Türkçe sorularının 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı 8. sınıf kazanımlarıyla örtüşme durumlarına bakılmış ve sınavdaki soruların programdaki kazanımları ölçmede yeterli olduğu fakat bazı beceri alanlarına yönelik sorulara yer verilmediği görülmüştür.

Gökdemir, Aydaşgil ve Topçuoğlu Ünal (2021) tarafından yapılan çalışmada LGS sınavı Türkçe sorularının çoğunlukla hatırlama ve anlama basamağında olduğu Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin ise farklı basamaklarda buldukları belirlenmiştir.

Ordu, Engin ve Topçuoğlu Ünal (2021) tarafından yapılan çalışmada MEB'in 2018-2019 eğitim öğretim yılında LGS'ye yönelik yayınlamış olduğu Türkçe dersi örnek soruları ile 2019 LGS Türkçe soruları karşılaştırılmış ve metin türleri uygunluğunun %100, kazanım uygunluğunun %93,3, öğrenme/beceri alanları uygunluğunun %100 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aktaş (2022) tarafından yapılan çalışmada 2018, 2019, 2020 ve 2021 Türkçe soruları LGS sınavı Türkçe soruları PISA okuma yeterlik düzeylerine göre incelenmiş ve LGS Türkçe sorularının tüm yıllarda genel olarak üçüncü düzeyde yoğunlaştığı, üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz kaldığı görülmüştür.

Calp ve Kalkan (2022) tarafından yapılan çalışmada 2019 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik düzeyleriyle ilişkisi incelenmiş ve soruların önceki yıllarda yapılan sınavlara göre PISA okuma becerileri bakımından daha fazla düzeyi kapsadığı, soruların PISA testlerine yakın sorulardan oluştuğu ve bu durumun öğrencilerin üst düzey okuma becerilerini kazanmalarına katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Çiçek ve Dilekçi (2022) tarafından yapılan çalışmada 2018, 2019, 2020 ve 2021 LGS sınavı Türkçe soruları PISA yeterlik düzeylerine göre incelenmiştir. Çalışma sonucunda sınavlardaki Türkçe sorularının bilişsel sürecinin ise 3 ve 4. yeterlik düzeyinde yoğunlaştığı, sorularda en çok akıcı metin şeklinin kullanıldığı belirlenmiştir.

Yalçın ve Duran (2022) tarafından yapılan çalışmada LGS sınavındaki Türkçe ve Matematik sorularındaki grafikler incelenmiş ve soruların grafik okuryazarlığı boyutu açısından yorumlama düzeyinde olduğu, dönüştürme sorularına yeterince yer verildiği, PISA yeterlik düzeyi açısından da soruların genel olarak orta düzeyde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deveci, Eroğlu ve Bektaş (2023) tarafından yapılan çalışmada 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin beceri temelli Türkçe sorularını çözme düzeyleri ve bunu etkileyen faktörler incelenmiş ve öğrencilerin yeni nesil soruları kolay buldukları, Türkçe dersinde işlenen konuların yeni nesil soruları çözmeye yardımcı olduğunu düşündükleri görülmüştür.

Görüldüğü üzere 2023 LGS sınavındaki Türkçe soruları ve aynı yıl kullanılan sekizinci sınıf Türkçe ders kitabı etkinlikleri arasındaki uyumu inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Bundan dolayı ve LGS sınavı eğitim hayatında önem taşıyan bir sınav olduğu, bu sınavda yer alan Türkçe sorularının ders kitabındaki etkinliklerle uyumlu olması gerektiği düşüncesinden hareketle çalışmanın alandaki boşluğu dolduracağı, literatüre katkı sağlayacağı umulmaktadır.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikler ve tema sonu değerlendirme çalışmalarıyla 2023 LGS sınavı Türkçe soruları arasındaki ilişkiyi incelemek suretiyle ilgili alanda çalışanlara ve araştırmacılara bir bakış açısı sunmaktır.

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma nitel araştırma paradigmasına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmada gözlem, doküman incelemesi gibi yöntemler kullanılır, bütüncül, eksiksiz ve detaylı sonuçlara ulaşmak önemsenir (Macdonald ve Headlam, 1986, s. 9).

## 2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında ve analizinde doküman analizi tekniğine başvurulmuştur. Doküman analizi, araştırma konusuyla ilgili basılı ve elektronik tabanlı her türlü dokümanın sistemli şekilde taranmasına, incelenmesine ve yorumlanmasına dayanır (Bowen, 2009, s. 27). Araştırma için veriler 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılında sekizinci sınıflarda kullanılan, MEB tarafından hazırlanmış Türkçe ders kitabından (MEB, 2019) ve 2023 LGS sınavı Türkçe sorularından elde edilmiştir. Verilerin elde edildiği etkinliklerle tema sonu değerlendirme çalışmaları ve metinler verileri gösterirken kolaylık sağlaması için kodlanmıştır. Metinler ve metinlerin kodları Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Analiz Edilen Metinler ve Kodları

Sayfa	Metin	Kod	Sayfa	Metin	Kod
12-13	İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine	M1	150- 151	Eşref Saat	M17
20-22	Kaşığı	M2	156- 157	Türkiye	M18
28	İnsanla Güzel	M3	162- 163	Peri Bacaları	M19
34	Kedi ile Fare	M4	168	İssiz Ada	M20
46-47	Bayrağımızın Altında	M5	178- 179	Göç Destanı	M21
52-55	Atatürk ve Müzik	M6	186	Vatan Sevgisini İçten Duyanlar	M22
60-61	Kınalı Ali'nin Mektubu	M7	192- 193	Bir Fincan Kahve	M23
68	Atatürk'ü Gördüm	M8	200	Kız Kulesi	M24
80-81	Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar	M9	216- 219	Yılkı Atı	M25
88-91	Simit ve Peynirle Bilim İnsanı Öyküleri	M10	226- 227	Rüzgâr	M26
96-98	Parktaki Bilim	M11	234- 235	Gündüzünü Kaybeden Kuş	M27
104	Uzay Giysileri	M12	242	Hava Kirliliği	M28
116- 117	Kaldırımlar	M13	252- 255	Haritada Bir Nokta	M29

122-123	Portakal	M14	262-263	Yaşamaya Dair	M30
130-131	Dilimiz Kuşatma Altında	M15	268-271	Kalbim Rumeli'de Kaldı	M31
138	Karanlığın Rengi Beyaz	M16	276	Zeytinyağı Üretimi	M32

2023 LGS sınavında yer alan Türkçe sorularını çözmek için gerekli olan beceriler de uzman görüşü alınarak listelenmiştir. Sorular A kitapçığındaki sıralamalarına göre verilmiş ve ilgili becerilerle birlikte Tablo 2'de belirtilmiştir.

**Tablo 2.** LGS Soruları ve Cevaplamak İçin Gereken Beceriler

SORU	BECERİ	SORU	BECERİ
1	Cümle tamamlama	11	Metnin üslup özelliklerini belirleme
2	Eş veya yakın anlamlı kelimeyi belirleme	12	Paragraf tamamlama
3	Mecaz anlamlı ifadeyi yorumlama	13	Öyküleyici metin oluşturma
4	Cümleler arasındaki anlam ilişkilerini belirleme	14	Sayısal hesaplama ve mantık yürütme
5	Eş veya yakın anlamlı cümleyi bulma	15	Uzamsal düşünme
6	Cümledeki örtülü anlamları bulma	16	Grafik okuma
7	Paragrafın ana fikrini bulma	17	Tablo oluşturma/okuma
8	Paragrafın ana fikrini bulma	18	Yazım kurallarını bilme
9	Paragraftaki yardımcı fikirleri bulma	19	Virgölün işlevlerini bilme
10	Düşünceyi geliştirme yollarını bilme	20	Filimsi türlerini tanıma

Veriler, soru ve ilgili etkinlikler kodlarıyla birlikte tablo hâline getirilmiştir. Tablo oluşturulurken kodlardan yararlanılmıştır. Örneğin M1-2 sorunun M1 kodlu metnin ikinci etkinliğiyle ilgili olduğunu belirtirken M3-1,2 sorunun M3 kodlu metnin birinci ve ikinci etkinlikleriyle ilgili olduğunu belirtmektedir. Tema sonu değerlendirme çalışmalarına ait verilerde ise örneğin 1.T-1 birinci tema sonu değerlendirme çalışmasının birinci sorusunu belirtirken 7.T-2,6 yedinci tema sonu değerlendirme çalışmasının ikinci ve altıncı sorularını belirtmektedir.



### 2.3. Geçerlik ve Güvenilirlik

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için her aşamada uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman grubu üç kişiden oluşmaktadır ve tamamı Türkçe eğitimi alanında doktor ünvanına sahiptir.

### 3. Bulgu ve Yorumlar

Bu kısımda öncelikle veriler tablolar hâlinde verilmiş, ardından yorumlamalara geçilmiştir.

**Tablo 3.** Sorular ile İlgili Oldukları Etkinlik ve Sorular

SORU	METİN-ETKİNLİK VE TEMA SONU DEĞERLENDİRME KODU
1	YOK
2	M1-1 / M3-2 / M4-1 / M5-1 / M6-1 / M7-1 / M10-1 / M 14-1 / M15-1 / M17-1 / M19-1 / M21-1 / M22-1 / M23-1 / M24-2 / M25-1 / M27-1 / M29-1 / M30-1 / 1.T-6
3	M1-2,3 / M2-2 / M4-2 / M5-2 / M7-2 / M8-2 / M9-1,2,7 / M13-2 / M14-2 / M16-2 / M17-2,3 / M18-2 / M22-2 / M26-2 / M27-2 / M29-2 / M30-2 / 2.T-5 / 3.T-7 / 4.T-6 / 5.T-6 / 7.T-2,6 / 8.T-7
4	M2-5 / M3-1 / M4-2 / M6-2,4 / M7-5 / M8-2 / M9-7 / M10-2,6 / M11-4 / M12-2 / M13-2 / M14-2 / M16-2 / M17-2 / M20-2 / M22-7 / M23-2,3 / M27-2 / M28-3 / M29-2 / 1.T-7 / 2.T-8 / 3.T-2,6 / 8.T-5
5	M13-1
6	M1-3 / M4-2 / M5-2 / M6-2 / M9-3 / M10-2 / M12-2 / M14-2 / M16-1 / M29-5
7	M1-5 / M2-2 / M3-3 / M4-3 / M5-2 / M8-4 / M9-3 / M11-3 / M13-2,3 / M15-3 / M16-3,4 / M17-4 / M18-3 / M21-3 / M22-3 / M24-4 / M26-3 / M28-4 / M29-3 / M30-3 / 1.T-4 / 2.T-4,6 / 3.T-4 / 4.T-4 / 5.T-4 / 6.T-4
8	M1-5 / M2-2 / M3-3 / M4-3 / M5-2 / M8-4 / M9-3 / M11-3 / M13-2,3 / M15-3 / M16-3,4 / M17-4 / M18-3 / M21-3 / M22-3 / M24-4 / M26-3 / M28-4 / M29-3 / M30-3 / 1.T-4 / 2.T-4,6 / 3.T-4 / 4.T-4 / 5.T-4 / 6.T-4
9	M1-3,5 / M9-2,3 / M16-2 / M17-4 / M29-3
10	M5-4 / M10-5 / M11-5 / M20-5 / M27-8 / M30-2 / 3.T-5 / 5.T-7
11	M1-4 / M6-3 / M12-4 / M21-5 / M29-4 / 6.T-5
12	YOK
13	M2-3,8 / M4-5,7 / M5-3 / M11-7 / M16-5 / M17-7 / M19-5 / M21-7 / M25-3,10 / M29-3
14	YOK
15	YOK
16	M9-6 / M27-8 / M31-6
17	M32-7 / 5.T-8

18	YOK
19	YOK
20	M1-8 / M2-6 / M3-6 / M5-5 / M6-6 / M7-6 / 1.T-8,9 / 2.T-9

**Tablo 4.** Sorularla İlgili Etkinlik ve Soruların Frekans Değerleri

SORU	Metin Sonu Etkinlikler (f)	Tema Sonu Değerlendirme Soruları (f)	TOPLAM
1	0	0	0
2	19	1	20
3	23	5	28
4	23	5	28
5	1	0	1
6	10	0	10
7	22	7	29
8	22	7	29
9	7	0	7
10	6	2	8
11	5	1	6
12	0	0	0
13	13	0	13
14	0	0	0
15	0	0	0
16	3	0	3
17	2	0	2
18	0	0	0
19	0	0	0
20	6	3	9

Tablo 3 ve 4 incelendiğinde cümle tamamlama becerisine yönelik olan birinci soruyla ilgili kitapta bir etkinlik bulunmadığı görülmektedir. “Atatürk’ü Gördüm” adlı metindeki birinci etkinlikte cümle tamamlama etkinliği bulunmakla birlikte bu etkinliğin birinci soruyla ilgisi yoktur. Çünkü birinci soruda öğrencinin analiz ve sentez

yapması gerekirken bahsedilen metindeki etkinlikte öğrencinin dinlediğini olduğu gibi yazması yeterlidir. Yani etkinlik sorudaki beceriyle alakalı değildir.

Kelimede anlam konusuyla ilgili olan ve eş veya yakın anlamlı kelimeyi bulma becerisini gerektiren ikinci soruyla ilgili kitapta on dokuz etkinlik ve bir tema sonu değerlendirme sorusu bulunmaktadır. Sınavdaki soruyla etkinlikler birbirine benzemektedir. Sorunun ders içinde işlenen kitaptaki etkinliklerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Üçüncü soru mecaz anlamlı ifadeyi yorumlamayı ve anlayabilmeyi gerektirmektedir. Soruyla ilgili kitapta yirmi üç etkinlik ve beş tema sonu değerlendirme sorusu bulunmaktadır. Mecaz anlam Türkçenin bir zenginliğidir ve soyut düşünme becerisini gerektirir. Bu bakımdan kitapta ve sınavda mecaz anlama yer verilmesinin doğru bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir.

Dördüncü soru cümlede anlam konusuyla ilgilidir ve cümleler arasındaki anlam ilişkilerini belirleme becerisine sahip olmayı gerektirmektedir. Soruyla ilgili kitapta yirmi üç etkinlik ve beş tema sonu değerlendirme sorusu bulunmaktadır. Sayının yeterli olduğu söylenebilir. Cümlede anlam konusunda kitapta ve sınavda yer verilmesi konuya gereken önemin verildiğini göstermektedir.

Eş veya yakın anlamlı cümleyi bulmayı gerektiren beşinci soruyla ilgili kitapta sadece bir etkinlik bulunmaktadır. Sayının yetersiz olduğu görülmektedir. Cümlede anlamla ilgili etkinliklerin de bu soruyla ilgili olabileceği ve bu sorudaki beceriyi destekleyebileceği akla gelse de bunları birebir veya benzer etkinliklerin yerini tutmayacağı açıktır. Öğrencinin okulda hiç uğraşmadığı bir soru tipiyle karşılaşması bildiğini yapamamasına, bu da sınavın güvenilirliğinin düşmesine sebep olabilir.

Altıncı soruyla ilgili kitapta on etkinlik bulunmakta, hiç tema sonu değerlendirme sorusu bulunmamaktadır. Soru, örtülü anlamı bulmaya yöneliktir. Örtülü anlamı bulmak ve anlamak hem iyi düşünme becerisini hem de tecrübeyi gerektirir. Bu bakımdan etkinlik sayısının yeterli olduğu söylenebilir.

Yedinci ve sekizinci sorular paragrafın ana fikrini bulma becerisini gerektirmektedir. Bu sorulara yönelik kitapta yirmi iki etkinlik ve yedi tema sonu değerlendirme çalışması bulunmaktadır. Sayının yeterli olduğu söylenebilir. Ana dili eğitiminin özü anlamaya ve anlatmaya dayalı olduğu için paragrafta anlama hem kitapta hem de sınavda yeterince yer verilmesi olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Yine paragrafta anlam konusuyla ilgili olan bir diğer soru da dokuzuncu sorudur. Fakat bu soru paragrafın yardımcı fikrini bulma becerisini gerektirmektedir. Soruyla ilgili kitapta yedi etkinlik bulunmakta, hiç tema sonu değerlendirme sorusu bulunmamaktadır. Sayının az olduğu söylenemese de yeterli olduğu da söylenemez. Çünkü okunan veya dinlenen metinleri yardımcı düşünceleriyle birlikte eksiksiz olarak anlayabilmek ana diline hâkimiyette önemli bir noktadır.

Onuncu soru düşünceyi geliştirme yollarını bilmeyi, tanımayı gerektirmektedir. Kitapta bu soruyla ilgili altı etkinlik ve iki tema sonu değerlendirme sorusu bulunmaktadır. Beceriye kitapta daha çok verilmesinin yerinde bir uygulama olacağı düşünülmektedir.

Çünkü düşünceyi geliştirme yolları hem anlama hem de anlatma becerisiyle ilgilidir ve bu bakımdan ana dili eğitiminde büyük öneme sahip olan bir konudur.

Metnin üslup özelliklerini belirlemeyi gerektiren on birinci soruyla ilgili kitapta beş etkinlik ve bir tema sonu değerlendirme sorusu bulunmaktadır. Bu sayının yetersiz olduğu düşünülmektedir. Çünkü üslup özelliklerini bilmek iyi bir okuyucu olmanın yanı sıra eleştirel, yansıtıcı vb. düşünmenin ve iyi yazmanın şartlarından biridir. Üslup konusunun ve özellikle üslubun anlatıma olan etkisinin üzerinde daha fazla durulması ana dili ve düşünme eğitimine katkı sağlayabilir.

On ikinci soru paragraf tamamlama becerisine yönelik olup bu soruyla ilgili kitapta hiç etkinlik ve tema sonu değerlendirme sorusu bulunmamaktadır. Gerçi kitapta metin tamamlamayla ilgili etkinlikler vardır fakat metinde anlatım imkânlarının geniş olması, paragrafın yapıcı dar ve anlamca sınırlı olması bahsedilen etkinliklerin paragraf tamamlama becerisini tam olarak desteklemeyeceğini düşündürmektedir.

Öyküleyici metin yapısı ile ilgili olan on üçüncü soruya yönelik kitapta on üç etkinlik bulunmakta ve hiç tema sonu değerlendirme sorusu bulunmamaktadır. Etkinlikler hikâye yapısını kavratmaya dönük olup soru da parçayı tamamlayarak hikâye yapısı kurmayı gerektirmektedir. Kitaptaki etkinliklerin sınavdaki soruyla benzer ve sayıca yeterli olduğu söylenebilir.

On dördüncü ve on beşinci soruyla ilgili kitapta hiç etkinlik ve tema sonu değerlendirme sorusu bulunmadığı görülmektedir. On dördüncü soru sayısal hesaplamalar yoluyla mantık yürütme becerisine, on beşinci soru uzamsal düşünme becerisine yöneliktir. Her iki soru tipi de öğrencilerin üst düzey ve yaratıcı düşüncelerini gerektirmektedir ve PISA gibi sınavlardaki sorularla benzerdir. Uzamsal düşünmeyi ve sayısal hesaplamalar yoluyla mantık yürütmeyi gerektiren sorulara liselere giriş sınavında yer verilmesinin doğru bir uygulama olduğu ve sekizinci sınıf ders kitabında bunlarla ilgili hiç etkinlik bulunmamasının eleştirilecek bir durum olduğu düşünülmektedir.

Grafik okumayla ilgili olan altıncı soruya yönelik kitapta üç etkinlik bulunmakta ve hiç tema sonu değerlendirme sorusu bulunmamaktadır. Bu sayı yetersizdir çünkü grafik okuma tecrübe gerektiren ve hem profesyonel hayatta hem de günlük hayatta önemli yeri olan bir beceridir. Bu bakımdan grafik okumayla ilgili sınavda soru bulunmasının olumlu, kitapta yetersiz etkinlik olmasının ise olumsuz bir durum olduğu düşünülmektedir.

Benzer bir durum on yedinci soruda da söz konusudur. Tablo okumayla ilgili olan on yedinci soruya yönelik kitapta sadece iki etkinlik bulunmaktadır. Tablo okuma becerisi de işlevsel ve profesyonel olarak gerekli bir beceridir ve tecrübe ister. Sadece iki etkinlikle öğrenciye tablo okuma becerisinin kazandırılabilmesi/hatırlatılabilmesi düşüncesinin doğru olmadığı düşünülmektedir. On sekizinci ve on dokuzuncu sorulara yönelik kitapta ne etkinlik ne de tema sonu değerlendirme sorusu vardır. On sekizinci soru yazım kurallarıyla, on dokuzuncu soru virgülün işlevleriyle ilgilidir. Virgülün işlevleri ve sınavda sorulan yazım kuralları sekizinci sınıf ders kitabında yer almamaktadır. Türkçenin sarmal programla işlenmesi ve birikimli özellik göstermesi bu durumu haklı

çıkarmamaktadır. Çünkü yazım kuralları ve noktalama işaretleri konularının geniş kapsamlı ve unutulmaya müsait oldukları bilinmektedir. Özellikle virgölün işlevleri konusu anlamıyla da ilgilidir. Bu bakımdan konuyu öğrencilere hatırlatacak en azından birkaç etkinliğe sekizinci sınıfta yer verilmesinin doğru bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir.

Fiilimsi türlerini bilmeyeyle ilgili olan yirminci soruya yönelik kitapta altı etkinlik ve üç tema sonu değerlendirme sorusu bulunmaktadır. Sayının yeterli olduğu söylenebilir. Bu soru konusunda da dağılım noktasında bir eleştiri getirilebilir. Çünkü bütün etkinlik ve sorular ilk iki temada yer almaktadır. Fiilimsi teması diğer temalarda hiç yer almamaktadır. Bu da demektir ki öğrenci konuyu işlemeden itibaren sınava kadar olan altı aylık süre içinde konuyla bir daha karşılaşmamaktadır. Bu durum unutmaya veya yanlış hatırlamaya sebep olabilir. Tabii bu noktada Türkçedeki konu yoğunluğundan dolayı kazanımların yıl boyu ara sıra da olsa tekrarının ne kadar mümkün olduğu sorusu ortaya çıkmaktadır.

#### **4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Araştırma kapsamında elde edilen verilere bakıldığında sınavdaki altı soruyla (1, 12, 14, 15, 18 ve 19. sorular) ilgili etkinlik ve tema sonu değerlendirme sorusu bulunmadığı anlaşılmaktadır. Soru-etkinlik ilişkisinin olduğu durumların ise az sayıda olduğu söylenebilir. Örneğin beşinci soruyla ilgili 1, on yedinci soruyla ilgili 2, on altıncı soruyla ilgili 3 etkinlik ve tema sonu değerlendirme sorusu bulunmaktadır. Bu verilerden hareketle cümle tamamlama, paragraf tamamlama, sayısal hesaplama ve mantık yürütme, uzamsal düşünme, yazım kuralları ve virgölün işlevleri konularının sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında bulunmadığı yargısına varılabilir. Bunlardan cümle ve paragraf tamamlama konularının cümle ve paragraf konulu diğer etkinliklerle desteklenebileceği düşünülse bilse mantık yürütme ve uzamsal düşünme becerilerinde böyle bir imkân yoktur. Bu beceriler zaman ve tecrübe isteyen, ustalaşmak için çok sayıda tekrara gerek duyulan becerilerdir. Türkçe ders kitaplarında yer almayan bu becerilerin öğrencilere ne zaman kavratılacağı, öğrencinin bu becerileri kimden ve nerede öğreneceği cevaplanması gereken bir sorudur. Ders işleniş sürecinde doğrudan yer almayan konu ve becerilerin sınavda yer almasının doğru bir yaklaşım olmadığı düşünülmektedir. Öğrencilerin kapsamlı, yaratıcı, sistematik ve derinlemesine düşünme becerilerini ölçen bu becerilerin sınavda yer alıp Türkçe ders kitabında yer almaması sınav için olumlu, kitap için olumsuz bir durumdur. Ayrıca bu sorular PISA tarzındadır, Türkçe ders kitaplarında bu sorulara yer verilmesi aynı zamanda Türkiye'nin eğitim bakımından uluslararası camiadaki saygınlığını da yükseltecektir. PISA tarzı sınavlardaki başarısızlığın sebeplerinden birinin de öğrencinin soru tipine olan yabancılığı olabileceği göz ardı edilmemelidir. 5, 16 ve 17. Sorulara yönelik az sayıda etkinlik olması da olumsuz bir durumdur. Çünkü bu soruları çözmeyi gerektiren grafik okuma, tablo oluşturma ve okuma becerileri günlük hayatta işe yarayacak önemli becerilerdir ve bu becerilerde yetkinleşmek tecrübe gerektirir. Dolayısıyla bu becerilere sınavda yer alsa da almasa da Türkçe ders kitaplarında bolca yer verilmelidir. Belirtilen sorularla ilgili frekans değerleri incelendiğinde sınavdaki soruların %30'unun ders kitabında yer almadığı, %15'inin ise kitapta yetersiz şekilde yer aldığı görülmektedir.

Okuduğunu anlama becerisi ile ilgili olan 3, 4, 7 ve 8. sorularla ilgili etkinlik ve tema sonu değerlendirme sorusu sayısının yeterli olduğunu söylemek mümkündür. Okuduğunu anlama, okuma becerisinin asıl amacıdır ve ana dili eğitiminin temellerindedir. Soru ve etkinlik sayısının fazla olması konuya gereken önemin verildiğini göstermektedir. On sekiz ve on dokuzuncu sorularda yer alan yazım kuralları ve virgölün işlevleri konuları incelenen ders kitabında yer almamaktadır. Bu konuların alt sınıflarda işlenmiş dahi olsalar sekizinci sınıfta da tekrar edilmeleri sınavın geçerliliğini arttırabilirdi. Ders kitabı-sınav ilişkisine bakıldığında bazı konuların ders kitabında yoğun olarak yer alırken sınavda yer almadığı görülmektedir. Örneğin söz sanatlarıyla ilgili Türkçe ders kitabında dokuz etkinlik yer alırken sınavda bu konuyla ilgili hiç soru çıkmamıştır. Bu durum, konuların fazlalığına bağlanabilir. Fakat yoğun işlenen bir konuya sınavda yer verilmezken kitapta doğrudan doğruya yer almayan becerilerle ilgili sorular sorulması üstünde durulması gereken bir konudur.

Araştırma kapsamındaki bulgu ve yorumlardan hareketle 2023 LGS Türkçe soruları ile 8. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinlik ve tema sonu değerlendirme sorularının örtüşmediği, ders kitabında yoğun olarak ele alınan becerilerin sınavda yer almadığı, sınavda yer alan bazı becerilerin ve soru tiplerinin ders kitabında bulunmadığı, bununda öğrencinin başarısını ve sınavın güvenilirliğini düşürebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda ilgililere aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

- Ders kitabı ve sınavın hem teknik hem de içerik açısından örtüşmesi sağlanmalıdır.
- Sınavda yer alan üst düzey düşünme becerilerine Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde de yer verilmelidir.
- Ders kitabı ve sınavlar hazırlanırken en önemli kılavuzun öğretim programı olduğu unutulmamalı, bütün faaliyetler güncel öğretim programı baz alınarak gerçekleştirilmelidir.
- Benzer çalışmalar zaman içinde tekrarlanmalı ve durumun gidişatı tespit edilmelidir.

### Kaynakça

- Aktaş, E. (2021). Akıcı okuma becerisi bakımından Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitapları üzerine eleştirel bir analiz. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 1140-1165.
- Aktaş, E. (2022). 2018-2021 LGS Türkçe sorularının PISA okuma yeterlik düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(1), 258-276.
- Aslan, E. (2010). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ders kitapları. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 215-231.
- Batur, Z., Ulutaş, M., & Beyret, T. N. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 595-615.
- Batur, Z., & Özdemir, P. (2021). Türkçe ders kitabı etkinliklerinin kazanımlarla örtüşme durumları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 47-68.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Calp, M., & Alpkaya, C. (2021). LGS Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarına uygunluğu üzerine bir çalışma. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi*, 9(2), 632-654.
- Calp, M. & Kalkan, M. (2022). Liselere geçiş sınavı Türkçe sorularının pisa okuma becerileri yeterlilik düzeyleriyle uyumluluk durumu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(4), 880-901
- Çiçek, S., & Dilekçi, A. (2022). LGS Türkçe sorularının PISA okuma ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1535-1553.
- Davey, B. (1988). How do classroom teachers use their textbooks?. *Journal of Reading*, 31(4), 340-345.
- Deveci, D., Eroğlu, D., & Bektaş, Z. (2023). 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin beceri temelli Türkçe sorularını çözme düzeyleri ve bunu etkileyen faktörler. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 17-32.
- Doğan, Y., & Torun, F. (2018). Sosyal bilgiler ders kitapları nereye doğru gidiyor?. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 4(2), 111-125.
- Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geribildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 111-126.
- Gökdemir, C., Aydaşgil, B. S., & Topçuoğlu Ünal, F. (2021). 2020 liseye geçiş soruları ile Türkçe ders kitaplarındaki etkinlik ve soruların yenilenmiş Bloom

- taksonomisine göre incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 263-279.
- Guthrie, J. T. (1981). Forms and functions of textbooks. *Journal of Reading*, 24(6), 554-556.
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 2(1), 8-26.
- Gündüz, M. (2023). *Türkiye’de ders kitapları tarihi*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Güzel, D., & Şimşek, A. (2012). Milli eğitim şûralarında ders kitapları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 172-216.
- Hali, S. (2014). Tarih öğretimi ve ders kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(3), 158-166.
- Karatay, H., & Pektaş, S. (2012). Türkçe ders kitaplarının incelenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 183-204.
- Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Köse, M. (2021). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 316-334.
- Macdonald S., & Headlam, N. (1986). *Research methods handbook*. Manchester: CLES.
- MEB, (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Metin, M., & Özmen, H. (2010). Biçimlendirici değerlendirmeye yönelik öğretmen adaylarının düşünceleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(187), 293-310.
- O'Neill, R. (1982). Why use textbooks?. *ELT Journal*, 36(2), 104-111.
- Ordu, H. H., Engin, A. S., & Ünal, F. T. (2021). MEB’in 2018-2019 eğitim öğretim yılında LGS’ye yönelik yayınlamış olduğu Türkçe dersi örnek soruları ile 2019 LGS Türkçe sorularının karşılaştırılması. *SDU International Journal of Educational Studies*, 8(2), 102-113.
- Özalkan, G. Ş. (2021). Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: Pandemi sürecinde sosyal bilimler eğitimini yeniden düşünmek. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences*, 4, 18-26.
- Quansah, F. (2018). Traditional or performance assessment: What is the right way to assessing learners. *Research on Humanities and Social Sciences*, 8(1), 21-24.



- Soyuçok, M. (2020). Türkçe eğitiminde anlayış ve uygulama değişimleri: İki ders kitabı örneği. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 68-83.
- Şahin, M., & Atasoy, E. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 18-33.
- Şahin, Ç., & Kaya, G. (2020). Alternatif ölçme değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi: Bir içerik analizi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(2), 798-812.
- Ünveren Kapanadze, D. (2018). Dil ve kültür aktarımında işlevsel bir araç olarak ders kitapları: Türkçe ders kitapları örneği. *Electronic Turkish Studies*, 13(27).
- Wain, K. (2022). Different perspectives on evaluating textbooks. In *History and Social Studies* (pp. 35-41). Routledge.
- Yalçın, D., & Duran, E. (2022). LGS Türkçe ve matematik sorularındaki grafiklerin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 53-72.
- Yalınkılıç, K. (2018). Bir öğretim aracı olarak ders kitabı. *Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri içinde*, 3-22. (Editör: Hakan Ülper). Ankara: Pegem A.

## Extended Summary

### A STUDY ON 8TH GRADE TURKISH TEXTBOOK ACTIVITIES AND 2023 LGS EXAM TURKISH QUESTIONS

When the literature was examined, it was seen that there was no study examining the compatibility between the Turkish questions in the 2023 LGS exam and the eighth grade Turkish textbook activities used in the same year. Therefore, it is hoped that the study will fill the gap in the field and contribute to the literature based on the idea that the LGS exam is an important exam in educational life and that the Turkish questions in this exam should be compatible with the activities in the textbook. The aim of this study, which was conducted in accordance with the qualitative research paradigm, is to examine the relationship between the activities and end-of-the-theme assessment activities in the 8th grade Turkish textbook and the Turkish questions of the 2023 LGS exam. The study was conducted in accordance with the qualitative research paradigm. "In the collection and analysis of data, a document analysis technique has been employed. The data for the study were obtained from the Turkish textbook prepared by the Ministry of National Education and used in the eighth grades in the 2022-2023 academic year and the Turkish questions of the 2023 LGS exam. The questions and related activities were tabulated with their codes. Codes were utilized while creating the table. For example, M1-2 states that the question is related to the second activity of the text coded M1, while M3-1,2 states that the question is related to the first and second activities of the text coded M3. In the data belonging to the end-of-theme evaluation studies, for example, while T-1 indicates the first question of the first end-of-theme evaluation study, T-2,6 indicate the second and sixth questions of the seventh end-of-theme evaluation study. Expert opinion was sought at every stage to ensure the validity and reliability of the study. The expert group consisted of three people and all of them have a doctorate degree in the field of Turkish education. When we look at the data obtained within the scope of the research, it is understood that there are no activity and end-of-theme evaluation questions related to six questions (questions 1, 12, 14, 15, 18 and 19) in the exam. It can be said that there are few cases where there is a question-activity relationship. For example, there is 1 activity and end-of-theme assessment question related to the fifth question, 2 activity and end-of-theme assessment questions related to the seventeenth question, and 3 activity and end-of-theme assessment questions related to the sixteenth question. Based on these data, it can be concluded that sentence completion, paragraph completion, numerical calculation and reasoning, spatial thinking, spelling rules and the functions of the comma are not included in the eighth grade Turkish textbook. Even if it is thought that sentence and paragraph completion can be supported by other activities on sentences and paragraphs, there is no activity or end-of-the-theme evaluation study on reasoning and spatial thinking. However, these are skills that require time and experience, and require many repetitions to master. The question of when and from whom students will acquire these skills that are not covered in Turkish textbooks is one that necessitates an answer. It is thought that it is not a correct approach to include subjects and skills in the exam that are not directly included in the course teaching process. The fact that these skills, which measure students'

comprehensive, creative, systematic and in-depth thinking skills, are included in the exam but not in the Turkish textbook is positive for the exam but negative for the book. In addition, these questions are in the PISA style, including these questions in Turkish textbooks will also increase Turkey's prestige in the international community in terms of education. It should not be ignored that one of the reasons for failure in PISA-style exams may be the unfamiliarity of the student with the question type. The small number of activities for questions 5, 16 and 17 is also a negative situation. This is because the skills of reading graphs, creating tables and reading that are required to solve these questions are important skills that are useful in daily life, and becoming proficient in these skills requires experience. Therefore, these skills should be included in Turkish textbooks whether they are included in the exam or not. When the frequency values related to the specified questions are analyzed, it is seen that 30% of the questions in the exam are not included in the textbook and 15% of them are insufficiently included in the textbook. It is possible to say that the number of activities and end-of-theme evaluation questions related to questions 3, 4, 7 and 8, which are related to reading comprehension skills, is sufficient. Reading comprehension is the main purpose of reading skill and is one of the foundations of mother tongue education. The high number of questions and activities shows that the subject is given the necessary importance. The fact that the spelling rules and the functions of the comma in the eighteenth and nineteenth questions were repeated this year, even if they were covered in the lower grades, could have increased the validity of the exam. When the relationship between the textbook and the exam is examined, it is seen that some topics are intensively covered in the textbook but not in the exam. For example, while there were nine activities in the Turkish textbook on figures of speech, there were no questions on this topic in the exam. This situation can be attributed to the abundance of topics. However, the issue that warrants attention is the inclusion of questions related to skills not directly addressed in the textbook, while omitting topics extensively covered in the curriculum during exams. Based on the findings and comments within the scope of the research, it was concluded that the 2023 LGS Turkish questions and the activity and end-of-the-theme evaluation questions in the 8th grade Turkish textbook do not overlap, the skills covered intensively in the textbook are not included in the exam, some of the skills and question types in the exam are not included in the textbook, and this will reduce the success of the student and the reliability of the exam.

In line with the results obtained, the following suggestions are made to those concerned:

- Alignment should be ensured between the textbook and the examination, both in terms of technical aspects and content.
- Higher order thinking skills in the exam should also be included in the activities in the Turkish textbook.
- While preparing textbooks and exams, it should not be forgotten that the most important guide is the curriculum, and all activities should be based on the current curriculum.

- Similar studies should be repeated over time and the course of the situation should be determined.



## Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

### YABANCILARIN TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

#### THE TEACHING OF TURKISH LANGUAGE BY NON-TURKISH PEOPLE

Hasan KAVRUK\*      Yasin AKTAŞ\*\*

\*Prof. Dr. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [hasan.kavruk@inonu.edu.tr](mailto:hasan.kavruk@inonu.edu.tr),

ORCID: 0000-0001-6352-4985

\*\*Öğr. Gör. Fırat Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, [yaktas@firat.edu.tr](mailto:yaktas@firat.edu.tr),

ORCID: 0000-0002-8643-8374

Referans: Kavruk, H., Aktaş, Y. (2023). Yabancıların Türkçe Öğretimi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 46-59.

Gönderilme Tarihi: 10.10.2023

Kabul Tarihi : 19.12.2023

**Özet:** Bu çalışmanın amacı yabancıların Türkçe öğretilimi sürecini incelemektir. Bu amaçla, geçmişten günümüze ana dili Türkçe olmayan kişilerin Türkçenin öğretilimine ilişkin olarak yazmış oldukları çeşitli eserler doküman incelemesi yöntemiyle araştırılmış ve Türkçe öğretiliminde yabancıların ne tür eserlerle nasıl bir yol izledikleri hakkında çıkarımlarda bulunulmuştur. İncelenen dokümanlar, Türkçe öğretilimine ilişkin olarak ortaya konmuş farklı kaynakça çalışmaları aracılığıyla ya da doğrudan literatür taraması neticesinde elde edilmiştir. Bu sayede Türkçe öğretilimine dair yabancıların ortaya koydukları eserlerin bütüncül olarak görülmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmaların içerikleri incelenerek eserlerde takip edilen yöntemlerle ilgili çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. İnceleme neticesinde yabancıların Türkçeyi çoğunlukla yabancı dil olarak öğrettikleri, bunu yaparken iletişimi ve kültürü ön planda tuttıkları, Türkçenin doğru sesletimine önem verdikleri ve Türkçe

---

öğretiminde bu unsurları temel aldıkları görülmektedir. Bu amaçla dil bilgisi kitapları yazdıkları, dil yapılarının öğretimi için çeşitli bağlamlar oluşturdukları, diyaloglara sıklıkla yer verdikleri ve kendi dillerinde olup Türkçede olmayan yapıları da ele aldıkları ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bununla birlikte tüm bu öğretim sürecinde aracı dil destekli bir öğretim yaptıkları da ortaya konmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancıların Türkçe Öğretimi, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Yabancı Dil Öğretimi.

---

**Abstract:** This study aims to examine the teaching of the Turkish language by non-Turkish people. For this purpose, the study examines various works written by these people regarding Turkish teaching from past to present by document analysis method and discusses what kind of works they follow and how they teach Turkish. The documents examined are available in different bibliographical studies on Turkish teaching or directly in the literature. In this way, it will be possible to see these works in a holistic context. The study examines the contents of these works and discusses the methods followed in the works. The analysis shows that non-Turkish people mostly teach Turkish as a foreign language, they prioritize communication and culture while doing this, they attach importance to the correct pronunciation of Turkish, and they base their teaching of Turkish on these points. For this purpose, they also write grammar books, create various contexts for teaching language structures, frequently include dialogues, and discuss structures that are in their own language but not in Turkish. In addition, throughout this teaching process, they provide teaching with the support of an intermediary language and mostly use English or their own native language.

---

**Keywords:** The Teaching Of Turkish By Non-Turkish People, Teaching Of Turkish As A Foreign Language, Foreign Language Teaching

---

## 1. Giriş

Oluşumu çok eskilere dayanan ve ne zaman biçimlenmeye başladığı tam olarak bilinmeyen Türkçe; tarihî seyri içerisinde geniş bir coğrafyada var olmuş, pek çok kişi tarafından konuşulmuş ve yazılmış, diğer dillerle de etkileşime girmiş bir dil olarak tanımlanmaktadır (Bayraktar, 2003; Üstüner, 2017). Bu sebeple; gerek ana dili olarak gerekse yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi bu tarihî süreç içerisinde hep var olmuş, bu amaçla çeşitli eserler ortaya konmuş ve buna yönelik öğretim etkinlikleri yapılmıştır. Söz konusu bu eserler ve öğretim etkinlikleri ana dili olarak Türkçe konuşurlarının yanında farklı etnik kimliklere mensup bireylerin de ürünü olarak ortaya çıkmış, Türk dilini ve kültürünü öğrenmek isteyenlerin istifadesine sunulmuştur. Burada önemli olan nokta, Türkçenin ana dili olarak konuşurlarından başka, farklı milletlerden olan bu kişilerin de Türkçenin öğretilmesi ve öğrenilmesi için çalışmalar yapmış olmaları ve bunu ortaya koydukları eserlerle göstermiş olmalarıdır.

Dilin, sadece ana dili konuşurlarının ürünü olmadığı onları konuşup yazan herkesin sahiplenebileceği evrensel bir görüngenü olduğu söylenebilir (Saraç, 2019). Dolayısıyla dilin doğasını anlamak ve açıklamak için ana dili konuşurlarının yanında o dili yabancı bir dil olarak öğrenmiş ya da edinmiş kişilerin de bakış açısından bakmak gerektir. Bu

sayede, ana dili konuşurlarının göremediği ya da görüp de sorgulayamadığı bazı durumların nedeni de sorgulanmaya başlanıp ana dili olgusu daha iyi anlaşılabilir.

Türkçenin ister doğrudan öğrenilmesi ve öğretilmesini ister Türk diline ait diğer unsurları konu alan pek çok yabancı araştırmacı ve bilim insanını çeşitli biyografik, bibliyografik ve leksikografik eserlerde bulmak mümkündür. Bununla beraber sözü edilen bu araştırmacılar ve bilim insanlarının müstakil eserleri de konuyla alakalı önemli kaynaklardır. Söz gelişi Buran (2017) editörlüğünü yaptığı “Türk Diline Gönül Verenler-Yabancı Türkologlar” adlı biyografik özellikteki eserinde farklı araştırmacılar tarafından kaleme alınmış çok sayıda bilim insanına yer vermekte, bu kişilerin Türk diline ve kültürüne yaptıkları katkılardan bahsetmektedir.

Yukarıda zikredilen eserlerde yer alan bilim insanlarının yanında Türk dilini ve Türk dilinin öğretimini konu almış başka birçok çalışmanın olması da muhtemeldir. Zira Türk dili; kültürüyle, söz varlığıyla, edebiyatıyla kısacası kendini oluşturan her bir unsurla zengin dildir. Bu bağlamda Türkçenin öğretimini konu almış yabancı bilim insanlarının da Türk diline yaklaşımlarını bilmek, onların gözünden de Türkçenin öğretimine bakmak yarar sağlayacaktır. Bu bilim insanlarını ve ortaya koymuş oldukları eserleri isim olarak bilmenin ve ele almanın ötesinde bu eserleri muhteviyatına yönelik olarak sistematik biçimde irdeleyip bütüncül bir bakış açısı meydana getirmek konuyu anlamamız açısından kritik öneme sahiptir. Literatür incelendiğinde bu yönde yapılmış bazı çalışmaların olduğunu görmek mümkündür. Söz gelimi Yeşilyurt (2015) yapmış olduğu çalışmasında Osmanlı Devleti zamanında İngilizlere Osmanlı Türkçesini öğretmek için yazılmış olan eserleri incelemiş ve bu amaçla yabancılar tarafından kaleme alınmış bazı çalışmaları da içerik yönünden incelemiştir. Buradaki incelemenin belli bir tarihî dönemdeki belli eserlerle sınırlı olduğu görülmektedir.

Literatür incelendiğinde yabancılar tarafından Türkçe öğretimi için yazılmış eserleri karşılaştırmalı olarak içerik, yöntem vs. açılarından ele alan çalışmaların sınırlı olduğunu söylemek mümkündür. Bununla beraber, bazı eserler hakkında detaylı incelemeler yapıldığını da vurgulamak gerekir. Bu eserlerden biri Doğan ve Ayaz'ın (2017) William Burckhardt Barker tarafından yazılmış olan “A Reading Book of the Turkish Language with a Grammar and Vocabulary” adlı kitabını tartışan araştırmalarıdır. Bu araştırmada yazarlar, söz konusu eserin bir ders kitabı olarak da kullanıldığını belirtmekte; eserin çağdaşlarından ayıran özelliklerini öne çıkarmaktadır. Bu çalışmaya benzer bir diğer çalışma da Yıldız (2019) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı, Thomas Vaughan'ın 1709 yılında basılmış olan “A Grammar of the Turkish Language” adlı eserini konu almakta, eserdeki dil bilgisi unsurlarından masallara kadar pek çok konuyu ihtiva etmektedir. Adı geçen bu eseri Güneş de (2018) incelemiş, eserde yer alan atasözlerini tartışmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi Hunlara kadar giden oldukça köklü bir geçmişe dayanmaktadır (Biçer, 2012). Bu tarihten günümüze yerli ya da yabancı çok sayıda eserler ortaya konmuş ve Türkçenin ana dili olarak öğretiminin yanında yabancı dil olarak da öğretimi yapılmıştır. Köktürk öncesi ve döneminden başlayarak Cumhuriyet Dönemi'ne, bu tarihten günümüze bu amaçla yapılanlar ve yazılan eserler Türkçenin sisteme dayalı bir şekilde öğretildiğini ortaya koymaktadır (Aykaç, 2015). Bu sistemli öğretimin sadece ana dili Türkçe olanlarca değil Türkçeyi daha sonra edinmiş ya da

öğrenmiş kişilerce de yapıldığı bilinmektedir. Özellikle bu noktada yabancı Türkologların Türkçenin öğretimine önemli katkılar sağladığı belirtilmelidir (Arslan, 2012).

## 2. Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı ana dili Türkçe olmayan dil araştırmacılarının ve uzmanlarının Türkçe öğretimi sürecini incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- I. Ana dili Türkçe olmayan bilim insanları Türkçe öğretimi için ne tür eserler ortaya koymuştur?
- II. Bu kişiler ortaya koymuş oldukları bu eserlerinde nasıl bir yol izlemişlerdir?
- III. Bu eserlerin özellikleri nelerdir?

Yabancıların Türkçe öğretimini ele alan bu çalışma, Türkçenin öğretimine yabancı bilim insanı ya da araştırmacıların nasıl baktığını ortaya koyduğu için önemli görülmektedir. Bu sayede Türkçe öğretiminin sadece ana dili konuşuru araştırmacıların bakış açısından değil Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmiş kişilerin yorumuyla da anlaşılabilmesi söylenebilir. Bununla birlikte literatür incelendiğinde sadece ve doğrudan yabancıların Türkçe öğretimini konu alan çalışmaların sınırlı olduğunu söylemek mümkündür. Bu çalışma da hem literatürdeki bu boşluğu bir nebze doldurmak için hem de yukarıda bahsedilen diğer hususlardan ötürü önemli görülmektedir.

## 3. Yöntem

Ana dili Türkçe olmayanların Türkçe öğretimi sürecini ele alan bu çalışma nitel bir araştırma özelliği taşımaktadır. Geleneksel araştırma yöntemlerinin yetersiz kaldığı durumlarda araştırmacının başvurabileceği bir bilimsel yöntem olarak tanımlanabilen nitel araştırmalar, araştırılan konuya ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı bilgi sağlama bakımından önemli görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2020).

### 3.1. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacına uygun olarak verilerin toplanması sürecinde yararlanılan doküman incelemesi ise verilere ulaşılmasını, bunların seçilerek değerlendirilmesini, anlamlandırılıp sentezlenerek diğer verilerle karşılaştırılmasını gerektirir (Özkan, 2021). Zikredilen bu özellikleri itibarıyla kendi başına nitel bir araştırma yöntemi olarak da değerlendirilen doküman analizi; içerikteki bilgilere ulaşmayı, bunları seçmeyi, anlamlandırmayı ve değerlendirmeyi hedefler (Bowen, 2009). Bu açıdan çalışma bir doküman incelemesi çalışmasıdır ve ulaşılan veriler de doküman analiziyle çözümlenmiştir.

Türkçenin yabancılar tarafından öğretimini ele alan bu çalışmada incelenen eserler aşağıda kronolojik olarak yer almaktadır:

- A Practical Grammar of the Turkish Language: With Dialogues and Vocabulary (Barker, 1854a)



- A Reading Book of the Turkish Language: With a Grammar and Vocabulary (Barker, 1854b)
- Elementary Grammar of the Turkish Language (Hopkins, 1877)
- A Practical Grammar of the Turkish Language: As Spoken and Written (Wells, 1880)
- A Practical Method of Learning the Ottoman-Turkish Language (Hagopian, 1907)
- Turkish Grammar (Lewis, 1967)
- Turkish Grammar (Underhill, 1976)
- Elementary Turkish (Thomas, 1986)
- Turkish (Lewis, 1991)
- Just Enough Turkish (Ellis & Morris, 1995)
- Turkish-Descriptive Grammar (Kornfilt, 1997)
- Colloquial Turkish: The Complete Course for Beginners (Aarsen ve Backus, 2001)
- Turkish Phrasebook and Dictionary (Tarbet, 2016)

Literatür incelendiğinde Türkçe öğretimine ilişkin yabancılar tarafından kaleme alınmış pek çok eserin olduğunu görmek mümkündür. Yukarıda bahsedilen eserlerin seçilmesinde aşağıdaki ölçütler belirleyici olmuştur.

- Eserler sadece yabancı kişi ya da kişilerce yazılmış olmalı.
- Aracı dil olarak sadece İngilizce kullanılmış olmalı.
- Eserler basılı ya da elektronik tam metin olarak erişilebilir olmalı.

#### 4. Bulgu ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde incelenen eserlere ilişkin bulgular ve bulgulardan hareketle yapılan yorumlar her bir kitap için ayrı başlıklar altında sunulmaktadır.

##### 4.1. William Burckhardt Barker'ın "A Practical Grammar of the Turkish Language: With Dialogues and Vocabulary" Adlı Eserine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırma kapsamında incelenen eserlerden olan Barker'a ait bu kitap, Türkçenin dil bilgisini kapsamlı olarak ele alması itibarıyla dikkat çekmektedir. Kitabın hemen başında alfabe ve sesletime dikkat çekilmekte ve buna yönelik çok sayıda açıklama ve örnekler bulunmaktadır. Eserin yazıldığı tarih itibarıyla Türkçenin henüz Latin harfleriyle yazılmamasına karşın doğru sesletimi sağlamak adına Latin harflerinin kullanılmış olması bu anlamda oldukça dikkate değerdir. Buna paralel olarak o dönemki Türkçede yer alan Arapça ve Farsça unsurlar da kitapta öğretilmiştir. Söz konusu kitapta dil bilgisi konularıyla beraber diyaloglara da yer verilmiş ve kelime öğretimi de yapılmıştır. Dil bilgisi öğretiminde fiil çekimleri üzerinde oldukça durulmuş

ve bunun hakkında çokça örneğe yer verilmiştir. Kitabın sonunda özet niteliğinde dil bilgisi notları yer almakta ve sözlükçe de bulunmaktadır. Bu anlamda kitapta takip edilen öğretim yönteminin dil bilgisi-çeviri yöntemiyle uyumlu olduğu söylenebilir.

#### **4.2. William Burckhardt Barker’ın “A Reading Book of the Turkish Language: With a Grammar and Vocabulary” Adlı Eserine İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Yazarın okuma kitabı niteliğindeki “A Reading Book of the Turkish Language: With a Grammar and Vocabulary” eseri, adından da anlaşılacağı üzere hem dil bilgisi hem de kelime öğretimi hedefleyen bir okuma kitabıdır. Kitapta Nasrettin Hoca gibi Türk kültüründe önemli bir yeri olan karaktere ve onun fıkralarına da yer verilmektedir. Verilen bu fıkralar birer metin olarak işlenmekte ve satır içi çeviri yöntemi kullanılarak dil bilgisi ve kelime öğretimi yapılmaktadır. Bunun yanında, kitabın hemen başında Türkçe alfabe ve seslerin öğretimi yapılmakta ve ilerleyen kısımlarda bu konu etraflıca işlenmektedir. Eserin yazılmış olduğu dönem itibarıyla Türkçenin yazımında Arap alfabesinin kullanılmasına rağmen okuyucuya doğru ses değerlerinin öğretilmesi amacıyla Latin harflerinden de yararlanılmıştır. Yine bu dönemki Türkçede yer alan Arapça ve Farsça unsurlar da kitapta öğretilmiştir. Bu özellikler dikkate alındığında Barker’ın dil öğretiminde iletişime, sesletime, kelime öğretimine ve kültürel özelliklere önem atfettiği ve Türkçe öğretiminde bunları esas aldığı ifade edilebilir.

#### **4.3. Frank Lawrance Hopkins’in Eserine İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Hopkins’in “Elementary Grammar of the Turkish Language with a Few Easy Exercises” kitabının temelde alıştırmaya destekli bir dil bilgisi kitabı olduğunu belirtmek yerinde olacaktır. Çünkü daha önce de belirtildiği üzere, kitapta dil bilgisi konuları ayrı ayrı ele alınmakta ve her birine ilişkin alıştırmalar bulunmaktadır. Bununla beraber Türkçedeki seslerin doğru bir biçimde sesletimi için tıpkı Barker’ın eserlerinde olduğu gibi, Latin harfleri aracılığıyla doğru ses değerinin çıkarılması da hedeflenmektedir. Bunlarla birlikte kitapta çeşitli hikâyelerin yer alması takip edilen dil bilgisel yöntemin bir anlamda bağlamsal dil bilgisi öğretimi şeklinde olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Kelime öğretiminin de ön planda olduğu çalışmada öne çıkan bu unsurlar bütüncül olarak değerlendirildiğinde Hopkins’in Türkçe öğretiminde sesletim, bağlamsal dil bilgisi ve kelime öğretimi tabanlı bir yöntemi benimsediği söylenebilir.

#### **4.4. Charles Wells’in Eserine İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

İncelenen eserler arasında dil bilgisi etkinliklerine en çok yer veren eser Wells’in “A Practical Grammar of the Turkish Language: As Spoken and Written” adlı kitabıdır. Kitabın giriş bölümünde kendisinden önceki eserleri sert bir şekilde eleştiren kitap, daha Türkçe üzerine yazılmış kitapların hatalarla dolu olduğunu, Arapça ve Farsça kurallara yer verilmediği için eksik olduğunu açıkça belirtmektedir. Bununla birlikte bu kitaplardaki alıştırmaların yetersiz olduğunu da büyük bir yetersizlik olarak tanımlamaktadır. Bu eleştirileri yapan yazar, kitabında gerekli gördüğü tüm dil bilgisi kurallarını kitabında ele almakta ve farklı türlerde dil bilgisi alıştırmalarına yer vermektedir. Bu alıştırmalar aracılığıyla hem konuşma hem de yazma becerisini geliştirmeyi amaçlayan yazar seçmiş olduğu metinlerin de ana dili Türkçe olan kişilerden alındığını belirtmektedir. Nitekim kitabın giriş sayfasında Türkçedeki harfler

ve sesler ele alınmış, sesletime önem verilmiştir. Kitaptaki bir başka dikkat çekici nokta Türkçe atasözleridir. Atasözlerinin yer alması kültüre önem verildiğinin ve dil öğretiminde kültürden haberdar etmenin öneminin bir göstergesi olarak görülebilir. Öne çıkan tüm bu özellikler dikkatle incelendiğinde Wells'in Türkçe öğretiminde bağlamsal dil bilgisi, sesletim ve dildeki kültürel unsurların öğretiminin yeri olduğunu söylemek mümkündür.

#### **4.5. V. Hovhannes Hagopian'ın Eserine İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Hagopian'ın eserinin incelenen eserler arasında gerek hacim gerekse muhteviyat bakımından en geniş olduğu söylenebilir. Bu durumu Hagopian'ın Türkçe, Arapça ve Farsça uzmanı olması ve akademik bir kimliğinin bulunmasıyla açıklamak mümkündür. Söz konusu eser diğer eserlerden farklı olarak takip ettiği öğretim metodunu açıkça belirtmektedir. Buna göre yazarın Gaspey-Otto-Sauer metodunu takip ederek Türkçe öğretimi yaptığı belirtilebilir. Adı geçen bu yöntem kitapta iletişim yöntemi olarak tanımlanmakta ve sadece kurallara ve teoriye dayalı bir öğretimin yetersiz olacağı açıkça belirtilmektedir. Bundan yola çıkarak kitabın temelde Türkçede iletişim becerisini kazandırmayı amaçladığı belirtilebilir. Türkçenin temelde özünü koruyan ama Arapça ve Farsçadan etkilenmiş bir dil olduğunu ifade eden yazar, Türkçe öğrenmek için en az temel düzeyde bu dillerin bilinmesi gerektiğini belirtmektedir. Kitapta edebî eserlere ve çeşitli türlere de değinen yazar, kültür konusuna özellikle temas etmekte ve dil öğretiminde kültürün rolünü vurgulamaktadır. Nitekim kitabın sonunda yer alan coğrafi yer adları, çeşitli hat eserleri, dinî bayramlar gibi unsurlara yer verilmesi bunu desteklemektedir. Tüm bu özellikler dikkatle incelendiğinde Hagopian'ın metodolojik bir yöntemle dil öğretimi yaptığı, bu yöntemde dil bilgisine yer verdiği ve bunu alıştırmalarla pekiştirdiği, iletişimi hedeflediği ve sesletime önem verdiği, kültürel değerlerin dil öğretiminde yer aldığı bir süreç takip ettiği söylenebilir.

#### **4.6. Geoffrey Lewis'in Eserine İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Lewis'in "Turkish Grammar" adlı kitabı bir dil bilgisi referans kitabı olarak görülebilir. Söz konusu kitap modern dil öğretimi yöntemlerinin artık kullanılmaya başlandığı bir eser olarak görülebilir. Çünkü bu eser dinleme metinlerinin yer aldığı ve metinlerin bir ses kaseti ile dinlenebildiği bir eser olarak dikkatleri çekmektedir. Kitabın giriş kısmında Türkçede kullanılan harfler ve sesler ayrıntılı olarak ele alınmakta ve sesletime önem verildiği görülmektedir. Kitapta sınırlı sayıda metnin yer alması nedeniyle bağlamsal dil bilgisi öğretiminin neredeyse olmadığını, dil bilgisinin sadece bağımsız cümleler aracılığıyla öğretildiği söylemek mümkündür. Buna karşın kitapta kelime öğretimine ağırlık verilmiş, ama sınırlı sayıda diyalog yer almıştır.

#### **4.7. Robert Underhill'in Eserine İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Underhill'in yazmış olduğu "Turkish Grammar" kitabı, her bir bölümü farklı bir dil bilgisi konusunu ele alan bir dil bilgisi öğretimi kitabı olarak değerlendirilebilir. Yazar, dil bilgisi kurallarını örneklerle açıklamakla birlikte her bir konuyla ilgili olarak çeşitli dil bilgisi ve çeviri alıştırmalarına da yer vermiştir. Söz konusu bu dil bilgisi konularının işleniş biçimi İngilizcenin dil bilgisiyle paralel ele alınmakta ve İngilizcedeki yapılarla karşılaştırmalı bir dil bilgisi öğretimi yapılmaktadır. Örneğin Türkçede bulunmayan

“the” belirtecinin nasıl karşılanabileceğine yönelik açıklama ve örnekler yer almaktadır. Ayrıca, kitabın hemen başında Türkçenin ses ve yazı özelliklerini de ele alması dikkat çekicidir. Bununla birlikte, gerek kitap içinde gerekse kitabın en sonunda önemli kelimeleri ele alan sözlükçe de yer almaktadır.

#### **4.8. Victor Thomas’ın Eserine İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Victor Thomas’ın “Elementary Turkish” isimli kitabı temel düzey bir dil bilgisi kitabı niteliğindedir. Dolayısıyla kitapta dil bilgisi öğretimiyle dil öğretimi metodunun baskın olduğu açıkça görülebilmektedir. Bununla birlikte kitapta Türkçenin ses özelliklerinin detaylı işlenmesi ve sesletime ilişkin pek çok sesli okuma alıştırımlarına yer verilmesi gibi durumların dilsel-işitsel yöntemle uyumlu olduğu söylenebilir. Benzer şekilde kitaptaki ünitelerin genellikle kelime öğretimiyle başlaması ve çeviri etkinliklerin sıklıkla yer alması gibi özellikler de dil bilgisi-çeviri yöntemiyle uyumluluk göstermektedir.

#### **4.9. D. L. Ellis ve Roderick Conway Morris’in Eserine İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Ellis ve Morris’in “Just Enough Turkish” adlı eserinin Türkçe öğrenenler için belli durumlarda kullanılabilecekleri ifadeleri öğretmek amacıyla oluşturulmuş bir rehber kitap niteliğinde olduğu söylenebilir. Çünkü kitapta otel, hastane, havalimanı vs. yerlerde kullanılabilecek kalıplaşmış Türkçe ifadelerin öğretilmesi hedeflenmektedir. Dil bilgisine yönelik çok sınırlı sayıda açıklamanın yer aldığı kitapta gündelik dildeki cümleler öğretilmekte ve bu cümlelerin doğru sesletimi amaçlanmaktadır.

#### **4.10. Jaklin Kornfilt’in Eserine İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Kornfilt’in Türkçenin betimsel dil bilgisi kitabı olan “Turkish-Descriptive Grammar” kitabı tıpkı Lewis ve Underhill’in “Turkish Grammar” kitaplarında olduğu gibi bir referans dil bilgisi kitabı olarak görülebilir. Kitaptaki örnek ifadelerin bir bağlam içerisinde değil sadece bir cümle olarak sunulması kitapta bağlamsal olmayan bir dil bilgisi öğretimi sürecinin olduğunu göstermektedir. Yine de kitap, Türkçenin detaylı dil bilgisi özelliklerini işleme bakımından önemli bir başvuru kaynağı olarak görülebilir.

#### **4.11. Jeroen Aarsen ve Ad Backus’un Eserine İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Aarsen ve Backus’ın “Colloquial Turkish: The Complete Course for Beginners” kitabı Ellis ve Morris’in eseriyle benzerlik göstererek öz çalışmaya uygun bir eser olarak tanımlanabilir. Eserde çeşitli dinleme etkinlikleri de yer almaktadır. Eserin adından da anlaşılacağı gibi kitapta konuşma dilinin öğretilmesi başat hedeftir. Bu amaçla kitapta çok sayıda diyalog ve çeşitli alıştırımlar yer almakta ve bu yönüyle dilsel-işitsel yönetime uygun bir yol izlenmektedir.

#### **4.12. Holly Tarbet’in Eserine İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Holly Tarbet’in “Turkish Phrasebook and Dictionary” eseri de Türkçede belirli durumlarda kullanılabilecek kalıp cümleler üzerinden Türkçe öğretmeyi hedefleyen bir kitap olarak tanımlanabilir. Bu eserde de dil bilgisine ilişkin açıklamalar çok az yer almakta ve gündelik dilde kullanılan cümlelerin öğretimiyle Türkçe öğretimi yapılmaktadır.

## 5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkçenin yabancılar tarafından öğretimini ele alan bu çalışmadaki eserler incelendiğinde Türkçenin yabancılar tarafından daha çok yabancı dil olarak öğretilmiştir. Türkçe öğretimine çeşitli eserleriyle doğrudan katkı sağlayan yabancılar arasında oryantalistler dikkat çekmektedir (Doğan ve Ayaz, 2017). Özellikle Barker, Hopkins, Wells ve Hagopian'ın Türkçesi öğretimini ele alan çalışmalarında kültürün ön planda olduğu ifade edilebilir. Bu eserlerde, yaygın kanaatin aksine olarak sadece dil bilgisi ya da çeviri ile yetinilmemiş; aksine diyalogların, atasözlerinin, çeşitli bağlamda ele alınmış metinlerin ve doğru sesletim için bolca örneğin yer aldığı bir öğretim metodolojisi takip edilmiştir (Arslan, 2012; Biçer, 2012). Ele alınan bu eserlerin tamamı İngilizce olarak açıklanmış, aracı dil destekli bir Türkçe öğretimi tercih edilmiştir.

Konuyla alakalı önemli bir diğer eser Mert (2002) tarafından yazılan ve bibliyografik niteliğinde olan çalışmadır. Bu eserde Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretiminin yanında Türkçenin farklı lehçe ve şivelerini konuşanlara öğretimi üzerine yapılmış araştırmalar da derlenmiştir. Çalışmada, yabancılar tarafından Türkçenin öğretimi üzerine kaleme alınmış pek çok araştırma yer almaktadır.

Bununla beraber son yıllarda, bilhassa Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin hız kazanması, bu alanda akademik olarak pek çok çalışmanın yapılması ve literatürün oluşması da Türkçenin öğretimine katkıda bulunan yabancıları açıkça göstermektedir (Demir Atalay, 2023). Bu konuyla alakalı Çiftçi ve Demirci, (2018) yaptıkları kaynakça çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini ele almış ve bu konuyla alakalı kitap, makale ya da tez yayımlamış pek çok yabancı araştırmacıya kaynaklarında yer vermiştir.

Yine Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılmış bir diğer kaynakça araştırması Kahrıman ve arkadaşları (2013) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada, araştırmacılar Türkçe öğretimi üzerine yabancılar tarafından kaleme alınmış çalışmaları kitap, makale, tez ve bildiri başlıkları altında tasnif etmişlerdir. Benzer bir bibliyografik araştırma Göçer ve arkadaşları, (2012) tarafından da yapılmıştır. Araştırmacılar yapmış oldukları bu çalışmalarında diğer bibliyografya araştırmalarına benzer olarak yapılan tüm çalışmaları türlerine göre tasnif etmiş ve bu konuda araştırma yapmış pek çok yabancı bilim insanını çalışmalarıyla göstermiştir. Yine Göçer ve Moğul (2011) tarafından yapılmış olan ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini konu alan çalışmaları bütüncül bir bakış açısıyla gösteren makalede Türkiye dışında Türkçe öğretimini ayrıca tartışması bakımından önemlidir.

Bu ve benzeri diğer çalışmalara kaynaklık etmiş ve alandaki öncü çalışmalardan en önemlilerinden biri de Erdem (2009) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı, çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki tarihî kaynaklarla birlikte çağdaş pek çok kaynağı göstermektedir. Burada da yabancı bilim insanlarınca ortaya konmuş birçok çalışma görülmektedir.

Türk dilini ve öğretimini ele almış yabancı araştırmacı ve bilim insanlarını konu alan önemli bir diğer eser Eren'in (2018) leksikografik nitelik taşıyan "Türklük Bilimi Sözlüğü" adlı eseridir. Araştırmacı, bu çalışmasında dünyanın farklı coğrafyalarındaki

pek çok bilim insanını madde başı şeklinde işlemiş, bu kişilerin ortaya koymuş olduğu eserleri de tartışmıştır.

Günümüze daha yakın zamanlarda kaleme alınmış eserlerde ise iletişim ihtiyacını doğrudan karşılayabilecek ve daha kısa sürede neticeleri görülebilecek bir öğretim yönteminin tercih edildiğini söylemek mümkündür. Tüm bu eserlerin yanında Türkçenin farklı özelliklerini ele alan ve bunları öğretme amacı güden çok sayıda dil bilgisi ve kelime kitapları, okuma kitapları ya da beceri alanlarına yönelik kitapların da yazıldığı görülmektedir. Bu türden çalışmalardan birkaçı bu çalışma kapsamında da ele alınmıştır. Buna göre öğrenenlerin kendi kendilerine temel düzeyde Türkçe cümleleri kurabilecekleri ve bunları doğru bir bağlamda doğru bir sesletimle ifade edebilecekleri tartışılmıştır. Tüm bunlar yapılırken yine aracı dil destekli bir öğretim tercih edilmiş ve İngilizceden oldukça yararlanılmıştır.

En dikkat çekici noktalardan biri de Türkçe öğretimi ele alan yabancıların kendi dilleri için önemli olan ve Türk dilinde doğrudan karşılığı olmayan dilsel yapıların da öğretildiğidir. Buna örnek olarak İngilizcedeki “the” belirteci örnek verilebilir. Türkçe dil bilgisinde bu belirteci karşılayabilecek olan ismin belirtme hâli işlenmiş ve bu sayede ilgili belirteç ayrıca öğretilmiştir.

Literatür incelendiğinde Türkçe öğretimini ele alan yabancıların Fransızca, Almanca ve İngilizce olmak üzere çok sayıda eserler verdikleri görülmektedir. Üstelik bu konu sadece ders kitabı niteliğinde olan çeşitli kitaplar ile değil aynı zamanda makale, tez, bildiri gibi çeşitli bilimsel eserler kapsamında da ele alınmıştır. Bu çalışma sadece aracı dil olarak İngilizcenin kullanıldığı kitaplarla sınırlıdır. Oysaki yukarıda değinilen diğer araştırma türleri ya da farklı dillerin aracı dil olarak kullanıldığı çalışmalar da konuya ışık tutması açısından incelenmelidir. Bununla birlikte bu eserlerin her birinin oldukça değerli çalışmalar olduğunu düşündüğümüzde sadece bir çalışmanın da detaylı olarak incelenmesi konuyu derinlemesine anlamak bakımından kritik derecede önemlidir.

### Kaynakça

- Aarsen, J. & Backus, A. (2001). *Colloquial Turkish: The complete course for beginners*. Routledge.
- Arslan, M. (2012). Tarihî süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167–188.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Turkish Studies*, 10(3), 161–174.
- Barker, W. B. (1854a). *A practical grammar of the Turkish language: With dialogues and vocabulary*. Bernard Quaritch.
- Barker, W. B. (1854b). *A reading book of the Turkish language: With a grammar and vocabulary*. James Madden.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 58–71.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılar Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107–133.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Buran, A. (2017). *Türk diline gönül verenler-Yabancı türkologlar* (A. Buran (ed.); 3rd ed.). Akçağ Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29th ed.). Pegem Akademi.
- Çiftçi, Ö. & Demirci, R. (2018). Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 13(28), 265–339. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13725>
- Demir Atalay, T. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hazırlanmış bilimsel kitap ve ders kitapları. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(2), 87–98. <https://doi.org/10.56987/bezgek.23>
- Doğan, S. & Ayaz, H. (2017). XIX. Yüzyılda Batı'da yabancılar Osmanlı Türkçesi öğretimi: W. B. Barker örneği. *Külliyat Osmanlı Araştırmaları Dergisi*, 1, 62–84.
- Ellis, D. & Morris, R. C. (1995). *Just enough Turkish*. NTC Publishing.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 887–937.
- Eren, H. (2018). *Türklük bilimi sözlüğü-I. Yabancı türkologlar* (2nd ed.).

- Göçer, A. & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797–810.
- Göçer, A., Tabak, G. & Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 73–126.
- Güneş, İ. T. (2018). Thomas Vaughan'ın "A Grammar of the Turkish Language" kitabındaki örnek atasözleri. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 7–15.
- Hagopian, V. H. (1907). *A practical method of learning the Ottoman-Turkish language*. Julius Groos.
- Hopkins, F. L. (1877). *Elementary grammar of the Turkish language*. Trübner & Co.
- Kahrıman, R., Dağtaş, A., Çapoğlu, E. & Ateşal, Z. (2013). Yabancılarla Türkçe öğretimi kaynakçası. *Türk Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 80–132.
- Kornfilt, J. (1997). *Turkish-Descriptive Grammar*. Routledge.
- Lewis, G. (1967). *Turkish grammar* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Lewis, G. (1991). *Turkish* (5th ed.). Hodder and Stoughton.
- Mert, O. (2002). Türkçenin eğitim ve öğretimi üzerine bir bibliyografya denemesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 349–381.
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi* (4th ed.). Pegem Akademi.
- Saraç, H. (2019). Göstergeler sistemi olarak dilde toplumların dünya görüşünün yansımaları. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 44, 273–289.
- Tarbet, H. (2016). *Turkish phrasebook and dictionary* (4th ed.). HarperCollins.
- Thomas, L. V. (1986). *Elementary Turkish* (N. Itkowitz (ed.)). Dover Publications.
- Underhill, R. (1976). *Turkish grammar*. MIT Press.
- Üstüner, A. (2017). *Türkçenin tarihî gelişmesi* (2nd ed.). Bilge Kültür Sanat.
- Wells, C. (1880). *A practical grammar of the Turkish language: As spoken and written*. Bernard Quaritch.
- Yeşilyurt, E. (2015). *Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretimi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Yıldız, H. (2019). *Thomas Vaughan'ın A Grammar of the Turkish Language Adlı Eseri-İnceleme, Gramer, Söz Varlığı*. Kırklareli Üniversitesi.



## Extended Summary

### THE TEACHING OF TURKISH LANGUAGE BY NON-TURKISH PEOPLE

This study aims to examine the teaching of the Turkish language by non-Turkish people. For this purpose, the study examines various works written by these people regarding Turkish teaching from past to present by document analysis method and discusses what kind of works they follow and how they teach Turkish. The documents examined are available in different bibliographical studies on Turkish teaching or directly in the literature. The study examines the contents of these works and discusses the methods followed in the works. The examined works are “A Practical Grammar of the Turkish Language: With Dialogues and Vocabulary (Barker, 1854a)”, “A Reading Book of the Turkish Language: With a Grammar and Vocabulary (Barker, 1854b)”, “Elementary Grammar of the Turkish Language (Hopkins, 1877)”, “A Practical Grammar of the Turkish Language: As Spoken and Written (Wells, 1880)”, “A Practical Method of Learning the Ottoman-Turkish Language (Hagopian, 1907)”, “Turkish Grammar (Lewis, 1967)”, “Turkish Grammar (Underhill, 1976)”, Elementary Turkish (Thomas, 1986)”, “Turkish (Lewis, 1991)”, “Just Enough Turkish (Ellis & Morris, 1995)”, “Turkish-Descriptive Grammar (Kornfilt, 1997)”, “Colloquial Turkish: The Complete Course for Beginners (Arsen ve Backus, 2001)”, and “Turkish Phrasebook and Dictionary (Tarbet, 2016)”.

According to the findings, Barker (1854) attaches importance to communication, pronunciation, vocabulary teaching and cultural characteristics in teaching Turkish, and takes these as a basis in teaching Turkish. As for Hopkins’s (1877) “Elementary Grammar of the Turkish Language with a Few Easy Exercises”, The inclusion of various stories in the book can be considered as an indication that the grammatical method followed is, in a sense, contextual grammar teaching. When these prominent elements in the study, in which vocabulary teaching is also at the forefront, are evaluated holistically, it can be said that Hopkins adopted a method based on pronunciation, contextual grammar and vocabulary teaching in teaching Turkish. Wells (1880), who harshly criticizes the previous works in the introduction of his book, clearly states that the books written on Turkish are full of errors and are incomplete because they do not include Arabic and Persian rules. When all these prominent features are carefully examined, it is possible to say that Wells prioritize teaching contextual grammar, pronunciation and cultural elements in the language in Turkish teaching. Regarding Hagopian (1907), it is possible to say that he teaches language with a methodological method, includes grammar in this method and reinforces it with exercises, targets communication, gives importance to pronunciation, and follows a process in which cultural values are included in language teaching. It is possible to say that due to the limited number of texts in Lewis's (1967) book, there is almost no contextual grammar teaching, and grammar is taught only through independent sentences. On the other hand, the book focuses on vocabulary teaching, but contains a limited number of dialogues. Considering all these features, it is possible to say that Lewis's teaching method is compatible sometimes with the grammar-translation method and sometimes with the linguistic-auditory method. It can be said that Thomas's (1986) book is compatible with the linguistic-auditory

method, such as detailed discussion of the phonetic features of Turkish and many oral reading exercises related to pronunciation. It can also be clearly seen that the method of language teaching through grammar teaching is dominant in the book. Ellis and Morris (1995) provide very limited explanations about grammar, teach sentences in everyday language and aim to pronounce these sentences correctly. The fact that the sample expressions in Kornfilt's (1997) book are presented only as a sentence and not in a context shows that there is a non-contextual grammar teaching process in the book. Still, it is possible to say that the book is an important reference source in terms of discussing the detailed grammatical features of Turkish. Aarsen and Backus' (2001) books include many dialogues and various exercises, and in this respect, they follow a path suitable for the linguistic-auditory method. In Tarbet's (2016) work, there are very few explanations about grammar and Turkish is taught by teaching sentences used in everyday language.

The analysis shows that non-Turkish people mostly teach Turkish as a foreign language, they prioritize communication and culture while doing this, they attach importance to the correct pronunciation of Turkish, and they base their teaching of Turkish on these points. For this purpose, they also write grammar books, create various contexts for teaching language structures, frequently include dialogues, and discuss structures that are in their own language but not in Turkish. In addition, throughout this teaching process, they provide teaching with the support of an intermediary language and mostly use English or their own native language.



## Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

### ŞEHİRİMİZ KİTAPLARI'NDA EGE BÖLGESİNE AİT YEREL AĞIZ KELİMELERİNİN İNCELENMESİ

#### STUDY OF LOCAL DIALOGUE WORDS OF THE AEGEAN REGION IN OUR CITY BOOKS

Ümit ARSLAN \*

\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı, umitarслан3535@hotmail.com ORCID:0000-0001-7293-5911

Referans: Özdemir, Arslan, Ü. (2023). Şehrimiz Kitapları'nda Ege Bölgesine Ait Yerel Ağız Kelimelerinin İncelenmesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 60-76.

Gönderilme Tarihi: 23.03.2023

Kabul Tarihi :31.05.2023

**Özet:** Ağız özellikleri eğitim-öğretim programlarında sadece bir tanım ve örneklerle öğrencilere aktarılmıştır. Şehrimiz..... kitaplarında bölgelerin ağız özellikleri örneklerle öğrencilere sezdirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), tarafından hazırlanan “Şehrimiz” kitaplarında yer alan ağız özelliklerini içeren sözcükler incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerine bağlı kalarak durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında İzmir, Denizli, Uşak, Afyonkarahisar, Muğla, Aydın ve Kütahya illerine ait “Şehrimiz” kitapları doküman inceleme yoluyla taranmıştır. Çalışma sonucunda Şehrimiz kitaplarının ağız özelliklerini yeterince yansıttığı fakat kullanım sıklığı konusunda kitaplar arasında herhangi bir standart olmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Şehrimiz Kitapları, Ağız, Ağız Bilimi.

**Abstract:** Dialect features are conveyed to students only with a definition and examples in educational programs. In Our City..... books, the dialect characteristics of the regions are tried to be made known to the students with examples. In this

study, words containing dialect features in the "Our City" books prepared by the Ministry of National Education (MEB) were examined. The study was conducted as a case study by adhering to qualitative research methods. Within the scope of the study, "Our City" books belonging to the provinces of İzmir, Denizli, Uşak, Afyonkarahisar, Muğla, Aydın and Kütahya were scanned through document analysis. As a result of the study, it was determined that the books of Our City adequately reflect the dialect characteristics, but there is no standard among the books regarding the frequency of use.

**Keywords:** Our City Book, Dialect, Dialectology.

## 1. Giriş

Ağız, bir dilin veya bir lehçenin daha küçük yerleşim bölgelerinde yazı dilinle oranla birbirinden az çok ayrılan konuşma biçimidir (Korkmaz,1992). Muharrem Ergin'e göre bir dilin şive içinde mevcut olan söyleyiş farklarına dayanan küçük kollara, bir memleketin çeşitli bölge ve şehirlerinin kelime söyleyiş bakımından birbirinden ayrı olan konuşmalarına verilen addır (Ergin,2002:10). Ağız terimini birçok kaynaktan inceleyen Nurettin Demir ağızı şu şekilde tanımlar: Dil coğrafyası incelemeleri çerçevesinde kullanılabilir bir terim olarak ağız., aynı kökenden geldiği üst sistem durumundaki bir standart dile bağlı, doğal olarak ortaya çıkmış; aile ve dost çevresinde, iş yerlerinde; okur yazarlığı az, bulunduğu bölgeden uzun süre ayrı kalmamış insanlarca sözlü iletişimde dilin başka türleriyle karşı karşıya gelme oranına göre değişen biçimde kullanılan, resmi ortamlarda kullanılmasından kaçınılan, yazılı bir gelenek oluşturamamış, iletişim alanı sınırlı, bağlı olduğu üst sistemden dilin her alanında karşılıklı anlaşmanın korunacağı oranda ayrılabilen, prestiji standart dile göre daha az yerel konuşma biçimleridir.(Demir,2002)

Adıgüzel (2013) ağız çalışmalarının faydalarını şu şekilde özetlemektedir:

*" Türk dili için çok zengin olan "ağız" zenginleştirilmiş ve çeşitlendirilmiş derleme yöntemleri ile Türkiye Türkçesi için konuşma ve yazı diline esas kabul ettiğimiz İstanbul ağızı, Türkiye Türkçesinin diğer ağız özelliklerinin ve bütün güzelliklerini içerebilir. Ayrıca Türkçeyi yabancı kelimelerin istilasından korumak ve Türkçeye yerleşmiş, Türkçe olmayan yabancı sözcüklerin yerine kullanabileceğimiz çok güzel, estetik ve müzikal özellikler taşıyan arkaik öz Türkçe kelimeleri keşfedebiliriz"(s.397).*

Türkiye Türkçesinin önemli dil alanlardan birini ağız çalışmaları oluşturmuştur. Ağız çalışmaları sesbilgisi, biçim bilgisi ve söz dizimi açısından dil özelliklerini ortaya çıkardığı gibi söz varlığına ilişkin bilgiler de sunar.

Türkiye'de ilk ağız çalışmaları V.A. Maksimov tarafından yapılmıştır.19. yüzyıla kadar yabancı bilim adamlarının çalışmalarını görmekteyiz. Türkiye'de bilimsel ağız çalışmaları Cumhuriyet'in kuruluşunu takip eden ilk 25 yıl içerisinde Ahmet Caferoğlu'nun çalışmalarıyla başlamış ve uzun yıllar onun önderliği ile devam etmiştir (Gülensoy ve Alkaya,2003). Zeynep Korkmaz'ın 1956 yılında basılan Güney-batı Anadolu Ağızları: Sesbilgisi adlı eseri Türkiye ağız araştırmalarında bir dönüm noktası teşkil eder (Akar,2006).1970'li yıllardan sonra Anadolu'da kurulan üniversiteler vasıtasıyla ağız çalışmaları genişletilmiştir.

Ağız çalışmalarının öğrencilere aktarılması ve bu konu üzerinde farkındalık yaratma hususunda bazı eksikler vardır. Her ülkede standart dil özelliklerin öğretilmeye çalışılmış öğretim programları bu husus göre düzenlenmiştir. Standart dil özelliklerinin öğretimi aşamasında Türkiye'nin bölgesel olarak değişen ağız özelliklerine ve söyleyiş farklılıklarına değinilmemiştir. Ağız özellikleri 9. sınıf düzeyinde bir tanım olarak verilmek yetinilmiştir. 2017 yılında Şehrimiz... dersi programı ile her ilin ağız ve söyleyiş farklılıkları metin ya da bir tablo içinde verilerek öğrencilere aktarılmaya başlanmıştır. Seçmeli ders olarak okutulan bu ders kitaplarında yerel dil bilinci öğrencilere sezdirilmeye çalışılmıştır. Şehrimiz ders kitaplarında o bölgenin ağız çalışmaları kaynak olarak alınmış ve öğrencilere sunulmuştur.

Şehrimiz Dersi Öğretim Programı'nda beş öğrenme alanı bulunmaktadır. Bunlar Şehirlerin Hikâyesi, Şehirde Yaşam, Şehrimi Tanıyorum, Şehrim Çalışıyor ve Şehrimde Ben şeklinde sunulmaktadır. Öğrenme alanlarının çerçevesi ve kazanımları öğretim programında yer verilmiştir. Ancak ders kitaplarının hazırlanmasında ise iki farklı süreç işletilmektedir. Ders kitaplarında Şehirlerin Hikâyesi ile Şehirde Yaşam öğrenme alanlarının içerikleri tüm Türkiye'de ortak olarak verileceğinden merkezi ve genel bir içerik hazırlanmıştır. Diğer öğrenme alanlarının içerikleri ise her şehre özgü olacağından İl Millî Eğitim Müdürlüklerince oluşturulacak komisyonlar tarafından hazırlanmıştır. Şehrimiz... kitaplarının beşinci ünitesinde hazırlanan ilin ağız özellikleri verilerek söyleyiş farklılıkları öğrencilere sezdirilmeye çalışılmıştır.

Şehrimiz... dersi öğretim programında amaç şu şekilde belirtilmiştir:

*“Şehrimiz ... dersi öğrencilere şehirle ilgili teorik bilgilerin yanında yaşantısal temel beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır. Dersin bir diğer amacı da öğrencilerin bu bilgi ve değerleri bir yaşam biçimi ve kültür hâline getirmelerini sağlamaktır. Şehrimiz... Dersi Öğretim Programı, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri'ne uygun olarak hazırlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencinin insan, şehir, kültür ve medeniyet arasındaki ilişkiyi kavrayarak kendi yaşadığı şehri imkân ve zenginlikleri gibi diğer özelliklerinin yanı sıra mekân ve zaman ilişkisi bağlamında da keşfetmesi ve tanınması; yaşadığı şehrin soyut ve somut kültürel değerlerini tanınması; tarih içerisinde şehrin değişim, dönüşüm ve sürekliliğini algılayıp kültürel mirasın korunması ve yaşatılmasını fark etmesi; birlikte yaşama kültürü edinerek kültürel etkinliklere katılması ve sonunda geçmişler gelecek arasında gerçeklik bilinci kazanması amaçlanmaktadır (MEB,2017,4).*

Somut kültürü fark etmek ve yaşatmak üzerine kurulan bu programda her il kitabı kendi bünyesinde oluşturarak eğitim materyali hâline getirmiştir. Öğrencilerin kendi yaşadıkları bölgenin kültürünü öğrenmeleri ve bu kültür öğelerinin geleceğe taşıyabilmeleri amaç edinilmiştir. Böylece yerel bilinç oluşturulmaya çalışılmıştır.

Yukarıda bahsedilen açıklamalar doğrultusunda bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1)Şehrimiz kitaplarında kullanılan ağız özelliklerini yansıtan kelimeler nelerdir?
- 2) Şehrimiz kitaplarında ortak kullanılan kelimeler nelerdir?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada 2017 Şehrimiz... programı doğrultusunda öğrencilerin bölgesel söyleyiş farklarını sezmeleri ve ağız özellikli sözcüklerin dilimizin zenginliği üzerinde durulmuştur. Böylece Ege Bölgesi'nde bulunan illerin ortak ağız özellikli sözcükleri ve dilimizdeki ağız özelliklerinin öneminin öğrencilere kavratılması amaçlanmaktadır. Farklı coğrafyalarda aynı ağız konuşan toplumların ortak sözcük mirasını da ortaya çıkarmak bu çalışmanın amaçlarından biridir.

### **Araştırmanın Önemi**

Ölçünlü (Standart ) olarak kabul edilen ortak konuşma ve yazı dilinin yanında ağız özellikli sözcüklerde dilimizin zenginliklerinden biridir. Bu alanda, standart konuşma dilinde tespit edilememiş sesler, kelimeler, ekler ve anlamlar bulunabilir. Ağız araştırmalarının amaçlarından biri, bu zenginliği ortaya çıkarmak ve dile kazandırmaktır. Bu kazanımlarla ortak ağzın özellikleri birleşince, dilin ses, söz ve anlam zenginliği artacak, bunlara bağlı olarak da dilin temel kuralları daha sağlıklı tespit edilebilecektir (Öçalan,2006). Ağız özellikleri 9. sınıf düzeyinde bir tanım ve birkaç örnek verilerek ele alınmıştır. 2017 yılında Şehrimiz... dersi programı ile her ilin ağız ve söyleyiş farklılıkları metin ya da bir tablo içinde verilerek öğrencilere aktarılmaya başlanmıştır. Seçmeli ders olarak okutulan bu ders kitaplarında yerel ağız özellikleri öğrencilere sezdirilmeye çalışılmıştır. Şehrimiz ders kitaplarında o bölgenin ağız çalışmaları kaynak olarak alınmış ve öğrencilere sunulmuştur. Şehrimiz.... eğitim-öğretim programıyla ağız özelliklere temel eğitim düzeyine indirgenmiştir. Bu makalede Ege bölgesindeki 8 ilin Şehrimiz... ders kitapları incelenmiş illerin ağız özellikleri aktarılmıştır. Böylece bu makaleyle birlikte eğitim-öğretim sürecinde ağız özellikli sözcüklerin durumu ele alınmıştır.

### **Araştırmanın Yöntemi**

Araştırmada yöntem olarak nitel araştırma yöntemlerine bağlı kalınmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada örneklem seçimi olarak ölçüt örnekleme tekniği seçilmiş ve bu amaçla araştırmaya konu olan Şehrimiz.... ders kitapları örneklem olarak kullanılmıştır. Eğitim bilim araştırmalarında gerçekleştirilen çalışmalarda tarihsel bir döneme ışık tutmak veya öğretim materyallerinin ve programlarının yeterlilik durumlarının ele alındığı durumları belirtmek için doküman inceleme yoluyla veri toplanmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada veriler doküman inceleme yoluyla şehrimiz kitaplarında yer alan ağız özellikleri ile ilgili metinlerden elde edilmiştir. İncelen dokümanlar tasnif edilerek tablo haline getirilmiştir.

### **Çalışma Grubu-Evren ve Örneklem**

Araştırmada örneklem seçimi olarak ölçüt örnekleme tekniği seçilmiş ve bu amaçla araştırmaya konu olan Şehrimiz.... ders kitapları örneklem olarak kullanılmıştır.

## **2. YORUM VE BULGULAR**

Bu bölümde araştırma sorularına yanıt verilmiştir.

1)Şehrimiz kitaplarında kullanılan ağız özelliklerini yansıtan kelimeler nelerdir?

### 1.1. İzmir

Şehrimiz İzmir kitabında ağız özellikleri önce diğer illerden farklı söyleyiş farklılıkları ile alınmış daha sonra bir tablo verilerek yerel dilde kullanılan ve standart dilde kullanılan sözcükler sınıflandırılmıştır.

**Tablo 1.** Şehrimiz İzmir kitabında yer alan ağız özellikli kelimeler

Yerel Dilde	Genel Dilde	Yerel Dilde	Genel Dilde
acasız	Acil	kelter	küfe
Allah beşirana	şaşkınlık ifadesi	kompir/kum pir	patates
annaç	karşı taraf	meşe	misket
bango	mutfak tezgahı	piron	yemek çatalı
bolmak	olmak	şımşırık	çok ıslanmış
çemkirmek	üzerine gelip bağırarak	şırkmak	ezmek
çiğdem	çekirdek	tosba	kaplumbağa
deppek düppek	düşecek gibi yürümek	Üngü/ünkü/ önkü/enki	şu
domat	domates	yalınız	yalnız
evekten, övekten	evvel	yantır	yılık, çarpık, eğri
evlek	bir ev yapılabilecek kadar genişlikte olan arsa	yılık	eğri
eyyambohur/ ehembohur	ağustos ayının ilk günlerinde suya girenlerin cildinde lekelerin oluşacağına inanılan dönem.	yörü	yürü
gayrı	garik,gari	harım	Küçük ev bahçesi
geliyom	geliyorum	hoyn	Buraya bak anlamındaki ünlem
gevrek	simit	iğlek	Olgunlaşmadan dökülen meyve
gıdım	çok az		

Tablo 1'e bakıldığında Şehrimiz İzmir kitabından toplam 31 ağız kelimesinin kullanıldığı görülmektedir. Aynı zamanda Şehrimiz İzmir kitabında kelimelerin standart dildeki karşılıklarının da verildiği görülmüştür.

### 1.2. Manisa

Şehrimiz Manisa kitabında bölgenin ağız özellikleri üç farklı şekilde verilmiştir. Birincisinde öğelerin görselleri verilerek onların bölgesel ağızdaki karşılıkları verilmiş daha sonra bir diyaloga yer verilmiştir. Sayfanın sonunda bir tablo ile bölgenin ağız özelliklerini verildiği bir tablo verilmiştir. Manisa ağız ile verilen sözcükleri aşağıdaki Tablo 2'ye yansıtılmıştır.

**Tablo 2.** Şehrimiz Manisa kitabında yer alan ağız özellikli kelimeler

Yerel Dilde	Genel Dilde	Yerel Dilde	Genel Dilde
camballık	misket	calgazan	geveze
harana	tencere	cımık	azıcık
comca	kepçe	cıngıl	Ufak üzüm salkımı
açar	anahtar	cıvmak	fırlamak
çinti	kalemtraş	cice	yenge
simit	gevrek	ciciklen	ısırgan otu
çatır	kibrit	çaynaşmak	dolaşmak
çekirdek	çiğdem	çibıl	fakir
düğme	ilgi	çilçik	şımarık
şinci	şimdi	çivmek	birden uzamak
gidiverem	gidivereyim	çiyin	omuz
irecep	recep	çovaş	güneş
Badıcan	patlıcan	çönmek	çömelmek
İlimon	limon	dadaş	küçük çocuk
domat	domates	dabalanmak	acemice iş yapmak
samsek	sarımsak	dabırmak	gürültü etmek
velespit	bisiklet	dansak	lüzumsuz
toba	torba	deşmek	yaramaz
badırdanmak	şikayet etmek	denzirmek	imalı konuşmak
alaklamak	acele etmek	dernek	çarşamba
alcımak	sinirlenmek	horsa	öfke



aparmak	alıp götürmek	hotra	inat
aydeş	cılız çocuk	hönkürü	orada
aynaşmak	alay etmek	huncacık	birazcık, şu kadarcık
balkımak	şimşek çakmak	kalan	artık yeter
başa	ağabey	kavşırmaq	kucaklamak
atar	sancı	kavzamak	muhafaza etmek
aylanmak	nazlanmak	kenderek	düğün
aydeş	cılız çocuk	kompir	patates
aynaşmak	alay etmek	Manit	sersem
balkımak	şimşek çakmak	metlemek	zıplamak
başa	ağabey	mısmıtlı	tıpkı
atar	sancı	negıda	ne kadar
aylanmak	nazlanmak	sangadal	aniden
belen	tepe	sekemek	basamak
aylanmak	nazlanmak	vere	ha bire, devamlı
belen	tepe	yalım	galiba
belgildemek	birden korkmak	yunmak	yıkanmak
böğürtmek	az haşlamak	zere	demek ki, onun için
bulla	abla		
bükre	kambur		

Tablo 2'ye bakıldığında Şehrimiz Manisa kitabından toplam 80 ağız kelimesinin kullanıldığı görülmektedir. Aynı zamanda Şehrimiz Manisa kitabında kelimelerin standart dildeki karşılıklarının da verildiği görülmüştür.

### 1.3. Muğla

Şehrimiz Muğla kitabında verilen ağız özellikleri şu şekilde tablo 3 'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Şehrimiz Muğla kitabında yer alan ağız özellikli kelimeler

Yerel Dilde	Genel Dilde	Yerel Dilde	Genel Dilde
abpak	bembeyaz	eğışmek	kıskanmak, inatlaşmak

abu	şaşma ve korkma önlemi	gaç geç	şaşıma bildiren ünlem
accıcık	az, biraz	hora	ora, şura
dalagan	ısırgan otu	kapaksız	görgüsüz, terbiyesiz
çelpesük	karışık	nezik	davranışları ince saygılı olan
çayan	akrep	tanışık	ahbap
buzmak	donmak, üşümek	va	var
cılık	sözünün eri olmayan	yalaçan	ikiyüzlü

Tablo 3'e bakıldığında Şehrimiz Muğla kitabından toplam 16 ağız kelimesinin kullanıldığı görülmektedir. Aynı zamanda Şehrimiz Muğla kitabında kelimelerin günümüz Türkçesindeki karşılıklarının da verildiği görülmüştür.

#### 1.4. Kütahya

Şehrimiz Kütahya kitabında ağız özellikleri bir tablo ile verilmiş arkasından öğrencilerin araştırmaları için sözcükler verilmiştir. Tabloda ödev olarak verilen sözcükler aşağıda genel dildeki karşılığı boş bırakılarak belirtilmiştir.

**Tablo 4.** Şehrimiz Kütahya kitabında yer alan ağız özellikli kelimeler

Yerel Dilde	Genel Dilde	Yerel Dilde	Genel Dilde
daş	taş	şincik	-
deze	teyze	töbosun	-
egdim	ektim	gayınna	-
garga	karga	ilyen	-
gatlan	katlan	ünnemek	-
gavak	kavak	enkini	-
ge	gel	acıktan	-
gideim	gidelim	sıbitmak	-
gırıldı	kırıldı	gaçıl	-
kada	kadar	masus	-
balim	keşke, bari	samsak	-

üsen	Hüseyin	hişdamma	-
------	---------	----------	---

Tablo 4'e bakıldığında Şehrimiz Kütahya kitabından toplam 24 ağız kelimesinin kullanıldığı görülmektedir. Aynı zamanda Şehrimiz Kütahya kitabında kelimelerin günümüz Türkçesindeki karşılıklarının da verildiği görülmüştür. Karşılığı verilmeyen bölümlerde bu sözcükleri öğrencilerin bulması istenmiştir.

### 1.5. Afyonkarahisar

Şehrimiz Afyonkarahisar kitabı halk edebiyatı malzemeleri olan mani, türkü gibi ögelere daha fazla yer vermiş ağız özelliklerinden birkaç örnek olarak konu özetlenmiştir.

**Tablo 5.** Şehrimiz Afyonkarahisar kitabında yer alan ağız özellikli kelimeler

Yerel Dilde	Genel Dilde
neediyon?	ne yapıyorsun?
geliyon, geliyor	geliyor

Tablo 5'e bakıldığında Şehrimiz Afyonkarahisar kitabından toplam 2 ağız özellikli kelimenin kullanıldığı görülmektedir. Aynı zamanda Şehrimiz Afyonkarahisar kitabında kelimelerin günümüz Türkçesindeki karşılıklarının da verildiği görülmüştür.

### 1.6. Denizli

Şehrimiz Denizli kitabında verilen ağız özellikleri şu şekilde tablo haline getirilebilir.

**Tablo 6.** Şehrimiz Denizli kitabında yer alan ağız özellikli kelimeler

Yerel Dilde	Genel Dilde	Yerel Dilde	Genel Dilde
abe	ağabey	potur	pantolon
hindi	şimdi	bodiye	önlük
abile / billa	abla	cımık	az
ispirte	kibrit	çokarmak	ateş yakmak
an	sınır	çiyin	boyun
karık	su kanalı	sındı	makas
akıdeş	arkadaş	şavk	ışık
kubaşmak	yardımlaşmak	tingildemek	başıboş gezmek
aşam	akşam	farımak	yaşlanmak, yıpranmak

mamır	sağlam	uz	doğru, temiz, becerikli
babiç	ayakkabı	gelibbamin	geliyor musun?
billur	cam bardak	üleşmek	paylaşmak
bakambiyo	bir bakayım	ünlemek	çağırarak
biyo	bir kez	seyirtmek	koşmak
dığan	tava	gocana	büyük amcanın eşi
peşkir	sofra bezi, örtü	gidibatı	gidiyor
naleçcez	nasıl yapacağız	haggetten	hakikaten
oku	davet, çağrı	yalım	sanırım
önkü / enki	onu, şunu	yünmek	yıkanmak

Tablo 6'ya bakıldığında Şehrimiz Denizli kitabından toplam 38 ağız kelimesinin kullanıldığı görülmektedir. Aynı zamanda Şehrimiz Denizli kitabında kelimelerin günümüz Türkçesindeki karşılıklarının da verildiği görülmüştür.

### 1.7. Aydın

Şehrimiz Aydın kitabında verilen ağız özellikleri şu şekilde tablo haline getirilebilir.

**Tablo 7.** Şehrimiz Aydın kitabında yer alan ağız özellikli kelimeler

Yerel Dilde	Genel Dilde
örüzga	rüzgâr
hindi	şimdi
negıda?	ne kadar?
domat	domates
badılcan	patlıcan
bene	bana
akideş	arkadaş

Tablo 7'ye bakıldığında Şehrimiz Aydın kitabından toplam 14 ağız kelimesinin kullanıldığı görülmektedir. Aynı zamanda Şehrimiz Aydın kitabında kelimelerin günümüz Türkçesindeki karşılıklarının da verildiği görülmüştür.

### 1.8. Uşak

Şehrimiz Uşak kitabında ağız özellikleri bir tablo içinde karışık bir biçimde verilmiş öğrencilerden eşleştirerek anlamlarını bulmaları istenmiştir. Ayrıca kitabın sonunda öğrencilerin araştırmaları için bir ağız sözlüğü verilmiştir. Öğrencilerden verilen bu sözcüklerin anlamlarını bulmaları istenmiştir. Sözlük şeklinde verilen sözcükler tabloda anlamları boş bırakılarak belirtilmiştir.

**Tablo 8.** Şehrimiz Uşak kitabında yer alan ağız özellikli kelimeler

Yerel Dilde	Genel Dilde	Yerel Dilde	Genel Dilde
gire günü	pazar günü	ilabada	-
kakıvemek	birden sinirlenmek	imik	-
çitim	üzüm salkımın küçük dalları	kaçılmak	-
gübür	pislik, toz	kekeç	-
sorutmak	suratını asmak	lambadak	-
ünnemek	çağırarak	lom(löm) sözlü	-
gayme	kağıt para, kaime	mancar	-
yılık	düzgün olmayan, eğri	mangır	-
firtlemek	şüphelenmek, evhamlanmak	nalet	-
nacak	odun kesme aracı	nişledin?	-
tepertopu	havuç	oku	-
çekişmek	azarlamak	oturuşgun	-
peşkir	havlu	önkü	-
gücülene	zorla, en sonunda	ösen	-
annaç	-	parpılamak	-
avkalamak	-	pavkırmak	-
belinlemek	-	rey	-
bittidik	-	sası	-
cereme	-	sobili	-
cimicik	-	şılak	-
çapıt	-	şipit	-

çıtıak	-	tavlı	-
degâli	-	tırkaz	-
dumâ	-	uğumlu	-
ekdi	-	urba	-
evzeli	-	ütmek	-
fersiz	-	üzerklik	-
fıstıkçı	-	vakıt	-
gadin	-	vere	-
gücülene	-	yalın	-
hangırda	-	yılık	-
hışır	-	zabın	-
ıbrık	-	ziplmek	-
ırlamak	-		-

Tablo 8'e bakıldığında Şehrimiz Uşak kitabından toplam 65 ağız kelimesinin kullanıldığı görülmektedir. Aynı zamanda Şehrimiz Uşak kitabında kelimelerin günümüz Türkçesindeki karşılıklarının da verildiği görülmüştür. Karşılığı verilmeyen bölümlerde bu sözcükleri öğrencilerin bulması istenmiştir.

## 2) Şehrimiz kitaplarında ortak kullanılan kelimeler nelerdir?

Bu çalışmada 8 Ege şehirlerinin ağız özellikleri incelenmiştir. İncelenen sözcüklerden ortak olarak kullanılan sözcükler tablo haline getirilmiştir. Şehrimiz.... kitaplarında kelime listeleri eşit ve standart olmadığı için 6 ortak sözcük tespit edilebilmiştir.

**Tablo 9.** Şehrimiz kitabında ortak bulunan kelimeler

Ortak Kullanılan Sözcükler	Sözcükleri Ortak Kullanılan İller
gevrek	Manisa, İzmir
çiğdem	Manisa, İzmir
badıcan	Manisa, Aydın
Domat	İzmir, Manisa, Aydın

Hindi	Denizli, Aydın
Yılık	İzmir, Uşak

Tablo 9’da ortak olarak verilen 6 sözcüğe rastlanmıştır.

### 3. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 3.1. Sonuç ve Tartışma

Yazdıkları şehrin kültürünü, dil özelliklerini, mimarisini tarihini işleyen “Şehrimiz” kitapları öğrencilerin yaşadıkları şehri her yönü ile tanımalarına yardımcı olacaktır. Ayrıca toplumun ortak belleği olan kültürel öğelerin gelecek kuşaklara taşınmasında önemli rol oynayacaktır.

Şehrimiz kitaplarında kültür öğelerimizden biri olan ağız özellikleri farklı şekillerde ele alınarak öğrencilere aktarılmıştır. Ege bölgesinin 8 ilinde yaptığımız bu çalışmada toplam 270 ağız özelliğini yansıtan sözcükle karşılaşılmıştır.

Şehrimiz ders kitapları yerel bir farkındalık oluşturmanın yanında kültürel öğelerinde öğrencilere tanıtılmasında önemli rol oynamıştır. Daha önce sadece 9. sınıf düzeyinde verilen ağız kavramı ortaokul seviyesinde verilerek bir farkındalık oluşturulmuştur. Ayrıca öğrencilerden sözlük oluşturmaları istenmesi öğrencileri derleme konusunda bilgilendirmiştir.

Yaptığımız bu çalışmada Ege bölgesi ağızlarında kullanılan ortak sözcüklere de rastlanmıştır. Bu tabloda kitapta yer alan sözcükler ele alındığından bu sayı az gibi görünse de komşu illerde kullanılan birçok ortak sözcük bulunmaktadır. Bu sözcüklerin ortaya çıkması yapılacak yeni çalışmalarla mümkün olacaktır.

Bu tür çalışmaların ortaokul düzeyinde başlaması dilimizin zenginleşmesini açısından erken bir farkındalık oluşturacaktır. Ayrıca bu tür dil özelliklerinin sadece seçmeli derslere değil Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı programına da alınmasının faydalı olacaktır.

#### 3.2. Öneriler

Ağızlar canlı, sözlü metinleridir. Bu sebeple dil bilimsel açıdan zengin bir malzeme içerir. Yapılacak derlemeler ile yeni sözcüklere ulaşılabilir. Şu an kullandığımız yabancı sözcüklerin yerine Türkçe karşılıklarını kullanabiliriz.

Ağız özellikli yeni sözcüklerin ortaya çıkması için derleme ve dil atlası oluşturma çalışmalarına yer verilmelidir.

Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyat derslerinde bu tür araştırmalarla öğrencilerin yerel özellik taşıyan sözcükleri tanımaları sağlanmalıdır. Ağız özellikli sözcüklerin

kavratılması sadece Şehrimiz.... kitaplarında değil eğitim- öğretim programlarında metin içerikleriyle ve dijital çalışmalarla pekiştirilmesi öğrencilerde dil bilincinin gelişmesinde faydalı olacaktır.

Ağız araştırmaları sonucunda ortaya konulan bulgular; Türkçe öğretiminde, Türk dil bilgisi, Türk dili tarihi, Türk edebiyatı, Türk kültür ve medeniyetinin araştırılması ve incelenmesi söz konusu olduğunda en az Türkçenin diğer kaynakları kadar değerlidir. Bu sebeple bir gün yazılı belgelerle aynı niteliği kazanacak olan sözlü malzeme; işlenmiş soruşturma formları, kayıt malzemesi; bant, plak, film, videobant, yerinde yazıya geçirilmiş metin ve fişler vb. durumlarına uygun olarak mutlaka arşivlenmeli; gerekli görülenler elektronik ortamda yayımlanarak ilgililerinin istifadesine sunulmalıdır (Gemalmaz,2010: 347).

Özellikle il ve ilçeler bazında milli eğitim kurumları bölgesel araştırmalar yaparak ağız özellikli sözcükleri dilimize katılması önem taşımaktadır. Son dönemlerde belediyelerin yaptığı yerel yayınlar sözcük bazında katkı sağlaması açısından önemlidir. Ayrıca Ege Bölgesi illerinin ağız çalışmalarını müstakil kitap, yüksek lisans, doktora tezleri ve makalelerle ele alınmıştır. Bu çalışmalardan Şehrimiz kitaplarında daha fazla sözcük aktararak faydalanılabilir.



### Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2013). Dünyada ve Türkiye Türkçesinde Ağız Çalışmaları ve Yöntemler, *Turkish Studies, Volume 8/9*, p.387-396.
- Akar, A. (2006). Ağız Araştırmalarında Yöntem Sorunları, *Turkish Studies 1/2*, s. 41- 53.
- Akkaya, D. ve Cura, B. (2020).Şehrimiz Aydın, Aydın: MEB Yayınları.
- Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G., Pastutmaz, M. ve Ürkündağ, A.(2020). *Şehrimiz Uşak*, Uşak: MEB Yayınları.
- Demir, Nurettin, (2002). "Ağız Terimi Üzerine", *Türkbilig, S. 2002/4*, s. 105-116
- Ecla, A. ve Arslan, K. (2020). *Şehrimiz Muğla*. Muğla: MEB Yayınları.
- Ergin, M. (2002). *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Gemalmaz, E. (2010). "Ağız Bilimi Araştırmaları Üzerine Genellemeler", *Türkçenin Derin Yapısı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, s. 331-34, .
- Gülensoy, T. ve Alkaya E. (2003). *Türkiye Türkçesi Ağızları Bibliyografyası*. Ankara : Akçay: Akçay Yayınları.
- Gülseven, C., Üstün ,H., Aktürk, M. ve Vurgun, S. (2020). *Şehrimiz Manisa*, Manisa: MEB Yayınları.
- İsanmaz, E. ve Dengiz, Y. (2020). *Şehrimiz Denizli*, Denizli: MEB Yayınları.
- Karaarslan, H. ve Türküresin, K. (2020). *Şehrimiz Kütahya*, Kütahya: MEB Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1998). *Açıklamalı Dil Bilim Sözlüğü*, İstanbul: ABC tanıtım Basımevi Yayınları.
- MEB (2021) *Şehrimiz.....Dersi Öğretim Programı*, Ankara: MEB Yayınları.
- Öçalan, M. (2006). Ağız Araştırmalarında Bilişim Teknolojilerinin Kullanılması ve Ağız Tezleri İçin Yenilik Önerileri, *Sosyal Bilimler Dergisi,2006/1*, s.169-188.
- Yalçınkaya, N., Karan, F., Akar, E. ve Baksı, S. (2020) *Şehrimiz Afyonkarahisar*, Afyonkarahisar: MEB Yayınları.
- Yılmaz, O., Muslu, S. ve Şahin, I. (2020) *Şehrimiz İzmir*, İzmir: MEB Yayınları.

## **Extended Summary**

### **STUDY OF LOCAL DIALOGUE WORDS OF THE AEGEAN REGION IN OUR CITY BOOKS**

#### **Purpose of the Research**

In this study, in line with the 2017 Our City..... program, students' ability to sense regional pronunciation differences and the richness of our language with dialectal words are emphasized. Thus, it is aimed to make students understand the common dialect words of the provinces in the Aegean Region and the importance of the dialect features in our language. One of the aims of this study is to reveal the common word heritage of societies speaking the same dialect in different geographies.

#### **Method**

The research method was based on qualitative research methods. A case study, one of the qualitative research methods patterns, was used in the research. Criterion sampling technique was chosen as the sample selection in the research and for this purpose, our city, which is the subject of the research... Textbooks were used as samples. In studies conducted in educational science research, data was collected through document review to shed light on a historical period or to indicate the situations in which the adequacy of teaching materials and programs were discussed.

#### **Conclusion**

"Our City" books, which deal with the culture, language characteristics, architecture and history of the city in which they are written, will help students get to know the city they live in in every aspect. It will also play an important role in transferring cultural elements, which are the common memory of the society, to future generations.

In our city books, dialect features, one of our cultural elements, are handled in different ways and conveyed to students. In this study we conducted in 8 provinces of the Aegean region, a total of 270 words reflecting dialect characteristics were encountered.

Our city's textbooks have played an important role in creating local awareness as well as introducing cultural elements to students. An awareness was created by giving the concept of dialect, which was previously given only at the 9th grade level, at the secondary school level. In addition, asking students to create a dictionary informed the students about compilation.

In this study, common words used in the dialects of the Aegean region were also encountered. Although this number may seem small since the words in the book are included in this table, there are many common words used in neighboring provinces. The emergence of these words will be possible with new studies.

Starting such studies at the secondary school level will create early awareness in terms of enriching our language. In addition, it would be beneficial to include such language

features not only in elective courses but also in the Turkish and Turkish Language and Literature program.



## Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

### İLKOKUL 3. VE 4. SINIF SEVİYESİNDEKİ HİKÂYE KİTAPLARININ ŞİDDET VE KORKU UNSURLARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ<sup>1</sup>

#### EVALUATION OF THE 3RD AND 4TH GRADE STORY BOOKS IN PRIMARY SCHOOL IN TERMS OF VIOLENCE AND FEAR

**Ayfer ŞAHİN\* Aynur GÖNEN\*\* Fatma Cahide ÖZÇELİK\*\*\***

\*Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
[ayfersahin1@gmail.com](mailto:ayfersahin1@gmail.com), ORCID: 0000-0001-9903-1445

\*\*Öğretmen, Kızıldağ Yeniyanan İlkokulu, [aynurgonen2311@gmail.com](mailto:aynurgonen2311@gmail.com),

ORCID: 0009-0006-2744-4922

\*\*\*Arş. Gör., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
[cahide.ozcelik@ahievran.edu.tr](mailto:cahide.ozcelik@ahievran.edu.tr), ORCID: 0000-0001-8672-6459

Referans: Şahin, A., Gönen, A., Özçelik, F. C. (2023). İlkokul 3. Ve 4. Sınıf Seviyesindeki Hikâye Kitaplarının Şiddet Ve Korku Unsurları Açısından Değerlendirilmesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 77-97.

*Gönderilme Tarihi: 06.12.2023*

*Kabul Tarihi : 12.12.2023*

**Özet:** Bu çalışma ilkokul 3. ve 4. sınıf seviyesindeki hikâye kitaplarında şiddet ve korku unsurlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, nitel araştırma modelinin durum çalışması deseni ile yapılmıştır. Araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen beş farklı yayınevinden dörder tane olmak üzere toplam 20 kitap ve bu kitaplarda yer alan 52 hikâye incelenmiştir. Veriler doküman

1 Bu çalışma 21. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Bu kapsamda seçilen hikâye kitapları teker teker okunup, incelenerek şiddet ve korku içeren cümleler sayısal olarak sınıflandırılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Hikâyeler üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı okunmuş, içermiş oldukları şiddet ve korku unsurları “Şiddet ve Korku Unsurları Belirleme Formu” aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın sonucunda 20 okuma kitabının toplam 135 şiddet unsuru ile 74 korku unsuru tespit edilmiştir. Hikâye kitaplarında en fazla karşılaşılan şiddet unsurlarının fiziksel şiddet ve sözel şiddet olduğu, bu sıralamayı duygusal şiddet türünün izlediği belirlenmiştir. En fazla şiddet ögesi barındıran okuma kitaplarının; “Rüzgâr Dev” (f=23), “Kara Yılan” (f=21) ve “Sihirli Sözler” (f=15) olduğu; şiddet ögesi bulunmayan kitapların ise “Billur ile Çağla Tatilde”, “Hacıyatmaz”, “Sihirli Sözler” olduğu tespit edilmiştir. Hikâye kitaplarındaki şiddet ve korku unsurlarının bulunma sıklığı karşılaştırıldığında; şiddet içeren unsurların, korku unsurlarından fazla olduğu tespit edilmiştir. İçeriğinde en fazla korku unsuru bulunduran kitabın ise yine “Rüzgâr Dev” (f=17), “Peri Kızı” (f=12) ve “Ekmeğin Serüveni” (f=9) olduğu, hiç korku unsuru bulunmayan kitapların ise, “Tüccarın Oyunu”, “Yaşamak İstiyorum”, “Kütüphane Şehri” ve “Hacıyatmaz” olduğu tespit edilmiştir. Hikâye kitaplarında en çok karşılaşılan şiddet unsurunun “canını acıtmak” (f=21) olduğu, bu sıralamayı “bağırarak” (f=18) şiddet unsurunun takip ettiği belirlenmiştir. İncelenen hikâyelerde en çok “gerçek üstü varlıklar” (f=12) ve “esrarengiz olaylar” (f=12), “korkutucu efektler” (f=10) ve “doğadaki sesler” (f=10) korku unsurlarına yer verildiği de çalışmanın bulguları arasındadır.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma Alışkanlığı, Çocuk Edebiyatı, Çocuk Kitapları, Hikâye Kitapları, Korku, Şiddet.

**Abstract:** This study was conducted to identify and evaluate the elements of violence and fear in storybooks for 3rd and 4th-grade primary school students. In the research, the qualitative research method of document analysis was employed. In qualitative research, document analysis is used to access written material relevant to the situation being investigated. Accessing the original documents and understanding their content will significantly contribute to analyzing and using the data. Selected storybooks were individually examined, and sentences containing elements of violence and fear were classified numerically. A total of 20 books from five different publishers were examined as part of the research, with four books from each publisher. A total of 52 stories within these books were analyzed. A "Violence and Fear Elements Identification Form" was used for the analysis. Expert opinions were utilized in the analysis of the data, and content analysis was employed. As a result of the research, it was determined that the 20 storybooks contained a total of 135 elements of violence and 74 elements of fear. The most common types of violence in the storybooks were identified as physical violence and verbal violence, followed by emotional violence. The books with the most elements of violence were "Rüzgâr Dev" (f=23), "Kara Yılan" (f=21) and "Sihirli Sözler" (f=15), while books without any elements of violence were "Billur ile Çağla Tatilde" "Hacıyatmaz" and "Sihirli Sözler." Comparing the frequency of violence and fear elements in the storybooks, it was determined that the presence of violent

elements exceeded that of fear elements. The book with the most elements of fear was once again "Rüzgâr Dev (f=17), followed by "Peri Kızı" (f=12) and "Ekmeğin Serüveni" (f=9), while books without any elements of fear were "Tüccarın Oyunu," "Yaşamak İstiyorum," "Kütüphane Şehri," and "Hacıyatmaz". The storybook with the highest frequency of the violence element was "causing physical harm" (f=21), followed by "yelling" (f=18). In terms of fear elements, the highest frequency was associated with "supernatural beings" (f=12) and "mysterious events" (f=12), followed by "frightening effects" (f=10) and "sounds in nature" (f=10). The results obtained in the research were compared with the relevant literature, and recommendations were made.

**Keywords:** Reading Habit, Children's Literature, Children's Books, Storybooks, Fear, Violence.

## 1. Giriş

Çocukluk kavramı, yaşla ilgili yapılan tanımlar kadar toplumsal ve kültürel dinamiklerle de şekillenmektedir. Çocukluk dönemi, genel olarak, bebeklikten ergenliğe geçiş dönemi olarak kabul edilse de net bir sınırlandırması yoktur (Şahin ve Özçelik, 2021; Temizyürek, 2008). Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre on sekiz yaşına gelene kadar her insan çocuk sayılmaktadır (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 1989). Bu dönem, fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel açıdan çeşitli özellikler içermektedir. Çocukluk dönemi, bireyin yaşamı boyunca kullanacağı pek çok kişisel ve karakteristik özelliğin şekillendiği bir olduğu için bu evredeki çocukların eğitimleri ve gelişimlerinin desteklenmesi büyük önem taşır (Duran ve Can, 2021; UNICEF, 1954). Bu evre, aynı zamanda bilişsel yeteneklerin temellerinin atıldığı, sosyal becerilerin edinildiği bir evredir (Güneş, 2014; Cunningham and Stanovich, 1997; Reynolds, 2011). Özellikle ilkököl dönemine tekabül eden 7-10 yaş arasındaki çocukların gelişimlerinin doğru bir şekilde desteklenmesi önemlidir. Çünkü ilkököl sıralarında çocuğa kazandırılacak olan temel beceriler bireylerin gelecekteki akademik başarılarının, sosyal ve duygusal ilişkilerinin belirleyicisi olacaktır.

İlkokul çağındaki öğrencilerin zihinsel gelişimlerinin güçlendirilmesi için öğretmenler ve ebeveynler bilinçli bir takım çalışmalar gerçekleştirmelidirler. Bunlardan en önemlilerinden birisi okuma çalışmalarıdır. Okuma; hem bilgi dağarcıklarının, hem düşünme becerilerin hem de kelime dağarcıklarının gelişmesi için önemlidir. Bu nedenle bu dönemde çocukların okuma isteği ve alışkanlığı edinmelerini destekleyecek çalışmalara yer verilmelidir (Sağlam ve Aral, 2016; Tanju, 2010). Alanyazına bakıldığında da okumanın bu dönemdeki çocuklar üzerindeki olumlu etkilerine vurgu yapan pek çok çalışmanın olduğu görülmektedir. Örneğin okuma alışkanlığının öğrencilerin akademik başarılarına (Akyol ve Yıldız, 2013; Wibayanti, Lian ve Mulyadi, 2020; Sibatuara, 2017; Yıldız ve Akyol, 2011; Wagstaff, 2020); eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine (Karatay, 2015; Sevgi ve Karakaya, 2020); empati kurabilmelerine ve sosyal ilişkilerine (Brian, 2017), anlama düzeylerine (Dalila, 2018; Muawanah, 2016; Sulaiman ve Harpiansi, 2018) bu çalışmalarda bazılarıdır. Bu çalışmalarda vurgulanan önemli bir konu da okuma alışkanlığının erken yaşlarda kazanılması gerektiğidir. Çünkü okuma alışkanlığı çocukların hayal gücünü geliştirir,

farklı dünyaları tanımalarını sağlar ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye olanak tanır. Ayrıca, okuma alışkanlığının çocukların öğrenme isteklerini artırarak merak duygularını besler. Dolayısıyla, okuma alışkanlığının kazandırılması, çocukların beyin gelişimine ve bilişsel yeteneklerine büyük katkı sağlayan temel bir yapı taşı olarak görülmektedir. Bu noktada, çocuklarda okumanın alışkanlığa dönüşmesi için erken yaşlardan itibaren teşvik edici ve destekleyici ortamların oluşturulmasının önemine vurgu yapılabilir. Bu bağlamda okuma alışkanlığının geliştirilmesinde iyi çocuk edebiyatı ürünlerinin seçilmesinin etkisi çok büyüktür (Aytaş, 2003; Dündar ve Maden, 2019; Doiron, 2003; Özözen, 2014; Öztürk, 2020; Türkben, 2019; Wilson, Anderson ve Fielding, 1986).

Çocuk edebiyatı, çocukların anlayabileceği, hayal dünyalarını besleyen ve farklı perspektifler sunan hikâyeler, masallar ve kitaplarla ilgilenir. Bu tür eserler, çocukların dil gelişimine katkıda bulunmanın yanı sıra, yaşamları boyunca rehber olacak değerleri ve yaşam modelleri sunarlar (Duran ve Can, 2021; Karaağaç ve Alikılıç, 2023; Nikolajeva and Scott, 2013). Ayrıca, çocuk edebiyatı, çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak ve onları eğlendirirken öğretmek gibi önemli bir işlevi de üstlenir (Şimşek ve Bulut, 2022; Tanju, 2010). Çocuk edebiyatı, çocukların yaşadığı deneyimleri, duyguları ve merak ettikleri diğer şeyleri anlamalarına yardımcı olur. Çocuk edebiyatı ürünleri içerisinde çocuklar için yazılmış hikâyeler önemli bir yer tutar.

Hikâyeler; çocukların dilsel, düşünsel, sosyal ve ahlaki gelişim alanlarını destekleyen güçlü bir araçtır (Angus, McLeod, 2004; Duran ve Can, 2021; Ertek Babaç ve Yıldız, 2018; Lacina, 2003). Hikâyeler, çocukların duygusal ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılarken onların hayal güçlerini tetiklemekte, farklı dünyalara yolculuk yapmalarını sağlamakta ve kendi hikâyelerini oluşturmalarına teşvik etmektedir. Çocuklar hikâyeleri okurken veya dinlerken olaylar arasında ilişki kurmayı, nedensellik bağı kurmayı ve sonuçları tahmin etmeyi öğrenirler. Bu durum da zihinsel kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olur (Tucker, 2008). Sonuç olarak, hikâyeler çocukların hayatlarında sadece bilgi kaynağı değildir, aynı zamanda duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimlerini destekleyen güçlü bir araçtır (Lynch-Brown ve Tomlinson, 1999).

Hikâyelerin içerdikleri temalar ve olaylar, çocukların duygusal olarak olgunlaşmalarına da yardımcı olur. Karakterlerin yaşadığı zorluklar veya sevinçler, çocuklara hayatta karşılaşacakları durumlar hakkında fikir verir ve onları bu deneyimlerle başa çıkma konusunda donanımlı kılar. Bu nedenlerle, çocuklara sunulan kitapların içeriği ve sunum biçimi büyük önem taşır. Korkutucu veya kaygı uyandırıcı hikâyeler, çocukların duygusal gelişimlerini olumsuz etkileyebilir. Aynı şekilde şiddet içeren resimler veya içerikler, çocukların şiddetle ilişkilendirdikleri olumsuz davranışları içselleştirmelerine neden olabilir. Bu tür içerikler, çocukların sosyal ilişkilerini olumsuz etkileyebilir ve onların sağlıklı bir şekilde sosyalleşmelerine engel olabilir. Olumsuz duygu ve davranışları teşvik edebilecek içeriklerin bulunması, çocukların gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu olumsuz etki, çocukların hayatlarının her alanına yayılabilir ve ileriye dönük daha ciddi sorunlara yol açabilir.

Şiddetin birçok tanımı yapılmıştır. Bireyi bedensel, zihinsel ve ahlaki yönden olumsuz etkileyen, psikolojik travmalara neden olan, gelişimini geriletken ve kişinin sosyalleşmesini engelleyen olaylar, bireylerin canına, malına ve bedenine yönelik tüm fiziksel, sözel ve duygusal saldırılar şiddet olarak tanımlanabilir (Fırat, 2022; Güleç, Topaloğlu, Ünsal ve Altıntaş, 2012; Pazarbaşı, 2018; Polat, 2016; Saltzman, Fanslow, McMahon, Shelley, 1999; Şenol ve Mazman, 2014; Taşar 2019; World Health Organization [WHO], 2002). Tanımlara bakıldığında şiddet için kullanılacak ortak kelimeler; “saldırı”, “psikolojik zarar”, “kaba kuvvet”, “zarar vermek” olarak ortaya çıkmaktadır. Çocuklar şiddetle okulda, evlerinde, arkadaş çevrelerinde, okudukları kitaplarda ya da izledikleri eserlerde karşılaşabilmektedirler. Çocuk kitaplarında şiddet unsurlarına yer verildiği bilinmektedir (Aktan ve Aydın, 2018; Boudinot, 2005; Dağlıoğlu ve Çakmak, 2009; Güzelküçük ve Türkyılmaz, 2020; Kadızade ve Sakar, 2019; Kayman ve Aydın, 2021; Öztürk ve Giren, 2016; Uysal ve Şen, 2021; Yılmaz ve Destegüloğlu, 2019). Çocuk edebiyatı ürünlerinde şiddete ilişkin bulguların; şiddete maruz kalma, sözel şiddet, fiziksel şiddet, cinsel şiddet, duygusal şiddet gibi kategoriler altında toplandığı görülmektedir.

Çocuk kitaplarında korku ögesine de merak uyandırması için sıklıkla yer verilmektedir. Korku ile ilgili tanımlarda tehlike anında hissedilen gerilim, kaçınma yahut saldırı dürtüsü, rahatsızlık hissi, hayatta kalma dürtüsü vurgulamalarının ön planda olduğu ortaya çıkmaktadır. Kişiler korku duygusuna kapıldıklarında kaçma ve zarar gelmesini engelleme psikolojisi içinde hareket etmektedirler. İnsanlar, yaşamları boyunca çeşitli sebeplerle oluşan korku ile karşılaştıklarında bazen kaçarken, bazen de bu duyguyla savaşmaktadırlar. Bazı durumlarda ise korkularına teslim olmaktadır. Böylelikle korku kültürünü oluşturmaktadırlar (Kahraman, 2019; Paksoy, 2020; Özer ve Aksoy, 2018; Yıldırım, 2022; Yücesoy, 2007).

Kişilerin gördüğü ve duyduğu olaylar sonucunda korku düşüncesi geliştirmektedirler. Okudukları kitaplardan, izledikleri televizyon programlarından, ailelerinin yanlış eğitimlerinden ve çevrelerindeki diğer bireylerle yaptıkları sohbetlerden korkularının ilk basamaklarını oluşturmaktadırlar. Hayatın bir gerçeği olarak çocuk edebiyatı eserlerinde de çeşitli korku unsurlarına yer verilmektedir. Bu unsurlar arasında gerçeküstü varlıklar, esrarengiz olaylar, sihir ögeleri, korkutucu ses efektleri, karanlık gibi ögeler öne çıkmaktadır (Bubenickova, 2021; Dağlıoğlu ve Çakmak, 2009; Güzelküçük ve Türkyılmaz, 2020; Stallcup, 2002; Öztürk ve Giren, 2016).

Hikâye kitaplarının korku, şiddet gibi unsurları içerme durumları ve bu unsurların nasıl sunulduğunun belirlenmesinin içerik/ürün geliştiricilere, ailelere ve eğitimcilere farkındalık sağlaması açısından önemli olduğuna inanılmaktadır. Bu araştırmanın problem cümlesi: "İlkokul 3. ve 4. sınıf seviyesindeki hikâye kitaplarının şiddet ve korku unsurlarını içerme durumları nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevaplar aranmıştır:

- İlkokul 3. ve 4. sınıf seviyesindeki hikâye kitaplarında hangi şiddet ögelerine, hangi sıklıkta verilmektedir?
- İlkokul 3. ve 4. sınıf seviyesindeki hikâye kitaplarında hangi korku ögelerine, hangi sıklıkta yer verilmektedir?



## 2. Yöntem

Bu ana başlık içerisinde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplamada kullanılan araçlar, verilerin toplanma ve analiz süreçleri ile araştırma etiğine yönelik bilgiler alt başlıklar altında sunulmuştur.

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma modelinin durum çalışması deseni ile yapılmıştır. Nitel araştırma modeli; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerle doğrudan toplanan veriler aracılığıyla elde ettiği verileri, tümevarımcı bir bakış açısı içerisinde analiz ederek zengin betimlemelere ulaşmayı amaçlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Saban ve Ersoy, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırma modelinin desenlerinden biri olan durum çalışması ise; seçilen durumun farklı veri kaynaklarından hareketle derinlemesine incelenmesini amaçlamaktadır (Akar, 2019). Bu çalışmada ise korku ve şiddet öğelerine yer verilme durumu, herhangi bir düzenleme, kontrol ve yönlendirme olmaksızın farklı kaynaklara başvuruyla derinlemesine ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni ilkökul çocuk kitapları iken, örnekleme basit seçkisiz yöntem ile belirlenen beş farklı yayınevinden amaçlı örnekleme ile seçilen her birinden dörder tane olmak üzere toplam 20 kitaptan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında bu kitaplarda yer alan 52 hikâye incelenmiştir. Nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme ile durumların derinlemesine incelenmesinde zengin bilgiler sunduğu düşünülen durumlar seçilmektedir (Büyüköztürk vd., 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş bazı ölçütlere uygun olan durumlar seçilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada hikâye kitaplarında korku ve şiddet öğelerine yer verilme durumu incelendiğinden hikâye kitapları amaçlı örnekleme oluşturmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile hikâye kitapları örnekleme alınmıştır. Araştırma için seçilen kitaplarda aranan ölçütler aşağıdaki gibidir:

- Kitapların ilkökul 3. ve 4. sınıf seviyesine göre hazırlanmış olması,
- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tavsiye edilen eserler listesinde yer alması.

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler beş farklı yayınevi tarafından yayımlanmış olan 20 farklı kitaptan doküman incelemesi tekniği ile elde edilmiştir. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi yoluyla araştırılması hedeflenen durumla ilgili olan yazılı materyallere ulaşmak amaçlanmaktadır (Glesne, 2015). Veri kaynağını oluşturacak dokümanların seçimi araştırmanın amacı çerçevesinde belirlenen ölçütlerle sağlanmıştır. Etik açıdan bu yayınevlerinin adları A Yayıncılık, B Yayıncılık, C Yayıncılık, D Yayıncılık ve E Yayıncılık olarak kodlanmıştır. Her bir yayınevinden 4 eser olmak üzere 20 kitapta yer alan toplam 52 hikâye üç farklı araştırmacı tarafından okunmuş ve içerdiği şiddet

ve korku unsurları “Şiddet ve Korku Unsurları Belirleme Formu” aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır.

### 2.3.1. Geçerlik-Güvenirlik

Verilerin analizi sırasında, ham verilerin bozulmaması için gerekli önlemler alınmıştır. Hikâyeler üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı okunmuş, üç araştırmacı tarafından tespit edilmiş olan öğeler çalışma verisi olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için çeşitleme/üçgenleme (triangulation) yöntemine başvurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Değerlendiriciler tarafından ulaşılan sonuçlar arasındaki uyuma (Miles ve Huberman, 1994) bakılmıştır. Bu uyum Güvenirlik=Görüş birliği/(Görüş birliği + Görüş Ayrılığı) formülü ile hesaplanmıştır. Formül aracılığıyla yapılan hesaplama sonucunda, uyum katsayısı %80 olarak bulunmuştur. %70 değerinin üzerinde olduğu için yapılan araştırmadaki analiz sürecinin puanlama güvenilirliğinin olduğu kabul edilmiştir.

### 2.5. Araştırma Etiği

Bu çalışmanın verileri elde edilirken erişimi herkese açık olan materyal tercih edildiğinden etik kurul kararı gerekmemektedir.

## 3. Bulgular

Çalışma materyaline yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur. Ayrıca bu bölümde bulguların anlaşılabilirliğinin sağlanması için doğrudan kitaptan alınmış korku ve şiddet içeren cümlelere örnekler verilmiştir.

### 3.1. Hikâye Kitaplarında Yer Alan Şiddet Unsurlarına İlişkin Bulgular

Hikâye kitaplarında yer alan şiddet unsurlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

**Tablo 1.** İlkokul 3.ve 4. Sınıf Seviyesindeki Hikâye Kitaplarında Yer Alan Şiddet İçeren Unsurlar f Tablosu

Şiddet Unsurları	Kitap İsimleri																	Toplam			
	Canını acıtmak	Bağırarak	Saldırmak	Öldürmek	Alay etmek	Hakaret etmek	Alkoymak	Tehdit etmek	Tekmelemek	Duygularıyla oynamak	Kesmek	Kırmak	Parçalamak	Zorla evlendirmek	Aç bırakmak	Diğer	Ateş etmek		Cinsel kavramlar	Bıcakladmak	
Rüzgâr	6	4	1	5	-	1	3	-	-	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	23	
Dev																					
Kara	3	1	3	5	1	2	1	2	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	21	
Yılan																					
Sihirli																					
Sözler	2	3	2	-	1	2	-	1	1	-	2	-	1	-	-	-	-	-	-	15	
Kaplumbağ																					
anın	-	1	1	1	3	-	1	-	2	2	1	-	1	-	-	-	-	-	-	13	



En fazla şiddet ögesi barındıran hikâyelerin; “Rüzgâr Dev (f=23)”, “Kara Yılan (f=21)” ve “Sihirli Sözler (f=15)” olduğu; şiddet ögesi bulunmayan hikâyelerin ise “Billur ile Çağla Tatilde”, “Hacıyatmaz” olduğu tespit edilmiştir. En fazla şiddet ögesi barındıran hikâyelerle ilgili örnek alıntılar aşağıdaki paragraflarda sunulmaktadır.

“Rüzgâr Dev” adlı hikâyede saptanan bu şiddet unsurlarına ilişkin örnekler şu şekildedir:

“Delikanlı hançerini kocaman yılanın tam orta yerine sapladı. Yılan anında öldü” (s. 15).

“Ya öleceğim ya da onu öldüreceğim, dedi hırsla. O benim karımı kaçırdı. Yanına bırakmam bunu.” “Kapıyı kırıp içeri girdi” (s. 40).

“Kara Yılan” adlı hikâyede saptanan bu şiddet unsurlarına ilişkin örnekler şu şekildedir:

“Seni öldürse öldürse üvey anan olacak o sarı yılan öldürür kızım” (s. 12).

“Kızı saçından çekip sürükledi” (s. 16).

“Açtı ağzını, yumdu gözünü, ağzına geleni söyledi” (s. 40).

“Sihirli Sözler” adlı hikâyede saptanan bu şiddet unsurlarına ilişkin örnekler şu şekildedir:

“Koluma neden dokundun. Sen kavga mı etmek istiyorsun, diyerek biri, diğerine saldırmış” (s. 3).

“Neden yemek yapmıyorsun diye annesi azarlarmış. Ama anne sen bana yemek yapmasını öğretmiyorsun dediğinde ise ceza almış” (s. 6).

“Sen yürü yoluna git yoksa baltayı senin kafana vururum, demiş” (s. 16).

### 3.2. Hikâye Kitaplarında Yer Alan Korku Unsurlarına İlişkin Bulgular

Hikâye kitaplarında yer alan korku unsurlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

**Tablo 2.** İlkokul 3.ve 4. Sınıf Seviyesindeki Hikâye Kitaplarında Yer Alan Korku Unsurları Frekans Tablosu

Korku Unsurları	Gerçek üstü varlık	Esrarengiz Olaylar	Korkutucu Efektler	Doğadaki Sesler	Bağırma	Sihir Ögeleri	Ani sert hareketler	Karanlık	Saklanıp ortaya çıkma	Gölge oyunları	Toplam
Rüzgâr Dev	4	2	3	2	1	-	-	-	3	1	16

Peri Kızı	1	3	-	-	1	4	3	-	-	-	12
Ekmeğin Serüveni	1	1	1	2	1	1	1	1	-	-	9
İki Kız Kardeş	1	-	1	2	1	-	-	1	-	-	6
Şah Yusuf	-	3	-	-	2	-	-	-	-	-	5
Kara Yılan	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	4
Pıtırıcık'ın Macerası	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Sihirli Sözcükler	-	-	-	-	-	2	1	-	-	-	3
Billur ile Pamuk	-	1	-	1	-	-	-	1	-	-	3
Kartal Yavrusu	-	-	2	-	-	-	-	1	-	-	3
Al Yanaklı Elma Kuşu	-	-	-	1	1	1	-	-	-	-	3
Billur ile Köstebek	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2
Kaplumbağan'ın Başarısı	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2
Billur Küsleri Barıştırıyor	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Billur ile Çağla Tatilde	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Tavşan ile Eşek	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Tüccarın Oyunu	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Yaşamak İstiyorum	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hacıyatmaz	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kütüphane Şehri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Toplam</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>74</b>

En fazla korku unsuru bulunduran kitabın ise yine “Rüzgâr Dev (f=17)”, “Peri Kızı (f=12)” ve “Ekmeğin Serüveni (f=9)” olduğu, hiç korku unsuru bulunmayan kitapların

ise, “Tüccarın Oyunu”, “Yaşamak İstiyorum”, “Kütüphane Şehri” ve “Hacıyatmaz” olduğu tespit edilmiştir. En fazla korku öğesi barındıran hikâyelerle ilgili örnek alıntılar aşağıdaki paragraflarda sunulmaktadır.

“Rüzgâr Dev” adlı okuma kitabında saptanan bu korku unsurlarına ilişkin örnekler şu şekildedir:

*“Genç adam, o güne dek böyle korkunç, insanın içini ürperten bir bağırtı duymamıştı hiç. Korkudan neredeyse kalbi duracaktı” (s. 5).*

*“Ağabeylerinin duydukları korkunç sesleri o da duydu korkuyla titredi” (s. 7).*

“Peri Kızı” adlı okuma kitabında saptanan bu korku unsurlarına ilişkin örnekler şu şekildedir:

*“Kaşla göz arası taş kesiliverdi” (s. 52).*

*“Karşısına kötü söz söyleyen kayalar çıktı” (s. 57).*

“Ekmeğin Serüveni” adlı okuma kitabında saptanan bu korku unsurlarına ilişkin örnekler şu şekildedir:

*“Onu duyan diğer buğdaylar da korkmuş. -Kuşlar bizi yiyecek, insanlara bir şey kalmayacak, diye bağırmışlar” (s. 14).*

*“Ayağı yere değer değmez, nereden geldiği belli olmayan yaşlı bir kadın karşısında beliriverdi” (s. 38).*

*“Yaşlı kadın sepeti alır almaz bir anda ortadan kayboldu. Mayra şaşırılmış bir halde ortada kalakaldı” (s. 39).*

*“Bundan sonra kızlara zarar vermeye çalışırsan seni bir maymuna çeviririm. Üvey anne bundan çok korktu” (s. 44).*

#### **4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Araştırmanın sonucunda 20 hikâye kitabının toplam 135 şiddet unsuru ile 74 korku unsuru içerdiği tespit edilmiştir. Hikâye kitaplarında en fazla karşılaşılan şiddet türlerinin fiziksel şiddet ve sözel şiddet olduğu, bu sıralamayı duygusal şiddet türünün izlediği belirlenmiştir.

Hikâye kitaplarındaki şiddet ve korku unsurlarının bulunma sıklığı karşılaştırıldığında; şiddet içeren unsurların, korku unsurlarından fazla olduğu tespit edilmiştir.

Hikâye kitaplarında frekans değeri en yüksek şiddet unsurunun “canını acıtmak (f=21)” olduğu, bu sıralamayı “bağırmak (f=18)” şiddet unsurunun takip ettiği; frekans değeri en yüksek korku unsurların “gerçek üstü varlık (f=12)” ve “esrarangiz olaylar (f=12)” olduğu, bu sıralamayı ise “korkutucu efektler (f=10)” ve “doğadaki sesler (f=10)” unsurlarının takip ettiği görülmüştür.

Kara (2007), çalışmasında fantastik kitaplardaki şiddet öğelerinin imge gibi gösterildiğini ve bu şekilde doğrudan verilmeyerek gizli olarak sunulduğunu ve cümleler, resimler içerisinde gizlenmiş şiddet unsurlarının çocukların bilinçaltına

olumsuz bir etki oluşturabileceğinden bahsetmektedir. Bu çalışmada da bazı masallardaki kahramanların karşılaştıkları sorunları şiddet yoluyla çözmeleri ve gerektiği yerde şiddetin doğal olabileceğini aktarmasının çocuklara olumsuz etkilerde bulunabileceği düşünülmektedir.

Dağlıoğlu ve Çakmak'ın (2009) hikâye kitaplarındaki metinlerin ve görsellerin içerdiği şiddet ve korku unsurlarının tespiti amacıyla yaptıkları çalışmalarında, şiddet öğeleriyle karşılaşma oranının %8 olduğu ve bunların hafif düzeyde şiddet unsurlarını içerdiğini; korku öğeleriyle karşılaşma oranının ise %11 olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmaları sonucunda korkuyla ilgili öğelerin şiddet öğelerinden daha fazla olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ise; seçilen 20 okuma kitabında şiddet içeren unsurların, korku unsurlarından fazla olduğu tespit edilmiştir. İki çalışma arasındaki farklılığın temel sebeplerinden birinin örnekleme alınan kitaplardaki çeşitliliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Türkyılmaz ve Kuş'un (2014) 100 Temel Eser listesinde sıralanmış ve çok okunan kitaplardaki çocuk hakları üzerine yaptıkları çalışmalarında 920 olumsuz ifade tespit etmişlerdir ve en fazla karşılaşılan olumsuzluğun "korunma hakları" (f=520) ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca inceledikleri 188 farklı kitapta karşılaşılan şiddet ifadelerinin sıklığının çok fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Hem Türkyılmaz ve Kuş'un çalışmasında hem de bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre kitaplarda çocukları olumsuz etkileyecek ifadeler sık bir şekilde kullanılmıştır. Bu noktadan bakıldığında araştırma sonuçlarının şiddet unsurunun sıklıkla karşılanması hususunda benzer sonuçlar elde ettiği düşünülebilir.

Güney'in (2014) çalışmasında 100 Temel Eser listesinde bulunan hikâye kitaplarında yer alan şiddet unsurları tespit edilmeye çalışılmıştır. 20 kitap üzerine yapılan incelemede, 1801 şiddet ögesi tespit edilmiştir. En sık karşılaşılan şiddet türünün ise fiziksel şiddet unsurları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da 6 masal kitabında 577 şiddet unsurunun olduğu görülmüş ve şiddet türlerinden fiziksel şiddet unsurlarının (f=265) daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir. Güney'in elde ettiği sonuçlar bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Her iki çalışmada da fiziksel şiddet unsurlarının daha fazla bulunduğu tespit edilmiştir.

Öztürk ve Giren 'in (2016) yürüttüğü çalışma bulguları incelendiğinde, araştırmaya dâhil edilen hikâye kitaplarında şiddet ve korku unsurlarının sıklık değerlerinin birbirlerine yakın olduğu belirlenmiştir. Kitapların resim ve metin kısmındaki korku ve şiddet ögesi içeren unsurların genel olarak %9,8'lik bir oranda olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle kitapların %90,2'sinde şiddet veya korku unsuru tespit edilmemiştir. Bu çalışmada ise; kitaplarda şiddet unsurunun %90 oranında, korku unsurunun ise %80 oranında olduğu tespit edilmiştir.

Aktan ve Aydın'ın (2018) 100 Temel Eser listesinden seçilen 21 kitaptaki şiddet unsurlarını belirlemek için gerçekleştirdikleri çalışmalarında, yerli yazarlı kitaplarda 52, yabancı yazarlı kitaplarda ise toplamda 143 olmak üzere toplamda 195 şiddet unsuru tespit edilmiştir. 100 Temel Eser listesinde yer alan kitaplardaki şiddet unsurları temalara göre ayrıldığında sözel şiddet (f=109), fiziksel şiddet (f=36), cinsel şiddet (f=28) ve duygusal şiddet (f=22) olarak dört temada toplanmıştır. Bu çalışmada şiddet

unsurları temalara göre ayrıldığında ise; fiziksel şiddet (f=69), sözel şiddet (f=49), duygusal şiddet (f=15), cinsel şiddet (f=1) olarak tespit edilmiştir. Aktan ve Aydın'ın araştırması, çalışmamızdaki bulgularla kıyaslandığında 20 okuma kitabında 133 şiddet ögesi bulunmuşken, 21 hikâye kitabında 195 şiddet ögesi tespit edilmiştir. Bulgulardan hareketle 100 Temel Eser listesindeki masal kitaplarında bulunan şiddet unsuru ifadelerin okuma kitaplarından daha yoğun olduğu söylenebilir.

Türkyılmaz ve Güzelküçük'ün (2020), iki adedi Dünya, dört adedi Türk edebiyatından olmak üzere toplamda altı masal kitabındaki toplam 480 masalın korku ve şiddet öğelerine yer verilme durumlarını inceledikleri çalışmalarında en fazla şiddet öğelerinin Türk masallarında bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmanın bulgularını destekler olarak en fazla karşılaşılan şiddet türünün ise sözel şiddet ve fiziksel şiddet kategorilerinde toplandığını, en çok karşılaşılan korku unsurunun ise gerçeküstü varlıklar kategorisinde toplandığını ortaya çıkarmışlardır.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan ve alanyazında yapılmış diğer çalışma sonuçlarından hareketle verilebilecek öneriler eğitimciler, aileler ve yayınevleri için ayrı olarak sunulmuştur:

- Öğrencilere kaliteli okuma becerisinin kazanılmasında en önemli unsur eğitimcilerdir. Eğitimciler, öğrencilere okuma konusunda örnek olmalı ve öğrencilere kitaplar hakkında geri dönütlerde bulunmalıdırlar. Eğitimciler öğrencilerinin, ailelerin ve kitap satışı yapan yerlerin kitap seçimi konusunda bilinçlendirilmesi konusunda, üzerine düşen görevleri yerine getirmelidirler. Bu konuda aileleri bilinçlendirmek amacıyla düzenli toplantılar yapılabilirler. Okullarda haftanın belli günlerinde “okuma günleri” düzenlenebilir. Diğer öğretmenler ile “Çocuğa kitap okuma sevgisi nasıl kazandırılmalı?” gibi konular tartışılabilir. Aileler ile belli sürelerde seçilen kitapların eksik yönleri tartışılıp; kitap seçiminde dikkat edilmesi gereken noktalar belirtilebilir.
- Aileler, “Çocuğuma hangi kitapları okutabilirim?” diye araştırma yapmalıdır. Bu konuda eğitimcilerden destek istemelidir. Aile, kitap seçiminde öğretmenlerle iş birliği yapabilir ya da kitabı önce kendileri okuyabilirler. Aileler için de bu konuyla alakalı eğitimler düzenlenmelidir.
- Yayınevleri, çocuklar için hazırlanmış kitaplar konusunda çok hassas olmalıdırlar. Kitapları çok hassas bir şekilde incelenip uygun olmayan kitapların basılmasını engelleyebilirler. Kitap basımında maddi gelir ön planda tutulmamalıdır. Çocukların gelişimini olumlu yönde etkileyecek nitelikte eserlerin basımına dikkat edilmelidir.



### Kaynakça

- Aksoy, E. ve Öztürk, D. S. (2018). Öğrencilerdeki okuma alışkanlığının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 143-184.
- Aktan, O. ve Aydın, F. (2018). Çocuk kitaplarına yansıtılan şiddet: 100 temel eser örneği. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 92-109.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2013). Okuma uzmanlığı ve okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir program önerisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (1), 1-8.
- Arslan, Y. ve Çelik, Z. Ç. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 113-124.
- Aytaş, G. (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 155-160.
- Angus, L. E. and McLeod, J. (2004). *The handbook of narrative and psychotherapy: Practice, theory and research*. UK: Sage.
- Babaç, E. E. and Yıldız, G. (2018). Dil gelişiminde müziğin yeri. *Fine Arts*, 13(3), 10-22.
- Boudinot, D. (2005). Violence and fear in folktales. *The Looking Glass: New Perspectives on Children's Literature*, 9(3), 1-5.
- Brian D Evans, "Most CEOs Read A Book A Week. This Is How You Can Too (According To This Renowned Brain Coach)," Inc.com, last modified June 27, 2017, [www.inc.com/briand-evans/most-ceos-read-a-book-a-week-this-is-how-you-can-too-according-to-thisrenowned-.html](http://www.inc.com/briand-evans/most-ceos-read-a-book-a-week-this-is-how-you-can-too-according-to-thisrenowned-.html).
- Bubenickova, P. (2021). The theme of anxiety, fear and sadness in children literature for and its didactic application in literature lessons at primary schools. In ICERI2021 Proceedings (pp. 6045-6050). IATED.
- Cunningham, A. E. and Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934.
- Dağlıoğlu, H. ve Çamlıbel Çakmak, Ö. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikâye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 510-534.
- Dalila, B. (2018). The correlation between recreational reading habit and reading achievement (Doctoral dissertation, UIN Ar-Raniry Banda Aceh).
- Duran, E. ve Can, B. (2021). Kavramsal olarak çocuk edebiyatı. A. Şahin (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (ss.1-24). Ankara: Pegem Akademi.

- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). İlköğretim 4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının ve ilgilerinin belirlenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 1649-1662.
- Dündar, N. ve Maden, S. (2019). Velilerin çocuk edebiyatı farkındalıkları ile öğrencilerin okuma alışkanlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1077-1094.
- Doiron, R. (2003). Motivating the lifelong reading habit through a balanced use of children's information books. *School Libraries Worldwide*, 9(1), 39-49.
- Firat, A. (2022). *Lise öğrencilerinin aile içi şiddete maruz kalma türlerine göre bilişsel birleşme ve yaşantısal kaçınma süreçleri ile psikolojik esnekliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güleç, H., Topaloğlu, M., Ünsal, D. ve Altıntaş, M. (2012). Bir kısır döngü olarak şiddet. *Psikiyatride güncel Yaklaşımlar*, 4 (1), 112-137.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güzelküçük, Ş. ve Türkyılmaz, M. (2020). Masal kitaplarında yer alan korku ve şiddet öğeleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 859-878.
- Kadizade, E. D. and Sakar, C. (2019). Violence and fear in Francesca Simon's Series of Horrid Henry. *Educational Research And Reviews*, 14(1), 25-32.
- Kahraman, Ü. (2019). *Okul yöneticilerinin yönetim tarzı, örgüt DNA'sı ve örgütsel değişimin okullardaki korku kültürüne etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Karaağaç, H. G. ve Alikılıç, D. (2023). Çocuk edebiyatı ve çocuğa görelilik kavramı. *Education and Technology in Information Science*, 1(1), 58-66.
- Karatay, H. (2015). Eleştirel düşünme ve okuma alışkanlığı becerilerinin geliştirilmesi için edebiyat halkası: kitap eleştirisi modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(208), 6-17.
- Karatay, H., Külah, E. ve Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 89-107.
- Kayman, F. ve Aydın, E. (2021). Ömer Seyfettin'in And adlı eserinde yer alan şiddet olgusuna ilişkin öğrenci görüşleri. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi*, 9(2), 416-429.
- Lacina, J. G. (2003). Reading to learn: Lessons from exemplary fourth-grade classrooms. *Childhood Education*, 80(2), 97-99.
- Lynch-Brown, C. and Tomlinson, C. M. (1999). *Essentials of children's literature (3rd ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Nikolajeva, M. and Scott, C. (2013). *How picturebooks work*. UK: Routledge.

- Okur, A. ve Özsoy, Y. (2017). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin okuma ilgisi ve okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 4(3), 73-89.
- Özer, E. Z. ve Aksoy, M. (2018). Korku çekiciliğinin gıda korkusu üzerine etkisi. *Journal of Tourism And Gastronomy Studies*, 6(3), 359-369.
- Özözen, M. (2014). Çocuk edebiyatı dersinin çocuk gelişimi programı öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 16(2), 49-59.
- Öztürk, B. (2020). Okuma kültürü oluşturmada çocukların edebiyat çevresini genişletmeye yönelik uygulamalar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 2112-2124.
- Öztürk, M. ve Giren, S. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanan hikâye kitaplarındaki korku ve şiddet öğelerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 2095-2108
- Öztemiz, S. ve Önal, H. (2013). İlkokul öğrencilerinin oyun tekniği ile okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik öğretmen görüşleri: Ankara Beytepe İlkokulu örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 65-79.
- Pazarbaşı, B. (2018). Televizyonda yayınlanan ve ana teması şiddet olan çizgi filmlerin içerik analizi. *Intermedia International e-Journal*, 5(8), 28-41.
- Paksoy, H. M. (2020). Covid-19 pandemisi ile oluşan korku ve davranışlara inancın etkisi üzerine bir araştırma: Türkiye örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 135-155.
- Polat, O. (2016). Şiddet. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 22(1), 15-34.
- Reynolds, K. (2011). *Children's literature: A very short introduction*. UK: Oxford University Press.
- Sağlam, M. ve Neriman, A. (2016). Tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocukluk kavramları. *Çocuk ve Medeniyet*, 1(2), 43-56.
- Saltzman, L. E., Fanslow, J. and L., Mc Mahon P. M., Shelley G. A. (1999). *Intimate partner violence surveillance: uniform definitions and recommended data elements*, 1.0. Atlanta GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Sevgi, S. ve Karakaya, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve problem çözme becerisinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1203-1225.
- Sibatuara, U. D. (2017). Students' Reading Habit and Its Effect on Academic Performance: A Study of Management Students STIE Widya Dharma, Pontianak. *MABIS*, 8(1), 1-13.

- Stallcup, J. E. (2002). Power, fear, and children's picture books. *Children's Literature*, 30(1), 125-158.
- Şahin, A. ve Özçelik, F. C. (2021). Çocuk edebiyatının gelişimi. A. Şahin (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (ss. 63-95). Ankara: Pegem Akademi.
- Şenol, D., ve Mazman, İ. (2014). Çocuğa uygulanan şiddet: Türkiye özelinde sosyolojik bir yaklaşım. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(1), 11-17.
- Şimşek, Ş. ve Bulut, F. (2022). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Sulaiman, M. and Harpansi, H. (2018). The correlation between reading habit and students' reading comprehension achievements. *Alsuna: Journal of Arabic and English Language*, 1(2), 78-86.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39.
- Taşar, H. H. (2019). Eğitimde şiddet ve etkileri. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6 (2), 899-912.
- Temizyürek, F. (2008). Çocukta dil gelişim süreci. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (7), 169-176.
- Tucker, E. (2008). *Children's folklore: a handbook*. USA: Bloomsbury Publishing.
- Türkben, T. (2019). Çocuk kütüphanelerinin okuma alışkanlığı üzerindeki etkilerinin öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (77), 363-388.
- United Nations International Children's Emergency Fund. (1989). *Convention on the rights of the child*. Retrieved from <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> in 03.12.3023.
- Uysal, S. S. ve Şen, E. (2021). "Kuş Olsam Evime Uçsam" adlı çocuk edebiyatı yapıtının göç olgusu açısından incelenmesi. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 62-79.
- Yıldız, M., Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 793-815.
- Yılmaz, O. ve Destegüloğlu, B. (2019). Çocuk kitaplarına yansıyan şiddet. *İlköğretim Online*, 18(3),1099-1112 .
- Yurtbakan, E. ve Erdoğan, T. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi: Bir karma yöntem. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 240-257.
- Yücesoy, V. Ö. (2007). *Korku edebiyatı (Gotik Edebiyat) ve Türk romanındaki örnekleri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Wagstaff, J. V. (2020). Benefits of the habit of reading. *Marriott Student Review*, 3(4), 1-6.
- Wibayanti, S. H., Lian, B. and Mulyadi. (2020). The influence of school literacy movement and reading habit on student's achievement. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies (IJPSAT)*, 20 (1), 144-155.
- Wilson, P. T., Anderson, R. C. and Fielding, L. G. (1986). Children's book-reading habits: A new criterion for literacy. *Book Research Quarterly*, 2, 72-84.
- World Health Organization. (2002). *World report on violence and health*. Retrieved from [http://www5.who.int/violence\\_injury\\_prevention/download.cfm?id=0000000582](http://www5.who.int/violence_injury_prevention/download.cfm?id=0000000582). in 10.04.2023.

## Extended Abstract

### EVALUATION OF THE 3RD AND 4TH GRADE STORY BOOKS IN PRIMARY SCHOOL IN TERMS OF VIOLENCE AND FEAR

#### Purpose of the Research

Although childhood, as per the Convention on the Rights of the Child, is evaluated until the age of 18, the development of children, especially between the ages of 7-10, corresponding to the primary school period, holds considerable significance. This is because the foundational skills acquired during primary school, constituting a holistic development, significantly influence individuals' future academic achievements, as well as their social and emotional relationships.

Reviewing the literature reveals the positive impact of reading habits on academic achievements (Akyol and Yıldız, 2013; Wibayanti, Lian, and Mulyadi, 2020; Sibatuara, 2017; Yıldız and Akyol, 2011; Wagstaff, 2020), critical thinking, problem-solving skills (Karatay, 2015; Sevgi and Karakaya, 2020), social relationships through empathy (Brian, 2017), and comprehension levels (Dalila, 2018; Muawanah, 2016; Sulaiman and Harpiansi, 2018). Acquiring the habit of reading at an early age expands children's imagination, opens doors to different worlds, and fosters the development of critical thinking skills. As indicated in studies highlighting the impact of children's literature products on the development of reading habits (Aytaş, 2003; Dündar and Maden, 2019; Doiron, 2003; Özözen, 2014; Öztürk, 2020; Türkben, 2019; Wilson, Anderson, and Fielding, 1986), children's literature is regarded as a significant tool in fostering and cultivating the habit of reading.

Children's literature deals with stories, fairy tales, and books that children can comprehend, nourishing their imagination and presenting different perspectives (Duran and Can, 2021; Karaağaç and Alikılıç, 2023; Nikolajeva and Scott, 2013). These works not only contribute to children's language development but also offer values and life models that guide them throughout their lives. Children's literature helps children understand their experiences, emotions, and other curiosities, with stories being an important vehicle within these literary works. Stories serve as a potent tool supporting children's linguistic, cognitive, social, and moral development (Angus, McLeod, 2004; Duran and Can, 2021; Ertek Babaç and Yıldız, 2018; Lacina, 2003).

While catering to children's emotional and spiritual needs, stories stimulate their imagination, allowing journeys into different worlds and encouraging them to create their own narratives. Reading or listening to stories teaches children to establish relationships between events, create causality, and predict outcomes, thereby aiding in the development of their mental capacities (Tucker, 2008). Consequently, stories are not merely sources of information but robust tools supporting children's emotional, social, and intellectual development (Lynch-Brown and Tomlinson, 1999).

Themes and events within stories also contribute to children's emotional maturation. The challenges or joys experienced by characters offer children insights into situations they may encounter in life, equipping them to cope with these experiences. Hence, the content and presentation of books offered to children carry significant weight.

Stories that evoke fear or anxiety can negatively impact children's emotional development. Similarly, images or content portraying violence might lead children to internalize negative behaviors associated with violence. Such content could adversely affect children's social interactions and hinder their healthy socialization. Materials that potentially encourage negative emotions and behaviors can significantly impact children's development, influencing various aspects of their lives and potentially leading to more serious problems in the future.

The evaluation of how storybooks contain and present elements such as fear and violence is deemed important in providing awareness to content/product developers, parents, and educators. The problem statement of this research is formulated as: "What is the presence of violence and fear elements in storybooks designed for 3rd and 4th-grade elementary school levels?" In line with this overarching aim, the following sub-goals were pursued:

- What kind of violent elements are present in storybooks designed for 3rd and 4th-grade elementary school levels?
- What types of fear elements are included in storybooks designed for 3rd and 4th-grade elementary school levels?

### **Methodology**

#### **Research Design**

The research was conducted using the qualitative research model with a case study design. The case study, one of the designs within the qualitative research model, aims to deeply examine the selected situation through various data sources (Akar, 2019). In this research, the presence of elements of fear and violence was attempted to be revealed in-depth by referring to different sources without any regulation, control, or guidance.

#### **Sampling**

The research employed purposive sampling. Purposive sampling, one of the methods of purposive sampling, involves selecting situations predetermined by the researcher based on certain criteria (Yıldırım and Şimşek, 2016). In this research, since the presence of elements of fear and violence in storybooks was examined, the storybooks constituted the purposive sample. The storybooks were selected using the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods. The criteria sought in the selected books are as follows:

- The books should be prepared according to the 3rd and 4th-grade elementary school levels.
- They should be listed in the recommended works list by the Ministry of National Education.

### **Data Collection Tool**

Document analysis was used in collecting the data. The selection of documents to constitute the data source was ensured based on the criteria defined within the framework of the research objective.

### **Data Collection and Analysis**

The documents constituting the data source consist of a total of 52 stories found in a total of 20 books, with 4 works from each of A Publishing, B Publishing, C Publishing, D Publishing, and E Publishing's children's books. Content analysis was utilized in analyzing the data. The stories were individually read by three researchers, and the elements of violence and fear they contained were recorded using the "Identification Form for Violence and Fear Elements."

### **Findings**

The stories containing the most violence elements were identified as "Rüzgâr Dev" (f=23), "Kara Yılan" (f=21), and "Sihirli Sözler" (f=15). It was determined that stories devoid of violence elements were "Billur ile Çağla Tatilde" and "Hacıyatmaz." The book containing the most fear elements was once again identified as "Rüzgâr Dev" (f=17), followed by "Peri Kızı" (f=12) and "Ekmeğin Serüveni" (f=9). Books devoid of any fear elements were found to be "Tüccarın Oyunu", "Yaşamak İstiyorum", "Kütüphane Şehri", and "Hacıyatmaz".

### **Conclusion**

The research revealed that among the 20 storybooks examined, a total of 135 instances of violence and 74 instances of fear were identified. Physical violence and verbal abuse were determined to be the most commonly encountered forms of violence in storybooks, followed by emotional aggression.

When comparing the frequency of violence and fear elements in storybooks, it was found that instances of violence were more prevalent than those of fear.

Among the storybooks, the highest frequency of violence was attributed to "causing physical harm" (f=21), followed by "yelling" (f=18). In terms of fear elements, the highest frequency was associated with "supernatural beings" (f=12) and "mysterious events" (f=12), followed by "frightening effects" (f=10) and "sounds in nature" (f=10).





## Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

### DİNLEME BECERİSİNDE ÜST BİLİŞE DAYALI STRATEJİLERİN ÖĞRETİMİNDE MİNDMASTERS KULLANIMI

#### THE USE OF MINDMASTERS IN TEACHING METACOGNITION-BASED STRATEGIES IN LISTENING SKILLS

Behiye Sena Aydaşgil\*

Banu Özdemir \*\*

\*Yüksek lisans öğrencisi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Kütahya, [behiye.aydasgil@ogr.dpu.edu.tr](mailto:behiye.aydasgil@ogr.dpu.edu.tr), ORCID: 0000-0003-2462-809X

\*\*Doç. Dr. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kütahya, [banu.ozdemir@dpu.edu.tr](mailto:banu.ozdemir@dpu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-4298-8569

Referans: Aydaşgil, B. S., Özdemir, B. (2023). Dinleme Becerisinde Üst Biliş Dayalı Stratejilerin Öğretiminde Mindmasters Kullanımı. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2),98-122.

*Gönderilme Tarihi: 16.12.2023*

*Kabul Tarihi : 21.12.2023*

**Özet:** Öğrenmeyi öğrenme olarak da bilinen üst biliş, bireylerin kendi bilişsel süreçlerini izlemeleri ve bu süreçleri kontrol edebilmeleri anlamına gelmektedir. Bireylerin üst bilişsel becerilerin geliştirilebilmesi, bu becerilere sahip olan öğreticilerin okul ortamında gerçekleşen planlı ve programlı öğretimine bağlıdır. Türkçe dersinde öğrencilerin ana dili edinimi noktasında dil becerisi kazandırma sürecinde özellikle diğer dil becerilerinin temelini oluşturan dinleme becerisini bireylerin etkili bir şekilde kullanabilmesi ve kendi sürecini iyi bir şekilde yönetebilmesi için üst bilişlerini geliştirebilecek stratejileri kullanabilmesi gerekmektedir. Web 2.0 araçlarından biri olan Mindmasters; öğretmenlerin ve öğrencilerin dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası aşamalarında kullanabilecekleri zihin haritasının internet tabanlı teknolojisidir. Bu çalışmada

---

dinleme eğitimi sürecinde Web 2.0 araçlarından biri olan Mindmasters uygulamasının, dinleme stratejisi öğretiminde kullanımının örneklerle açıklanması amaçlanmaktadır. Üstbilişe dayalı öğrenme modeline ait stratejiler dinleme becerisiyle ilişkilendirilmiş ve ilgili stratejilerin Web 2 araçlarından biri olan Mindmasters uygulaması ile kullanım örnekleri sunulmuştur. Araştırma derleme bir çalışmadır. Çalışmada Mindmasters programının dinleme becerisinin geliştirilmesinde alternatif bir teknik olarak kullanılabilmesi düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dinleme Becerisi, Üst Bilişe Dayalı Öğrenme Modeli, Üst Biliş Stratejileri, Web 2.0, Mindmasters.

---

**Abstract:** Metacognition, also known as learning to learn, means that individuals monitor their own cognitive processes and control these processes. The development of metacognitive skills of individuals depends on the planned and programmed teaching of teachers who have these skills in the school environment. In the process of gaining language skills at the point of mother tongue acquisition of students in Turkish lesson, especially in the process of gaining language skills, individuals should be able to use strategies that can develop their metacognition in order to use the listening skill, which forms the basis of other language skills, effectively and manage their own process well. Mindmasters, one of the Web 2.0 tools, is an internet-based technology of mind mapping that teachers and students can use in pre-listening, during listening and post-listening stages. In this study, it is aimed to explain the use of Mindmasters application, which is one of the Web 2.0 tools in the listening education process, in listening strategy teaching with examples. The strategies belonging to the metacognition-based learning model were associated with listening skills and examples of the use of these strategies with Mindmasters application, one of the Web 2.0 tools, were presented. The research is a review study. It is thought that Mindmasters program can be used as an alternative technique in the development of listening skills.

---

**Keywords:** Listening Skill, Metacognition-Based Learning Model, Metacognition Strategies, Web 2.0, Mindmasters.

---

İnsanlık tarihinin her dönemi zamanın şartlarına uygun olarak şekillenmekte ve her devir kendi özellikleri doğrultusunda bireyler yetiştirmektedir. İnsanoğlunun geçirmiş olduğu değişimi en fazla etkileyen ise bilgi çağının getirdiği gelişmelerdir. Bu durum toplumun ihtiyaç duyduğu insan niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bilgi çağında bireylerden kendi deneyimleri vasıtasıyla bilgiyi öğrenmesi ve bunları belirli stratejilerle beyinde yapılandırması, öğrenme sürecini yapılmış olan değerlendirmelerle şekillendirmesi ve düzenlemesi beklenilmektedir. Bu özelliğin insanlarda var olabilmesi için bilişsel süreçlerini yönetebilecek bir beceri olan üstbilişin varlığından söz etmek gerekmektedir.

Üst biliş, bireylerin yaşam süreçlerinde yeni öğrenecekleri konu hakkında öncesinde o konuyla ilgili ne bilip ne bilmediğini analiz ederek süreci başlatması, öğrendiği yeni verileri bilinçli bir şekilde bilişsel süreçlerinde yapılandırması, bunları hafızaya alması, süreci kontrol etmesi ve aynı zamanda günlük hayatta karşılaştığı bir problemin çözümüyle ilgili planlama, izleme ve değerlendirmenin kullanılması olarak belirtilen

düşünme süreçlerinin farkındalığı olarak adlandırılan (Flavell, 1979, aktaran Özsoy, 2008, s. 716; Brown, 1978, aktaran Melanlıoğlu, 2011, s. 64; Sternberg, 1988, aktaran Özsoy, 2008, s. 715; Dirkes, 1985, aktaran Afacan, 2014, s.35) üst düzey bir beceridir. Üst biliş becerinin geliştirilmesi bireylerin akademik başarı düzeylerini, üst bilişsel farkındalıklarını ve öz yeterlilik inançlarını, okuduğunu anlama becerilerini, etkili dinleme durumlarını, konuşma performanslarını ve problem çözme başarı düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir (Ajisuksmo, Saputri, 2017; Yıldız, 2012; Muhtar, 2006; Coşkun, 2010; Azis, 2019; Özsoy, 2007). Bu nedenle öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecinde üst bilişe dayalı öğrenme modelinde kullanılan stratejileri derslerine entegre etmeleri önemlidir.

Eğitim ve öğretim ortamlarının, bireylerin bilgi toplumunda var olabilmeleri için belirli özellikleri kazandırması yönünden önemli bir işlevi bulunmaktadır. Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan özel amaçlar ve yeterlilikler çerçevesinde belirtilen öğrenmeyi öğrenme yeterliliği doğrultusunda öğretim ortamlarının öğretmen rehberliğinde şekillendirilmesi açısından önemlidir. Böylelikle bireyler, sadece bilgiyi alma noktasında değil aynı zamanda edinmiş oldukları doğru bilgileri sistemli bir şekilde belleklerine almayı, bunları yapılandırmayı, uzun süreli hafızaya yerleştirebilmeyi ve bu süreçlerini kontrol edebilmeyi öğrenecek ve sınıflarında öğrenmiş olduklarını yaşamlarında kullanabilecektir. Ayrıca bilgi toplumunun getirmiş olduğu bir diğer yetkinlik dijital yetkinliktir (MEB, 2019, s. 5). Bu yetkinlik aracılığıyla edinilen bilgilerin öğrenmeyi öğrenme yetkinliği doğrultusunda ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Bilgi toplumunun içerisinde edinilen her bilginin dijital yetkinlik becerisinde doğru veri olup olmadığının süzülmesi durumu bilişsel süreci aktif hale getirmektedir. Bilişsel sürecin etkin olmasıyla eş zamanlı gidecek olan öğrenmeyi öğrenme yetkinliği becerisinde sürecin kontrol edilmesi, bu iki yetkinliğin birbirleriyle bir ilişki içerisinde olduğu sonucuna varılmaktadır. Aynı zamanda teknolojinin gelişmesiyle ve Türkçe Öğretim Programı'nın kapsamına eğitim teknolojilerinin dahil edilmesiyle birlikte Türkçe öğretmenleri derslerinde yardımcı araç olarak Web 2.0 tasarımlarından yararlanmaları söz konusu olmuştur.

Web 2.0 araçları, HTML vb. bilgisayar programlama dillerini bilme zorunluluğu olmaksızın belli bir düzeyde bilgisayar okuryazarlığına sahip bireylerin içerikler yaratıp paylaşabildikleri çevrimiçi platformlardır (Mete ve Batıbay, 2019, s. 1035). Web 2.0 araçlarından biri olan Mindmasters ise zihin haritalama yönteminin internet tabanlı versiyonudur. Bu uygulamayı, öğretmenler, öğrencilerin üst bilişlerini geliştirebilmek amacıyla Türkçe derslerinde kullanabilmektedir. Bu platform, dört temel dil becerisinden biri olan dinleme becerisi sürecinin üç aşamasında, Üst Bilişe Dayalı Öğrenme Modeli 'nde kullanılan üst biliş stratejilerinin genelini sürece entegre ederek kullanabilmektedir. Mindmasters Web 2.0 aracında derste kullanabileceği dinleme etkinliklerini tasarlarken dinleme öncesi aşamada bir metnin muhtemel içeriği hakkında tahminlerde bulunma; dinleme sırası aşamasında dinleme sürecinde metnin belirli kelimeleri, bölümleri ya da fikir birimleri üzerine odaklanarak, o bölümleri seçerek dinleme, metni gerçekte anlayıp anlamadığını, doğru yorumlayıp yorumlamadığını kontrol edip izleyerek kendisini değerlendirme, bilinmeyen kelimelerin anlamını çıkarmak için çeşitli ipuçlarını kullanma, yönlendirilmiş dikkat,

seçici dikkat, not alma; dinleme sonrası aşamasında ise öz değerlendirme, kendinden takviye ve çıkarım stratejilerini kullanabilirler (Altunkaya & Uyan, 2020, s. 72-73; Kıvrak, 2019, s. 29). Ülkemizde dinleme becerisinde Üst Biliş Dayalı Öğrenme Stratejilerinin Mindmasters Web 2.0 aracıyla birlikte kullanımı konusunun araştırıldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Türkçe derslerinde dinleme becerisinde üst biliş stratejilerinin kullanımıyla ilgili araştırmalar (Katrancı ve Yangın, 2013; Yıldız, 2015; Harmankaya & Melanlıoğlu, 2017; Kılınç, 2021) bulunmaktadır. Bu yapılan incelemelerde öğrencilerin dinleme becerisinde üstbilişsel stratejilerini kullanmalarının onların dinlediğini anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucu çıkarılmaktadır.

### **Üst Biliş ve Üst Biliş Dayalı Öğrenme Modeli**

Üst biliş kavramı eğitim ortamlarında genellikle öğrenmeyi öğrenme olarak da bilinmektedir. 1970'li yıllardan itibaren yabancı literatürde bu kavramla ilgili araştırmalara yoğunlaşmış, Türkiye'de ise 2000'li yıllardan sonra bu terimle ilgili çalışmalar sıklıkla yapılmıştır. Türk literatüründe üst biliş teriminin yerine biliş bilgisi (Üstündağ, 1996, s. 15), biliş ötesi (Yüksel, 2014, s. 60; Demirel, 2020, s. 19) ve bilişsel farkındalık (Yıldırım, Doğanay & Türkoğlu, 2009, s. 36; Dilmaç & Yılmaz, 2019, s. 1128; Duman, 2015, s. 424) gibi kavramlar kullanılmaktadır. Yapılan araştırmaların genelinde üst biliş teriminin yerine yürütücü biliş (Senemoğlu, 2020, s. 335; Öztan Ulusoy, 2020, s. 199; Yenen, 2021, s. 76) kavramının kullanıldığı da görülmektedir. Fakat yürütücü biliş ve üst biliş kavramları arasında benzerlikler kadar farklılıkların da olduğunu söylemektedir. Bu iki kavram arasındaki farklar; dayandığı temel, metot, kullanılan dil ve yapılan vurgu olarak saptanmaktadır (Garner, 1987, aktaran Diken, 2021, s. 60). Üst biliş kavramının kuramsal temelini Vygotsky, Piaget, Dewey, Moshman ve Kuhn gibi araştırmacılar oluşturmaktadır (Bezir Akçay & Usta Gezer, 2020, s. 6).

Üst biliş, ilk olarak yirminci yüzyılda ortaya atılmış olsa da kökleri Antik Yunan'a kadar dayandırılmaktadır. Aristo ve Platon gibi düşünürler üstbilişi, kişinin kendi eylemlerine farkındalık kazandırması (Akın, 2006, s. 48-49) yönünde önemli olduğunu vurgulasalar da biliş ötesi kavram olarak alan yazında ilk defa John Flavell tarafından kullanılmıştır. Flavell üstbilişi, "Eğer A işlemi öğrenmenin B işlemi öğrenmekten daha zor olduğunun farkındaysam, eğer C'nin doğru olduğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etmek zorunda olduğumu hissediyorsam, eğer unutabileceğimi de düşünerek D'ye daha iyi çalışmam gerektiğini hissediyorsam, eğer E'nin doğru olup olmadığını anlamak için birisine sormayı düşünüyorsam üst bilişle meşgul oluyorum demektir." (Flavell, 1996, aktaran Çakıroğlu & Ataman, 2008, s. 3) örneğini vererek insanların kendi zihinsel öğrenmelerini bu terim vasıtasıyla kontrol ettikleri sonucunu çıkarmaktadır. Flavell, bu kavramı, girdileri bilinçli şekilde yapılandırma ve belleğe alma, bellekte bulunan bilgileri tarama ve içinden gerekli olanı bulup çıkarma işlemi; bellekte bulunan bilgileri izleme işlemleri ve depolanmış bu bilgilerin farkında olma olarak açıklamaktadır (Flavell, 1979, aktaran Özsoy, 2008, s. 716). Flavell' dan sonra bu konuda birçok çalışma yürüten Brown'a göre (1978) üst biliş, öğrencilerin planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları, düşünme süreçlerinin farkındalığı ve organizasyonu olarak belirtilmektedir (Melanlıoğlu, 2011,

s. 64). Sternberg'e (1988) göre, bireyin problem çözmesinde planlama, izleme ve değerlendirmenin kullanıldığı yüksek düzeyde bir yönetsel süreç; Shanahan'a (1992) göre ise bilişsel aktivitenin anlaşılması ve kontrol edilmesi (Özsoy, 2008, s. 715), Dirkes'e (1985) göre "ne bildiğimizi ve ne bilmediğimizi bilme", "düşünmeyi düşünme" (Afacan, 2014, s. 35) olarak açıklanmıştır. Bu yapılan tanımlarla anlaşılacağı üzere üst biliş, bireyin kendi öğrenme sürecini bilinçli bir şekilde kendi öğrenme özellikleri doğrultusunda düzenleyen, bireyin öğrenme ortamında edindiği bilgileri sistemli bir şekilde beyinde yapılandıran ve sonrasında bu sürecin değerlendirmesini yapan bir üst düzey mekanizmadır. Bu mekanizma, aşçının, kendi kültürel yemeğini küçük dokunuşlarıyla yapmasına da benzetilebilir. Aşçı işine başlamadan önce yapacağı yemekle ilgili tarifi ve bunun püf noktalarını bilir ve sürecini bunlara göre şekillendirir. Sonrasında bu süreçte izleyeceği tarifi adımlarını kendi küçük dokunuşlarıyla bütünleştirir. En sonunda hazırlamış olduğu ürünü tadar ve sürecin iyi gidip gitmediğini yiyeceğin ağızda oluşturduğu lezzetiyle anlar. Aşçı, yemek yapım sürecinin sonunda çıkan ürünün niteliğini, süreç içerisinde geçtiği aşamalardan hangisinin iyi olup hangisinin iyi olmadığını değerlendirir. Çıkarımları doğrultusunda ya sürecini bu şekilde devam ettirir ya da bazı aşamalarında düzeltmeler yapar. Bu örnek, üst bilişin ne anlama geldiğini ve işleyiş yapısının nasıl olduğunu yansıtan bir benzetmedir.

Üst biliş, sıklıkla biliş terimiyle karıştırılmaktadır. Biliş, bireylerin yaşam sürecinde edinmiş oldukları zihinsel öğrenmeleri; üst biliş ise bireyin öğrenme sürecinde edinmiş olduğu bilgileri izlemesi, kontrol etmesi ve değerlendirmesini içermektedir. Ayrıca insanların günlük hayatlarında kullanmış oldukları bilişsel stratejiler ve üst bilişsel stratejiler de birbirinden farklı kavramlardır. Bilişsel stratejiler, bireyin belirli bir hedefe ulaşmasına yardımcı olmak için uygulanırken; üstbilişsel stratejiler hedefin gerçekleşmesini sağlamak için kullanılır (Livingston, 2003, s. 4). Bunları birbirinden ayırt edebilmek için de bireylerin kullandıkları stratejileri ne amaçla seçtiklerine bakılması gerekmektedir. Örneğin; birey tarihi bir konuyu anlatan metni bilgi edinmek amacıyla dinliyorsa bilişsel stratejisini; eğer metni dinlemeden önce o konuyla ilgili ön bilgilerini öğretim ortamına getirip onunla ilgili neleri bildiğini sorguluyorsa ve dinleme sırasında veya sonrasında konuyu anlayıp anlamadığını kontrol etmek maksadıyla dinliyorsa üst bilişsel stratejisini kullanabiliyor demektir. Öğrenmede, Flavell (1976) bilişsel stratejilerin işlevini "kolaylaştırıcı", üst bilişin stratejilerini ise "izleyici" olarak belirtmektedir (Melanlıoğlu, 2012, s. 1587). Yapılan araştırmalardan çıkan sonuçlar doğrultusunda üst biliş stratejilerini kullanan insanların, ellerindeki kaynaklardan en iyi şekilde yararlandıkları, öğrenilen stratejileri daha iyi uyguladıkları, problemleri daha iyi anlamlandırdıkları gibi birçok yolla performanslarını yükselttikleri görülmektedir (Sahra, 1998, aktaran Katrancı, 2012, s. 49).

Üst bilişle ilgili yapılan araştırmaların ilk zamanlarında bu kavramın bireyin bilişsel süreçleriyle ilgili olduğu belirtilmektedir. Fakat son zamanlarda bu terimle ilgili yapılan araştırmalarla birlikte üst bilişin sadece bilişsel süreci değil aynı zamanda duyuşsal alanı da içerdiği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte bazı araştırmalar da bilinçaltını bir üstbiliş bileşeni olarak görmektedir (Hoffmann, 2000; Harrison, Short & Roberts, 2003; Jing, 2006, aktaran Yangın, 2014, s. 2). Üst biliş, bireylerin bilişsel süreçlerin denetlenmesinde etkin olduğu gibi aynı zamanda onların kendi yaşamlarını devam

ettirebilmelerini sağlayan önemli faktörler üzerinde oldukça etkilidir. Bireylerin sözlü bilgi iletişimi, sözlü ikna, okuduğunu anlama, yazma, dil edinimi, algı, dikkat, hafıza, problem çözme, sosyal biliş, çeşitli kendini öğretme ve kendini kontrol etme biçimleri gibi alanlarda önemli rol oynamaktadır (Flavell, 1985, s. 104, aktaran Schunk, 2012, s. 286).

Üst biliş kavramıyla ilgili literatürde çok fazla tanımlama ve model vardır. Bunlar Flavell (1976), Brown (1978, 1987), Schraw- Moshman (1995) ve Tobias – Everson (2002), tarafından geliştirilen modellerdir (Aktürk & Şahin, 2011, s. 385). Bu modeller arasında birtakım farklılıklar olduğu gibi birbirlerinin modellerini esas alıp derinleştirdikleri (Schraw- Moshman, Brown'un modelini esas alıp daha da derinleştirmiştir) de görülmektedir. Bunların dışında Paris ve Winograd (1990), Schoenfeld (1987) ve Zimmerman (1990) gibi bilim insanlarının üst biliş üzerine yaptıkları ve bunu farklı şekilde boyutlandırdıkları çalışmaları da bulunmaktadır (Afacan, 2014, s. 44). Ancak araştırmacıların geneli üst biliş, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol olmak üzere iki ana başlıkta esas alıp incelemiştir. Üstbilişsel bilgi; bireylerin kendi düşünme süreçleriyle ilgili sahip oldukları bilgilerdir. Birey bu bilgiyi doğru bir şekilde elde edebileceği gibi eksik ya da yanlış tecrübeler doğrultusunda doğru olmayan bir bilgiye de ulaşabilmektedir (Katrancı & Yangın, 2013, s. 737). Doğru tecrübeler sonucunda kendileri hakkında üstbilişsel bilgiye sahip olan bireyler bir işi ya da görevi kendisinin yapıp yapmayacağını, eğer yapacaksa bunu nasıl becereceğini ve nasıl başarıyla sonuçlandıracağını bilmektedir. Türkçe dersinde öğretmenin akıllı tahta üzerinden açacağı bilgilendirici türle ilgili olan bir dinleme metnini algılayacak olan bir öğrencinin, o metnin türüne özgü bir yöntem veya stratejiyi seçip uygulamaya karar vermesi üstbilişsel bilgiye bir örnektir. Üstbilişsel kontrol ise üstbilişsel bilgiyi bilişsel hedeflere ulaştırabilmek için stratejik olarak kullanabilme yeteneğidir (Özsoy, 2008, s. 719- 720). Üstbilişsel kontrol stratejileri, birey tarafından öğrenmenin bilinçli olarak kontrol edilmesini ve planlanmasını, strateji tercihinin, öğrenme sürecini incelemesini, varsa hatalarının düzeltilmesini, öğrenme stratejilerinin etkililiğinin çözümlenmesini ve zorunlu olması halinde var olan bilişsel stratejilerinin yerine başkalarıyla değiştirilmesini içermektedir (Ridley & diğerleri, 1992, s. 297, aktaran Katrancı & Yangın, 2013, s. 737). Birey yarısına kadar dinlemiş olduğu bir metni durdurup bu zamana kadar ki süreçte dinledikleri hakkında kendisine anlayıp anlamadığına dair sorular sorması ve aldığı cevaplarla sürecini değerlendirmesi üstbilişsel kontrole verilebilecek bir örnektir.

İnsanoğlunun yaşamının devamlılığını sağlayan zihinsel öğrenmelerini üst düzey bir şekilde kontrol eden bu kavramın kullanımında bireylerin yaş grupları oldukça önemlidir. Üstbilişsel becerilerin bireylerde ilk olarak 8- 10 yaş arasında ortaya çıktığı savunulmaktadır (Veenman & Spaans, 2005; Veenman, Wilhelm & Beishuizen, 2004, aktaran Pekince & Avcı, 2020, s. 34). Ancak son zamanlarda yapılan araştırmalardan çıkan sonuçlar doğrultusunda okul öncesi dönem çocuklarının da üstbilişsel becerilere sahip olduğu ortaya konulmuştur (Bryce & Whitebread, 2012; Destan, Hembacher, Ghetti & Roebers, 2014; Shamir, Mevarech & Gida, 2009; Whitebread & Coltman, 2010; Whitebread vd., 2007; Whitebread vd., 2009, aktaran Pekince & Avcı, 2020, s. 34). Bireylerde yürütücü biliş becerilerinin kazandırılmasında yapılan öğretimin etkisi,

tek başına olgunlaşmanın etkisinden çok daha fazladır (Gage & Berliner, 1988, aktaran Senemoğlu, 2020, s. 335). Bu durum üstbilişsel becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesinde olgunlaşmanın tek başına yeterli olmadığı sonucuna ulaştırılmasıyla birlikte ayrıca öğretimin önem derecesini vurgulamış olmaktadır.

Üst biliş öğretimi için üç temel kural ortaya atılmıştır: birincisi; üstbilişsel öğretimin içerik ile bağlantı kurularak verilmesidir. İkincisi; öğrencileri üstbilişsel aktivitelerin kullanılabilirliği hakkında bilgilendirerek daha fazla çaba harcamalarını sağlamaktır. Üçüncüsü ise başarılı üstbilişsel aktiviteler için uzun süreli bir eğitimin sağlanmasıdır (Karaman, Şahin & Durukan, 2014, s. 192). Öğretmen, ilk olarak bireylerin dinleme becerisinde kullanabileceği metne uygun bir üstbilişsel aktiviteyi seçip ders planlamasını yaparak devamında öğrencilere aktivitenin teorik çerçevesini verirken kullanılabilirliği hakkında bilgilendirmeli ve ayrıca bunu benimseyebilmeleri için niçin ve hangi durumlarda kullanabileceklerinin altını çizmelidir. Sonrasında farklı durumlar üzerinden uzun soluklu uygulamalar yaptırılmalıdır.

Bireylerde üst biliş gelişiminin sağlanabilmesi için onların öğrendiklerinden emin olmaları, öğrenmede başarılı olduğuna dair doğru değerlendirmeler yapmaları, başarısız olduğu görevleri ve yanlışlıkları düşünmeleri, öğrenebilmeleri için kendilerine öğrenme stratejileri belirlemeleri, kendi düşüncelerine zaman ayırmaları ve kendilerini sürekli öğrenen ve düşünen bireyler olarak görmeleri gerekmektedir (NCRL, 1995, aktaran Demirci, 2015, s. 21). Bu gereklilikleri yerine getirmek, öğrencilerde bu kavramın gelişimini hızlandırabilmek ve bu beceri gelişimini destekleyecek yöntem ve stratejileri onların uygun ortamlarda kullanabilmelerini sağlamak için rehber niteliğindedir. Okullarda öğretmenler tarafından öğrencilere verilen dersler birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Bundan dolayı her dersin kendi içerisindeki konularına uygun olacak şekilde üst biliş geliştirebilecek stratejiler seçilip bunlar öğrencilere hem teori hem de uygulamalı olarak verilmelidir. Araştırmacılar, bireylerin üst bilişini geliştirebilmek için ilgili yöntem ve stratejiler hakkında öneriler sunmaktadır. Bu önerilerin bazıları ise Tablo-1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Üst Biliş Geliştirebilmek İçin Kullanılan Yöntem ve Stratejiler

YÖNTEM	
	Ne Bildiğini ve Ne Bilmediğini Tanımlama
	Düşündüklerini İfade Etme
<b>Blakey ve Spence</b> (1990, aktaran Özsoy, 2008, s. 725- 726)	Bir Düşünme Ajandası (Günlüğü) Tutma
	Plan Yapma ve Kendini İzleme
	Düşünme Sürecini Sorgulama
	Kendini Değerlendirme
	İnceleme, Soru Sorma, Okuma, Anlatma, Tekrar Etme (Sq3r)
	Ön- İnceleme, Soru Sorma, Okuma, Kendi Kendine Anlatma, Düşünme, İnceleme (Pq4r)

<b>Doğan (2013)</b>	Özetleme, Problemleri Belirleme, Tahmin Etme (STOP) Rol Yapma Model Olma Karşılıklı Öğretim
---------------------	--

---

**STRATEJİLER**

---

<b>Louca (2003, s. 18-25, aktaran Özgan Sucu, 2009, s. 30-31-32-33)</b>	“Ne Bildiğini” ve “Ne Bilmediğini” Tespit Etmek Planlama ve Düzenleme Stratejisi Sorular Oluşturmak Bilinçli Seçim Yapmak Amaçların Belirlenmesi Düşünme Yollarının ve Faaliyetlerin Değerlendirilmesi Güçlüklerin Saptanması Öğrencilerin Düşüncelerini Yorumlamaları ve Düzenlemeleri Problem Çözme ve Araştırma Süreci Sesli Düşünme Düşünme Günlüğü Tutmak İşbirlikçi Öğrenme Model Olma
<b>Costa (1984, s. 59-62, aktaran Ataalkın, 2012, s. 19-20-21)</b>	Strateji-Planlama Strateji-Soru Oluşturma Strateji-Bilinçli Seçimler Yapma Strateji-Farklılaştırılmış Değerlendirme Strateji-Kredilendirme Strateji- ‘Yapamıyorum’ Kelimesini Ortadan Kaldırmak Strateji-Öğrencilerin Fikirlerinin Yansıtılması Strateji-Öğrenci Davranışlarının İsimlendirilmesi Strateji-Öğrencilerin Terminolojisinin Açığa Kavuşturulması Strateji-Rol ve Taklit Yapma Strateji-Günlük Tutma Strateji-Model Olma

---



Bunlar gibi üst bilişin gelişimini sağlayan birçok yöntem ve stratejiyi derslerinde işleyeceği konularla bütünleştirip öğrencilerine öğreten ve uygulama yaptırırken onlara hem model olan hem de rehberlik eden öğretmenlerin yetiştirdiği bireyler, kendi öğrenme süreçleriyle ilgili farkındalık oluşturup bu süreçlerini kontrol edecektir. Kazandırılan üst bilişsel stratejileri, farklı alanlara transfer eden öğrenciler, öğrenme sürecinde pasif öğrenmeden çıkıp aktif öğrenmeye geçecek aynı zamanda bu süreçleri analiz edip değerlendirebilen birey rolünü üstlenecektir.

### **Üst Bilişin Ölçülmesi**

Üst bilişin bireylerde kazandırılması ve geliştirilmesi kadar ölçülmesi ve değerlendirilmesi de önemlidir. Ancak bu becerinin yapısının karmaşık olması ve doğrudan gözlenememesi gibi sebebiyle ölçülmesi oldukça zordur (Lai, 2011, aktaran Karaman, Şahin ve Durukan, 2014, s. 194). Üst bilişin ölçülmesinde kullanılacak olan ölçme araçlarının temeli bireyin kendini değerlendirmesine dayanmaktadır. Öz değerlendirmeler, kişinin bilgiyi hangi yöntem ve stratejiler kullanarak elde ettiğini, verilen görevin ne kadarını başarıp ne kadarını başaramadığını, görevi gerçekleştirirken ne düşündüğünü hatırlatmasını, süreç içerisinde geçtiği aşamalarda nerelerde doğru yapıp nerelerde hata yaptığını ve çıkan sonuçlar doğrultusunda kendi düzeyini tespit etmesini sağlamaktadır.

Üst biliş konusunda en çok kullanılan ölçme araçları şunlardır; geçmişe dair sözel bildirimler (bireyden verilen bir görevi gerçekleştirirken ne düşündüğünü hatırlaması istenilir), yazılı bildirimler (birey kendi düşüncelerini, bir görevi bitirdikten sonra standart hâle getirilmiş test maddelerini cevaplayarak kaydeder), kişisel tahminler (bireyden verilen görevden önce ya da sonra kendi performansını değerlendirmesi istenilir) (Gay, 2006, aktaran Özsoy, 2008, s. 727- 728).

Karakelle ve Saraç (2010) üst bilişin ölçülmesini; eş zamanlı ölçümler (birey bilişsel görevini performansı ile birlikte eş zamanlı olarak kaydedilmesidir), eş zamanlı olmayan ölçümler (bireyin performansının, performansını uygulamasından bağımsız bir zaman diliminde kayıt altına alınmasıdır) ve çok yönlü düzenlemeler (aynı bireye, aynı zaman içerisinde birbirinden farklı olan tekniklerin bir arada kullanılmasıdır) olmak üzere üç şekilde sınıflandırmaktadır (Karakelle & Saraç, 2010, s. 49). Eş zamanlı ölçümlerde: yüksek sesle düşünme protokolleri, üstbilişsel kararlar (kontrol listeleri, ayarlama ölçümleri, öz- rapor envanterleri); eş zamanlı olmayan ölçümlerde: ölçekler (soru listeleri/ölçekler, öz- bildirimli ölçekler, standart erişim puanları), görüşmeler ve öğretmen dereceleme ölçekleri (öğretmen her bir öğrencisi için görüşünü belirtmesi) gibi yöntemler kullanılmaktadır (Gürsel, 2021, s. 157- 158).

Üst bilişin değerlendirilmesinde ise, öğrencinin sınıftaki performanslarının sonuçlarına, öğrenci görüşmeleri sırasında edinmiş olduğu bilgilere ve bilişsel stratejileri hakkında sorulan sorular üzerine değerlendirmelere veya sesli düşünme protokollerinin tahlil edilmesine dayanmaktadır (Everson, Tobias & Laitusis, 1997, aktaran Gürsel, 2021, s. 156).

Öğretmenler sözü edilen bu ölçme yöntemlerini ve araçlarını derslerinde kullanarak onların kendi üstbilişsel süreçlerin kontrol etmelerini ve üst bilişlerinin ne kadarını

kullandıklarını somut bir şekilde görebilmelerini sağlamaktadır. Ayrıca bunların sayesinde öğrencilerinin düzeyleri hakkında bilgi de edinmektedir.

### **Dinleme Becerisinde Üst Biliş Dayalı Öğrenme Modeli**

Türk eğitim sistemi, yetiştirilmek istenen bireylerde bulunması gereken beceriler arasında öğrencilerin kendi öğrenme sürecinden sorumlu olabilmelerinin yanında süreçlerini değerlendirebilmeleri de beklemektedir. Bu doğrultuda bireyler yetiştirebilmek için ülkelerin öğretim programlarının bileşenleri arasında üst biliş dayalı öğrenmeye yer verilmelidir. Okullarda Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılan 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda, öğrencileri üst bilişsel becerilerini kullanmaya yönlendiren bir yapıyla oluşturulduğu ifade edilmektedir. Bu Program'da bireylerin hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları beceri yelpazelerine Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde yer verilmektedir. Sekiz anahtar yetkinlikten beşincisi olan Öğrenmeyi Öğrenme 'de ise üst biliş vurgulanmaktadır. Ayrıca Program'ın özel amaçları kısmında yer alan "bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi" ve "basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi" maddeleri öğrencilerde kazandırılması gereken üst bilişsel öğrenmeye yönelik özel amaçlardır. Program'da Öğrenme Öğretme Yaklaşımı başlığı altında, öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımının sağlanması ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2019, s. 3-5- 8). Ayrıca Program'da üst bilişle ilgili ortaokul düzeyinde yer alan kazanımlarda [dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur, dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder, dinlediklerini/izlediklerini özetler, dinleme stratejilerini uygular (sadece not alarak dinleme stratejisi)] bulunmaktadır (MEB, 2019, s. 35- 39- 43- 47). Program'da üst bilişin kullanımına yönelik kazanımların yer aldığı görülmektedir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesine göre derslerde uygulanacak sınavlar, yazılı ve uygulamalı olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini ölçen uygulamalı sınavlar yapacaklarını ve bu sınavları ayrı ayrı olacak şekilde puanladıktan sonra belirlenen yüzdeler (yazılı sınavın %50'si, dinleme sınavının %25'i, konuşma sınavının %25'i) çerçevesinde öğrencilerin aldığı toplam puanı hesaplayacakları belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi, 2023, s. 2- 4). Öğretim Programı çerçevesinde yetiştirilecek olan bireylerin üst bilişlerini kullanmaları noktasında da öğretimin yapılandırılması amaçlanırken, Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi doğrultusunda değerlendirilecek olan öğrencilerde bu üst düzey mekanizmaya ait stratejileri kullanma durumlarında sınavlarında başarılı olacakları söylenebilir.

Türkçe dersi, öğrencilere kendi ana dillerinin kullanımı konusunda önemli bir hassasiyet kazandırmaktadır. Bu duyarlılığın oluşabilmesi için bireylerde dört temel dil becerisinin edinilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bunların arasında yer alan dinleme becerisi, insanların anne karnındayken edinmiş oldukları ilk beceridir. Bireylerin birbirleriyle sağlıklı iletişim kurabilmelerini sağlayan bir yapı taşıdır. Ayrıca insanlar günlük hayatta öğrenmiş oldukları bilgilerin büyük çoğunluğunu bu beceri

sayesinde öğrenmektedir. Bireylerin yaşamlarında etkili öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için okul ortamlarında dinleme becerisi kaliteli bir şekilde verilmelidir. Türkçe dersi başta olmak üzere diğer alan dersleri vasıtasıyla geliştirilen bu beceri sayesinde öğrenciler yaşamlarında öğretilen bilgileri kolaylıkla anlamlandırabileceklerdir. Türkçe öğretmenleri, bireylerin dinleme becerisini nitelikli bir şekilde geliştirmedikleri takdirde dinlediğini anlamayanların sayısı artması durumunda ilgili olan toplumu olumsuz yönde etkileyebilir. Bunun olmaması için okul ortamlarında öğrencilere nasıl dinlemeleri gerektiğini, dinleme aşamalarında neler yapabileceklerini, dinlediklerinin ne kadarını anlayıp ne kadarını anlamadıklarını nasıl kontrol edeceklerini, süreçte hataları varsa gerekli iyileştirmeleri nasıl yapacaklarını öğretmek gerekmektedir (Karakoç Öztürk, 2017, s. 163). Bunlar kazandırıldığı takdirde bireyler yaşamları boyunca dinleme becerisini etkili bir şekilde kullanacaktır. Ayrıca öğrencilerin kendi dinleme sürecinin farkında olması ve bunu iyi bir şekilde kontrol edebilmesi için “Dinleyeceğim konu hakkında ne biliyorum?”, “Neye ihtiyacım olduğunu biliyor muyum?”, “Bu metni dinlemek için ne kadar zamana ihtiyacım olacak?”, “Bu metni dinlerken hangi dinleme stratejilerinden yararlanabilirim?”, “Gördüklerimi ve dinlediklerimi anladım mı?”, “Dinleme sürecinde bir hata yaparsam bunu nasıl fark edebilirim?”, “Eğer yaptığım plan amacıma ulaşmam için yeterli olmazsa onu nasıl yenileyebilirim?”, “Başarımı nasıl ölçebilirim?” gibi soruları da kendisine sorması gerekmektedir (Katrancı & Yangın, 2013, s. 737- 738). Bunları nitelikli bir şekilde cevaplayan bireyler üst bilişlerini aktif hale getirerek dinleme süreçlerini bilinçli bir şekilde yönetebileceklerdir.

Öğretmen, dersinde konuyla ilgili sınıfa getirmiş olduğu bir öyküleyici metni öğrencilerine dinlettirdikten sonra onların metin hakkında istenilen yorumları yapabilmeleri için kendilerinin dinleme aşamalarında geçirdikleri bilişsel süreçleri iyi analiz edip çıkan sonuçlar doğrultusunda süreçlerini denetlenebiliyor ve şekillendirebiliyor olması bireylerin dinleme becerisinde üst bilişlerini kullanabildiğini göstermektedir. Dinleme becerisinde üst biliş, bireyin verilen dinleme metnini değerlendirebilmek için bilişsel etkinliklerini izleme ve düzenleme becerisine yönelik farkındalığıdır (Harmankaya, 2016, s. 49).

Üstbiliş ve dinleme becerisi arasındaki bağı üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel deneyimler açısından yorumlamak gerekmektedir. Üstbilişsel bilgi, insanın dinleme becerisinin nasıl gerçekleştiğine dair inancı veya dinleme aşamalarında hangi stratejileri kullanması gerektiğine dair bilgisidir. Üst biliş deneyimler ise üstbilişsel bilginin uygulanmasıyla edinilen tecrübelerdir. Bunlar dinleme aşamalarında kullanılan üstbilişsel stratejilerdir. Üst biliş stratejiler, öğrencilerin dinleme sürecine ilişkin temel faktörleri keşfetmelerine katkıda bulunmaları (Goh & Taib, 2006, aktaran Katrancı, 2012, s. 49) noktasında önemli kontrol mekanizmalarıdır. Bu durum sayesinde bireyler hem üst biliş ile dinleme becerisi arasındaki bağı görecekle hem de dinleme sürecine odaklanacaklardır (Melanlıoğlu, 2011, s. 79). Üstbilişsel stratejiler tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır (Karakoç Öztürk, 2017, s. 164). Öğretmen, öğrencilerin üst bilişlerini geliştirebilmek amacıyla hazırladığı bir dinleme etkinliğini onlara uygulattığında, eğer öğrenci dinleyeceği metnin başlığından hareketle içeriği hakkında tahminlerde bulunuyorsa üst biliş stratejisinin tahmin

basamağını kullanmaktadır. Bu basamak bireyler tarafından hem dinleme öncesinde hem de dinleme sürecinde uygulanabilmektedir. Dinleme öncesinde öğrenci metni dinleme amacını ve ona uygun olan stratejileri belirliyorsa, metnin konusuyla ilgili ön bilgilerini öğrenme ortamına getiriyorsa üst biliş stratejilerinin ikinci basamağı olan planlamayı kullanıyordur. Öğrenci eğer dinleme sürecini izleyip varsa hatalarını fark ettiği ve gerekli gördüğü durumlarda uyguladığı stratejiyi değiştirirse üst biliş stratejilerinin basamaklarından üçüncüsü olan izlemeyi uyguluyordur. Öğrenci dinleme etkinliğinden sonra belirlediği hedefe ulaşip ulaşmadığını saptıyorsa, dinleme öncesinde yapmış olduğu tahminleri gözden geçiriyorsa, dinleme süreci içerisinde kullandığı stratejilerin işe yarayıp yaramadığı hakkında değerlendirmeler yapıyorsa ve süreç içerisinde yaptığı hataları tespit ediyorsa üst biliş stratejilerinin basamaklarından dördüncüsü olan değerlendirmeyi kullanıyordur (Katrancı, 2012, s. 44- 45).

Dinleme etkinlikleri vasıtasıyla öğrencilerine üstbilişsel stratejileri bilgilendirmek isteyen öğretmen belirlenen dört aşamayı izlemeli ve her birini tek tek değerlendirmelidir. Bu aşamalardan ilki, öğreteceği stratejiyi belirlemesidir. Sonrasında belirlenen üstbilişsel stratejinin teorik kısımları anlatılmalıdır. İkinci aşama, öğretmenin strateji için rol model olmasıdır. Kendisinin bu stratejiyi nasıl uyguladığını öğrencilerine bir örnek üzerinden göstermesi onların stratejiyi anlamlandırmasını kolaylaştıracaktır. Üçüncü aşama, öğrencileri izlerken öğretmenin uygulamaya rehberlik etmesi ve yönlendirmesidir. Son aşama ise, öğretmen ve akranları tarafından öğrenciye dönüt verilmesidir (Bonds vd., 1992, aktaran Melanlıoğlu, 2012, s. 1590-1591). Ayrıca bu öğretimin gerçekleşebilmesi için Melanlıoğlu (2012, s. 1589) dinleme becerisi, dinleme süreci, öğrenci düzeyi, dersin hedefi, kullanılacak olan materyaller, dersin işleniş, dinlediğini anlamının değerlendirilmesi gibi unsurların göz önüne alınması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenler Türkçe derslerinde dinleme becerisinde üst bilişsel stratejiye yönelik etkinlik hazırlarken öğretim ortamlarında yer alan bu unsurları da içerisine dahil edip bu belirlenen dört aşamayı da dikkate alarak etkinlikleri tasarlamalıdır. Öğretim ortamları için öğretmenlerin hazırlamış oldukları dinleme becerisi etkinliklerinde öğrencilerin kullanılabilecekleri üstbilişsel stratejilerinin bazıları Tablo- 2' de gösterilmektedir.

**Tablo 2.** Dinleme Becerisinde Kullanılabilecek Üstbilişsel Stratejiler

DİNLEME BECERİSİNDE KULLANILABİLECEK ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİLER	
Goh, 1998	Bir metnin muhtemel içeriği hakkında tahminlerde bulunmak
O' Malley ve diğerleri, 1989	Dinleme sürecinde metnin belirli kelimeleri, bölümleri ya da fikir birimleri üzerine odaklanarak, o bölümleri seçerek dinlemek

Goh,2002; Vandergrift, 2003; Young, 1996,	Metni gerçekte anlayıp anlamadığını, doğru yorumlayıp yorumlamadığını kontrol edip izleyerek kendisini değerlendirmek
Goh, 2002	Bilinmeyen kelimelerin anlamını çıkarmak için çeşitli ipuçları (dilsel, bağlamsal ve ön bilgiler) kullanmak
O' Malley ve Chamot	Kendi kendini izleme Yönlendirilmiş dikkat Seçici dikkat Öz değerlendirme Kendinden takviye Çıkarım Not alma Aktarım

(Altunkaya & Uyan, 2020, s. 72-73; Kıvrak, 2019, s. 29).

Tabloda belirtilenler haricinde ayrıca dinleme günlüğü ve düşünme yardımcısı gibi uygulamalar da bireylerin üst bilişlerinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Goh, 1997, s. 362; Gama, 2001, aktaran Kılınc, 2021, s. 33). Türkçe öğretmenleri, bu üstbiliş stratejilerini derslerinde konuya uygun bir şekilde kullanmaları halinde öğrencilerin dinlediği metni anlamalarına katkı sağlaması (Harmankaya, 2016, s. 136) açısından önemlidir. Bu stratejileri, öğretmenler sınıflarında uygulayabildikleri gibi aynı zamanda hem üst biliş stratejisine hem de işlenecek olan konuya uygun Web 2.0 araçlarıyla da çevrimiçi yapacakları derslerinde kullanabilmektedir.

### **Dinleme Becerisinde Üst Bilişe Dayalı Stratejilerin Öğretiminde Mindmasters İle Kullanımı**

Web 2.0 araçları, 2000'li yılların başında O'Reilly Media tarafından kullanılmaya başlanmıştır (Yüsel Türk & Top, 2020, s. 556). Tim O'Reilly, bu kavramı web tabanlı uygulamalar ve sistemler için önermektedir (O'Reilly, 2005, aktaran Sulak & Kansızoğlu, 2021, s. 482). Web 2.0 araçları, bireylerin iş birliği ve iletişim yoluyla öğrenme çıktılarını oluşturmasını, kişinin kendi öğrenme süreçlerini tertip etmesini ve internetin bir bilgi kaynağı olarak kullanılmasını sağlayan İnternet teknolojileridir (Ehlers, 2009, s. 298, aktaran Sulak & Kansızoğlu, 2021, s. 482). Kullanıcılar bilgisayar, telefon, tablet, televizyon, oyun konsolları vb. birçok platformlardan bu ortamlara kolayca ulaşabilir ve bunlar arasında istediği alanlarda üyeliklerini oluşturup düzenleyerek kendilerini anlatabilmektedir. Bu ortamlar sayesinde insanlar artık bilgiyi pasif olarak kullanan ve veriye erişebilen kullanıcı rolünden çıkmaktadır (Top, 2020, s. 49). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim ortamlarında çeşitli katkılarını ortaya koyan araştırmaları Yükseltürk ve Top (2020, s. 561) taramış ve bunları öğrenciye uygunluk (ilgi çekme), grup çalışması alışkanlığı (birlikte öğrenme), sosyal öğrenme, sorumluluk alma, bilgi okur- yazarlığı, etkili öğrenme, bireysel gelişim, yapılandırmacı öğrenme,

üst düzey düşünme becerileri, öğrenci merkezli öğrenme ve aktif katılım şeklinde özetlemektedir. Bu katkılardan da bahsedildiği gibi Web 2.0 araçları, öğretim ortamlarını yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde şekillendirmektedir. Böyle bir ortamda, öğretmen, Web 2.0 araçları yardımıyla yeni bir konuyu işleyeceği zaman öğrencilerin çoklu duyu organlarına hitap edecek bir şekilde öğretim ortamı hazırlamaktadır. Böylece öğrencilerin Web 2.0 araçları kullanmaları doğrultusunda o konuyla ilgili bilgilerin kalıcılık düzeylerini öğrencilerin hafızalarında arttırmış olacaktır. Aynı zamanda öğrencilere kendi ürünlerini hazırlama aşamasında en işlevsel ve en güncel bilgiye ulaşma fırsatını sunacaktır. Web 2.0 araçları kullanarak, istenilen ürünleri, somut bir şekilde hazırlayan öğrenciler yapmış oldukları ürünlere bakarak gayretlerini görebilecekleri gibi aynı zamanda o ürünlerden tatmin olacak ve farklı projelerde yer almak hususunda cesaretlenecektir (Prensky, 2009; O'Reilly, 2007; Kaynar, 2019).

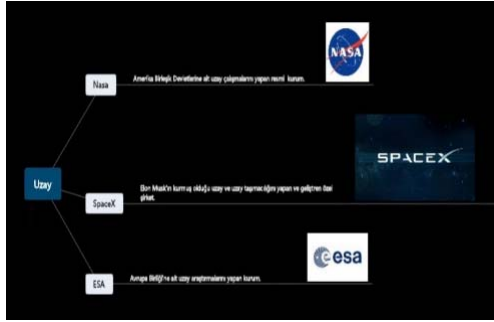

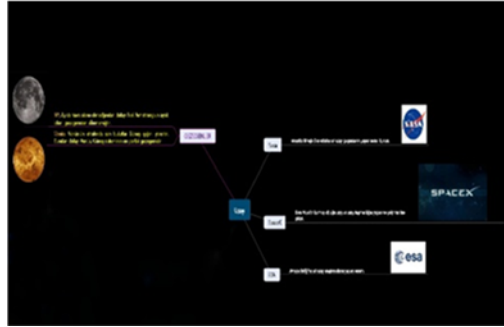
Web 2.0 uygulamalarından biri olan Mindmasters; zihin haritalama yönteminin İnternet tabanlı uygulama haline getirilmiş bir versiyonudur. Bu web 2.0 aracına ücretsiz üye olarak birçok imkânından yararlanılabilmektedir. Uygulamada her konuya uygun haritalar (yanlara uzanan harita, organize harita, yatay tarih çizelgesi, rüzgâr tarih şeridi, dikey tarih şeridi, dairesel harita, balon harita ve daire dilimli harita) bulunmaktadır ve bir kısmı ücretsiz, bir kısmı ücretlidir. Kullanıcı kendi konusuna elverişli olan bir haritayı seçip ona uygun zihin haritalaması yapabilmektedir. Yazmış olduğu kavram ve kelimelerle ilgili kendi indirmiş olduğu görselleri kutucuklarda kullanabilmektedir. Ayrıca uygulamanın içerisinde yer alan sembollerden de faydalanabilmektedir. Uygulayıcı yapmış olduğu zihin haritasındaki kutucukların kalınlığını, rengini, içerisine yazmış olduğu kelimelerin rengini, yazı stilini...vb. gibi birçok tasarımını kendisine göre ayarlayabilmektedir. Hatta kutucuklara yazılan kelimeyle ilgili kendi yorumunu ekleyebilir, hatırladığı bir videonun İnternet adresini yazabilir ya da sosyal medya platformlarında okumuş olduğu yazının linkini ekleyebilir. Uygulama, hazırlanmış olan zihin haritasını slayta çevirme imkânını sunmaktadır. Aynı zamanda kullanıcı hazırladığı haritayı uygulamanın kendi platformundan paylaşıp tüm dünyanın görmesini sağlayabilmektedir. Hatta bir başkasına göndermek için hazırlanan zihin haritasını diğer sosyal platformlar aracılığıyla paylaşılmasına izin verebilmektedir. Hazırlanan harita, uygulamanın kullanıcı hesabından saklanılabildiği gibi ayrıca bulut hesabına da (ücretli) aktarılabilme imkânı sunmaktadır. Uygulamanın avantajlı yönleri olabildiği gibi dezavantajlı yanları da bulunmaktadır. Mindmaster'da yapılan zihin haritası kaydedildiği zaman kontrol edilmesi gerekmektedir. Kimi zamanlarda işlemi bitirip kaydettikten sonra dönülüp bakıldığında eklenen görseller silinmiş olmaktadır. Bir diğer olumsuz durum ise uygulamada dil seçeneklerinin az olması ve birçok işlemin ücretli olmasıdır. Bu durum kullanıcıyı kısıtlamaktadır.

Dinleme becerisinde kullanılacak üst biliş dayalı öğrenme stratejileri (bir metnin muhtemel içeriği hakkında tahminlerde bulunmak/ dinleme sürecinde metnin belirli kelimeleri, bölümleri ya da fikir birimleri üzerine odaklanarak, o bölümleri seçerek dinlemek/ metni gerçekte anlayıp anlamadığını, doğru yorumlayıp yorumlamadığını kontrol edip izleyerek kendisini değerlendirmek/ bilinmeyen kelimelerin anlamını çıkarmak için çeşitli ipuçlarını kullanmak/ kendi kendini izleme/ yönlendirilmiş dikkat/

seçici dikkat/ öz değerlendirme/ kendinden takviye/ çıkarım/ not alma/ aktarım) öğretmenin hazırlamış olduğu etkinlikler çerçevesinde hedeflerine uygun olacak bir şekilde seçilmekte ve belirli perspektifler doğrultusunda dinleme aşamaları dikkat edilerek uygulanmaktadır. Öğretmenler, teknoloji çağının getirmiş olduğu avantajlar doğrultusunda Web 2.0 araçlarından biri olan Mindmasters uygulamasında hazırlamış oldukları etkinlikleri, öğrencilere ders dışı zamanlarda vererek onların üst bilişlerini zaman ve ortam fark etmeksizin geliştirebilmektedir. Ayrıca Mindmasters, yapısı itibarıyla üst bilişe dayalı öğrenme stratejilerinin genelini kullanma noktasında kolaylık sağlamaktadır. Örneğin; öğretmen, işleyeceği dinleme metni konusunda ilgili üst bilişe dayalı öğrenme stratejilerini Mindmasters aracı yardımıyla kullanırsa dinleme öncesi aşamada bir metnin muhtemel içeriği hakkında tahminde bulunmak stratejisini uygulayabilmektedir. Dinleme sırası aşamasında kendi kendini izleme, dinleme sürecinde metnin belirli kelimeleri, bölümleri ya da fikir birimleri üzerine odaklanarak, o bölümleri seçerek dinlemek, metni gerçekte anlayıp anlamadığını, doğru yorumlayıp yorumlamadığını kontrol edip izleyerek kendisini değerlendirmek, bilinmeyen kelimelerin anlamını çıkarmak için çeşitli ipuçlarını kullanmak, yönlendirilmiş dikkat, seçici dikkat, not alma stratejilerini kullanabilmektedir. Dinleme sonrası aşamalarında ise öz değerlendirme, kendinden takviye ve çıkarım stratejilerini uygulayabilmektedir.

Türkçe öğretmenlerine ve ilgili araştırmacılara örnek olabilecek etkinliklere araştırmada yer verilmiştir. Türkçe dersi, 7.sınıf öğrencileri için yaklaşık seksen dakikalık öğrenme ortamı oluşabilecek bir şekilde dinleme becerisine yönelik etkinlikler hazırlanmıştır. Bu etkinlikler, “İşlenilecek olan metinle ilgili ön bilgilerini harekete geçirir/ Metnin konusuyla ilgili ne bildiğini ve ne bilmediğini tespit eder/ Metinle ilgili hazırlanan sorulara cevap verir/Dinleme sürecini değerlendirir” kazanımları doğrultusunda tasarlanmış olup üst bilişe dayalı öğrenme stratejilerinin bazıları, Web 2.0 araçlarından biri olan Mindmasters ile kullanılarak hazırlanmıştır. İlgili etkinliklere Tablo 3’te yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Dinleme Becerisinde Üst Biliş Dayalı Öğrenme Stratejilerinin Öğretiminde Mindmasters Kullanımına Yönelik Etkinlik Örneği

DİNLEME BECERİSİ AŞAMALARI	ÜST BİLİŞ STRATEJİLERİ	ETKİNLİKLERİN MİNDMASTERS İLE KULLANIMINA YÖNELİK ÖRNEKLERİ
DİNLEME ÖNCESİ	<p><b>Bir metnin muhtemel içeriği hakkında tahminlerde bulunmak;</b></p> <p>“Uzayın Gidiyoruz” adlı dinleme içeriğinde anlatıldığına dair öğrencilere soru sorulup bununla ilgili cevaplarını Mindmasters uygulamasını kullanılarak zihin haritası şeklinde göstermeleri istenir <b>(1)</b>. Ardından “Uzay kutucuğuna ait notlar kısmına Uzay ile ilgili ne biliyorum ve ne öğrenmek istiyorum sorusunun cevabını yazınız.” yönergesi söylenir <b>(2)</b>.</p>	 <p style="text-align: right;"><b>(1)</b></p>  <p style="text-align: right;"><b>(2)</b></p> 
DİNLEME SIRASI	<p><b>Not almak;</b></p> <p>“Uzayın Gidiyoruz” adlı dinleme metni izletilir. Öğrencilere videonun içerisinde yer alan gezegenlerle ilgili bilgileri farklı renklerde ve görseller eşliğinde daha önce yapmış oldukları zihin haritalarına eklemeleri söylenir.</p>	





Katranacı ve Yangın, 2013; Harmankaya, 2016; Kılınç, 2021; Kıvrak, 2019; Katranacı ve Yangın, 2013 ) ve onların dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği (Katranacı, 2012; Katranacı ve Yangın, 2013; Kıvrak, 2019) sonuçları tespit edilmiştir. Konuşma becerisinde ise bu stratejilerin kullanılması dahilinde öğrencilerin hazırlıklı konuşma ve sunum yapma becerilerini geliştirdiği gibi aynı zamanda öğrencilere özgüven kazandırdığı sonucuna (Kartallıoğlu, 2018) ulaşılmıştır.

Türkçe derslerinde Web 2.0 araçlarının kullanımı ile ilgili literatürde çalışmalar bulunmaktadır. Web 2.0 araçlarından biri olan Kahoot'un öğrencilerin söz varlığını geliştirdiği (Tıraşoğlu, 2019) tespit edilmiştir. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan 3 Dakikada Türkçe web 2.0 aracının öğrencilerin akademik başarı düzeyini olumlu yönde etkilediği (Göker ve İnce, 2019) sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin derslerinde işleyecekleri konuyla ilgili etkinlikleri tasarlarken üst biliş dayalı öğrenme stratejileriyle birlikte Web 2.0 araçlarını da etkinliğe ya da derse entegre etmeleri durumunda çoklu duyu organlarına hizmet edecek bir öğretim ortamı oluşacaktır. Bu durum bireysel farklılıkların olduğu bir sınıfta, öğrencilerde daha kalıcı öğrenmelerin olmasını (Prensky, 2009) sağlayacaktır.

### Kaynakça

- Afacan, Ö. (2014). *Bilişötesi stratejileri temelli öğrenme- öğretme yaklaşımları*. İçinde G. Ekici (Ed.), *Etkinlik Örnekleriyle Güncel Öğrenme- Öğretme Yaklaşımları- I* (s. 31- 60). Pegem Akademi.
- Ajisuksmo, C. R. P., & Saputri, G. R. (2017). The Influence of Attitudes towards Mathematics, and Metacognitive Awareness on Mathematics Achievements. *Creative Education*, 8, 486-497.
- Akın, A. (2006). Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler [Yüksek Lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Aktürk, O. & Şahin, İ. (2011). Üstbiliş ve bilgisayar öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 383-407.
- Altunkaya, H. & Uyan, Ö. (2020). Dinleme üstbiliş stratejisi öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 68-87. Retrieved from <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/53201/536924>
- Ataalkın, A.N. (2012). Üst bilişsel öğretim stratejilerine dayalı öğretimin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ve becerisine, akademik başarı ile tutumuna etkisi, [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi].
- Azis, Nur Ismi (2019) The implementation of metacognitive strategies in teaching speaking in Indonesian efl classroom. S1 thesis, Universitas Negeri Makassar.
- Baki, Y. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin okuma motivasyonu üzerindeki etkisinde sınıf düzeyinin ve cinsiyetin rolü, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50, 15- 42.
- Bezir Akçay, B. & Usta Gezer, S. (2020). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve üstbiliş farkındalıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 1-23. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/56009/466851>
- Büyükalın-Filiz, S. (2014). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Pegem Akademi.
- Coşkun, A. (2010). The effect of metacognitive strategy training on the listening performance of beginner students. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4 (1), 35-50.
- Çakıroğlu, A. & Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişim artırımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (16), 1-13.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişim artırımına etkisi, [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].

- Demirci, N. (2015). Fen bilimleri dersinde üst bilişsel araştırmaya dayalı öğrenmenin dördüncü sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarılarına ve üst bilişsel süreçlerine etkisi [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi].
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitim sözlüğü*. Pegem Akademi.
- Diken, E.H. (2021). *Üstbiliş*. İçinde E. Kabataş Memiş (Ed.), *21. Yüzyıl Becerileri İçin Fen Eğitimi: Öğrenmeyi Derinleştirme* (s. 49- 73). Pegem Akademi.
- Dilmaç, B. & Yılmaz, M. (2019). Öğretmen adaylarında bilişsel farkındalık düzeyleri, öznel mutluluk ve sıkıntıyı tolere etme arasındaki yordayıcı ilişkiler. *OPUS International Journal of Society Researches*, 10 (17), 1125-1155. Doi: 10.26466/opus.520293
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*. 6-20.
- Duman, B. (2015). *Üstbiliş- bilişsel farkındalık*. İçinde B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 419- 450). Anı Yayıncılık.
- Göker, M. & İnce, B. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Türkçe Konuşurların Akademik Dergisi*, 6 (1), 12-22.
- Gürsel, F. G. (2021). *Fen bilimleri eğitiminde üstbiliş*. İçinde B. Akçay (Ed.), *Fen bilimleri eğitimi alanındaki öğretme ve öğrenme yaklaşımları* (s. 141- 164). Pegem Akademi.
- Harmankaya, M.Ö. & Melanlıoğlu, D. (2017). Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 339-360. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12117>
- Harmankaya, M.Ö. (2016). Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi, [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi].
- Karakelle, S. & Saraç, S. (2010). Üst biliş hakkında bir gözden geçirme: üstbiliş çalışmaları mı yoksa üst bilişsel yaklaşım mı?. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13 (26), 45-60.
- Karakoç Öztürk. B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine yönelik olarak kullandıkları üstbiliş stratejilerinin belirlenmesi. *Journal of Theory and Practice in Education*, 13 (1), 158- 182.
- Karaman, P., Şahin, Ç. & Durukan, H. (2014). Üstbilişin öğrenme, öğretme ve ölçme-değerlendirme açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 187-202. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21638/232561>

- Kartalioğlu, N. (2018). Bilişsel farkındalık stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1160-1186.
- Katranç, M. (2012). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi, [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Katranç, M., & Yangın, B. (2013). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 733-771. Doi: 10.14520/adyusbd.429
- Kaynar, T. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı, [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi].
- Kılınc, A.T. (2021). Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin dinleme üstbilişsel farkındalıkları ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişki, [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Kıvrak, S. (2019). Üstbiliş stratejilerine dayalı dinleme etkinliklerinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi, [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi].
- Livingston, J.A. (2003). Metacognition: an overview.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı* (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2011). Üstbiliş stratejileri eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi, [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanımı. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (1), 1583- 1595. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2924>
- Mete, F. ve Batıbay, E., F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.
- Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi (11 Ekim 2023).
- Muhtar, S. (2006). Üstbilişsel strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi, [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- O'Reilly, T. (2007). Hat is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies*, 1 (3), 17-37.
- Özgan Sucu, H. (2009). Üst bilişsel öğrenme stratejilerinin yabancı dil eğitiminde okuma yeteneğinin geliştirilmesine etkileri ve öğretimi (Nevşehir Üniversitesi örneği), [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi].
- Özsoy, G. (2007). İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi, [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].

- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Dergisi*, (6) 4, 713-740. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26110/275094>
- Öztan Ulusoy, Y. (2020). *Bilgiyi işleme kuramı ve eğitime yansımaları*. İçinde B. Oral (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (s. 179- 208). Pegem Akademi.
- Pekince, P. & Avcı, N. (2020). *Erken çocuklukta bilişsel gelişimin değerlendirilmesi*. İçinde G. Yıldırım & G. Özyılmaz (Ed.), *Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme* (s. 29- 61). Pegem Akademi.
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: journal of online education*, 5 (3), adresinden 14 Kasım 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Schunk, D.H. (2012). *Learning theories an Educational perspective*. Pearson.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Anı Yayıncılık.
- Sulak, S. E. & Kansızoğlu, H. B. (2021). Türkçe öğretiminde web tabanlı öğrenme. İçinde S. Aslan & M. Müldür (Ed.), *Uygulama Örnekleriyle Türkçe Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar* (s. 475- 512). Anı Yayıncılık.
- Tıraşoğlu, C. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde söz varlığını geliştirmeye yönelik web 2.0 araçları: Kahoot! örneği, [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi].
- Top, E. (2021). *Açık ve uzaktan öğrenmede internet tabanlı uygulamalar*. İçinde E. Tekinarslan & M. D. Güner (Ed.), *Açık ve Uzaktan Öğrenme* (s. 43- 59). Pegem Akademi.
- Üstündağ, T. (1996). Biliş Bilgisi Stratejileri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 44, 15- 19.
- Yangın, S. (2014). Üstbiliş stratejisine dayalı biyoloji öğretiminin sınıf öğretmeni adaylarının başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi. *Education Sciences*,9(1),1-18.Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19809/211883>
- Yenen, E.T. (2021). *Öğrenme ve öğretim stratejileri- öğrenme ve öğretim stilleri*. İçinde F. Dursun & A. Aykan (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 69- 98). Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., Doğanay, A. & Türkoğlu, A. (2009). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H. (2012). Üst biliş stratejilerinin öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarına ve öz yeterliliklerine etkisi, [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi].
- Yıldız, N. (2015). Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi, [Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi].

- Yüksel, G. (2014). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. İçinde S. Büyükalan Filiz (Ed.), *Bilişsel Öğrenme Kuramı* (s. 45- 73). Pegem Akademi.
- Yüseltürk, E. & Top, E. (2020). *Web 2.0 teknolojilerinin öğretmen eğitiminde kullanımı*. İçinde K. Çağıltay & Y. Gökteş (Ed.), *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler* (s. 555- 570). Pegem Akademi.

## **Extended Summary**

### **THE USE OF MINDMASTER IN TEACHING METACOGNITION-BASED STRATEGIES IN LISTENING SKILLS**

#### **Purpose of the Study**

The aim of this study is to explain the use of Mindmasters application, which is one of the Web 2.0 tools in the process of listening education, in teaching listening strategy with examples. The research is a review study. It is thought that Mindmasters program can be used as an alternative technique in developing listening skills.

#### **Conclusion**

Metacognition means that individuals monitor and control their own cognitive processes. Thanks to this skill, people organize their learning processes in line with their own characteristics as they structure the information they have learned in their minds. At the same time, they control their own processes and make corrections when they deem necessary. In addition, thanks to metacognition, individuals ensure that the information they have learned takes place in long-term memory. In a study conducted in Spain, it was revealed that students quickly forget factual information after leaving school, and if they do not use it regularly, more than sixty percent of the information is erased from their memory within two or three years (Barrick, 1984, as cited in Afacan, 2014, p. 38).

In our literature, it is known that there are studies on teaching metacognition-based strategies in Turkish lessons. These studies show differences in terms of grade levels and basic language skills. In the studies conducted for reading skills, it has been concluded that metacognitive strategies for reading skills not only increase students' reading comprehension success, but also positively affect their attitude towards the course (Çakıroğlu, 2007, Baki, 2019) and also increase their reading motivation (Baki, 2019). In the studies conducted for listening skills, it has been determined that metacognitive strategies used for listening skills improve listening comprehension achievement levels (Melanlıoğlu, 2011; Katrancı, 2012; Katrancı & Yangın, 2013; Harmankaya, 2016; Kılınc, 2021; Kıvrak, 2019; Katrancı & Yangın, 2013) and positively affect their attitudes towards listening (Katrancı, 2012; Katrancı & Yangın, 2013; Kıvrak, 2019). In speaking skills, it was concluded that the use of these strategies not only improved students' prepared speaking and presentation skills, but also gave students self-confidence (Kartallıoğlu, 2018).

There are studies in our literature on the use of Web 2.0 tools in Turkish lessons. It was determined that Kahoot, one of the Web 2.0 tools, improved students' vocabulary (Tıraşoğlu, 2019). It was concluded that the 3 Minutes Turkish web 2.0 tool used in teaching Turkish to foreigners positively affects the academic achievement level of students (Göker & İnce, 2019).

If teachers integrate Web 2.0 tools into the activity or lesson along with metacognition-based learning strategies while designing activities related to the subject they will cover in their lessons, a teaching environment that will serve multiple



sensory organs will be created. This will lead to more permanent learning (Prensky, 2009) in a classroom with individual differences.



## Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

### HAMZA-NÂME 53. CİLDİ VE İMLÂ ÖZELLİKLERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME<sup>1</sup> AN EVALUATION ON HAMZA-NÂME VOLUME 53 AND ITS SPELLING FEATURES

Meryem ATEŞ\* Selcen ÇİFCİ\*\*

\*Dr. Öğrenci, Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı(DR) meryemates98@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3077-2012

\*\*Doç. Dr. Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, selcen73@gmail.com, ORCID ID:0000-0003-2563-5574

Referans: Ateş, M., Çıfci, S. (2023). Hamza-Nâme 53. Cildi Ve İmlâ Özellikleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 123-142.

Gönderilme Tarihi: 23.09.2023

Kabul Tarihi : 21.11.2023

**Özet:** Hamza-nâme ciltleri Hazret-i Muhammed'in amcası ve aynı zamanda da süt kardeşi olan Hz. Hamza'nın şahsiyeti etrafında oluşmuş, İslamî özelliklerin çokça bulunduğu kahramanlık hikayeleridir. Ciltlerdeki hikayeler İslamiyetin yayılma döneminde meydana gelen çeşitli tarihi olaylar çerçevesinde menkıbeden efsaneye evrilerek anlatılan nesir örneklerindedir.

Bu çalışmanın amacı Hamzavî tarafından kaleme alınan Hamza-nâme'nin 53. cildinin imla özelliklerini ortaya koymaktır. Eserin yazılış tarihi bilinmemekle birlikte

<sup>1</sup>Bu çalışma Doç. Dr. Selcen Çıfci danışmanlığında, Meryem Ateş tarafından hazırlanan "Hamza-nâme 53. Cilt (Transkripsiyonyu Metin – İmla – Bağlamalı Dizin ve İşlevsel Sözlük)" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

---

dil özellikleri bakımından değerlendirildiğinde Eski Anadolu Türkçesi döneminde yazıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu dönemde yazılmış metinlerde Uygur ve Eski Anadolu Türkçesi imla geleneği birlikte görülür. Bu sebeple imlada ikilikler meydana gelmektedir. Ayrıca imlada ikilik müellif ya da müstensihin yazı üslubundan veya olabilecek çeşitli yazım yanlışlarından da kaynaklanabilmektedir. Günümüze kadar yapılmış olan çalışmalarda Hamza-nâme ciltlerinin 15. yüzyılda yaşayan Ahmedî'nin kardeşi Hamzavî tarafından yazıldığına dair bir ön kabul olmakla beraber ciltlerde bu isimden bahsedilmemiştir. Hamza-nâme'nin 53. cildinin tespit edilmiş üç nüshası bulunmaktadır. Makaleye konu olan nüsha, Hamza-nâme ciltlerinden İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Nadir Eserler Kütüphanesinde kayıtlı bulunan 53. cildir. 143 varaktan oluşan eserin elimizdeki nüshası harekesizdir ve nesih hattıyla yazılmıştır. Nüshadaki imla özelliklerine bakıldığında genellikle ünlüler belirtilmiş, ekler bazen bitişik bazen de ayrı yazılmıştır. Eserdeki ünlü ve ünsüzlerin imlasında bazı düzensizlikler vardır. Bu da Eski Anadolu Türkçesi döneminde güçlü bir imla sisteminin olmadığını göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Eski Anadolu Türkçesi, Hamza-nâme, Hamzavî, İmla.

---

**Abstract:** The volumes of Hamza-nâme are heroic stories, which are formed around the personality of Hz. Hamza, who was the uncle and at the same time the milk brother of Hazrat Muhammad, and which contain many Islamic features. The stories in the volumes are examples of prose narrated by evolving from myth to legend within the framework of various historical events that occurred during the spread of Islam.

The aim of this study is to reveal the orthographic features of the 53rd volume of Hamza-nâme written by Hamzavî. Although the date of writing of the work is unknown, when it is evaluated in terms of language features, it is concluded that it was written in the Old Anatolian Turkish period. In the texts written in this period, Uyghur and Old Anatolian Turkish orthographic traditions are seen together. For this reason, dichotomies occur in spelling. In addition, the dichotomy in spelling may also be caused by the writing style of the author or the author's penmanship or various spelling mistakes. Although there is a presupposition that the volumes of Hamza-nâme were written by Hamzavî, the brother of Ahmadî who lived in the 15th century, this name is not mentioned in the volumes.

There are three identified copies of the 53rd volume of Hamza-nâme. The copy that is the subject of this article is the 53rd volume of Hamza-nâme, which is registered in Istanbul University Faculty of Literature Rare Works Library. Consisting of 143 varaks, the copy of the work in our possession is unmoved and written in naskh calligraphy. When we look at the orthographic features of the manuscript, vowels are generally indicated and suffixes are sometimes written adjacent and sometimes separate. There are some irregularities in the spelling of vowels and consonants in the work. This shows that there was not a strong orthographic system in the Old Anatolian Turkish period.

---

**Keywords:** Old Anatolian Turkish, Hamza-nâme, Hamzavî, Spelling.

---

## 1.Giriş

Eski Anadolu Türkçesi, Oğuz Türkçesinin ağız özellikleri temelinde 13. ile 15. yüzyıllar arasındaki 2 yüzyıllık süreç içerisinde Oğuz Türklerinin ilk yazılı dilidir. Gerçi Köktürk Türkçesi dönemi Bengü taşlarında da Oğuz Türkçesine ait dil özelliklerinden bir kısmı yer almaktadır (Gülsevin, 1998:12-18). Ama Oğuz Türkçesinin müstakil olarak yazılı dil olma dönemi Eski Anadolu Türkçesi dönemidir.

Kaleme alındığı dönem itibarıyla Hamza-nâmeler Eski Anadolu Türkçesinin yazı dili olma özelliği gösterir ve bu yönüyle de Eski Anadolu Türkçesi dönemi araştırmaları için önemli bir kaynak niteliğindedir.

### Hamza-nâme Ciltleri Ve Konusu

Hız. Hamza'nın şehit olmasından kısa bir süre sonra Arap edebiyatında onun cesaretini, yiğitliğini ve yaptığı savaşları konu edinen kıssalar ortaya çıkmıştır. Bu kıssalar, kısa süre içerisinde şifâhî Arap hikâyecilerinin belli başlı konularını teşkil etmiş ve yaygınlık kazanmıştır (Albayrak, 1997:501).

Hamza-nâmeler, Anadolu'da yaşayan Müslümanlara İslamiyet'i öğretmek amacıyla ilk defa 14. yüzyılda Ahmedî'nin kardeşi olan Hamzavî tarafından kaleme alınmıştır (Artun, 2011:114-115). Hamza-nâme ciltlerinin Hamzavî tarafından kaleme alındığına dair bir ön kabul olmakla beraber bu konuda farklı görüşler de vardır.

Bu eserler, İslam Peygamberinin hayatını anlatan "Siyer" tarzı eserlerden doğan Menâkıbnâme türü eserlerin Anadolu'da yayılmasındaki ilk basamağı teşkil eder (Güzel, 2009:84) Ayrıca Hamza-nâmeler, Anadolu sahasındaki İslamî destan kahramanlıklarının konu edinildiği ilk eserlerden olması yönüyle de dikkat çeker. (İsen, 2007:556). Arap edebiyatında doğan Hamza-nâmeler, İran sahasında daha da genişlemiş Anadolu sahasında da dinî bir hüviyet kazanmıştır. Hamza-nâmelerin Türklerle ilgili millî bir bağları olmamasına rağmen içerdikleri cihât anlayışı ve İslamî unsurlar dolayısıyla Türkler arasında çok sevilmiştir (Artun, 2011:115). Özellikle İran sahasından alınan olağanüstülükler Hamza-nâmeleri daha çok dikkat çekmesine katkı sağlamıştır.

Destanî diğer anlatılar gibi yazılı hale gelmeden önce sözlü bir gelenek halindedir itibar görmüştür. Türkler tarafından kısa bir sürede benimsenip yaygınlaşmasında nesir üslubunun sade ve anlaşılır olması büyük bir etkiye sahiptir. Kırathane, kahvehane vb. toplu yerlerde anlatılmış, severek dinlenmiştir.

Hamza-nâmeler, yazılı eserler olmaları dolayısıyla diğer sözlü gelenek ürünleri, Kerem ile Aslı, Şah İsmail vb. gibi anonim değildirler. Eserin tamamı mensur olup sade bir dille yazılmıştır (Türk Dili ve Edebiyatı Ans., 1981:92).

Anadolu'daki Hamza-nâmeler, genellikle İran menşeli olup İslamî ideoloji ve fantastik unsurların yoğunlukta olduğu hikâyelerdir (Köprülü, 1980:344). Gerçeklikle ilgileri azdır ve daha çok tarihî olayların efsanevî bir şekle bürünmesinden meydana gelmiştir (Artun, 2011:115).

### **Hamza-nâme 53. Cildi**

Araştırmaya konu olan Hamza-nâme'nin elli üçüncü cildinin üç nüshasını tespit edilmiştir. Bunlardan ilki Hamza-nâme (53. cilt), İstanbul Üniversitesi Merkez Kütüphanesi, Eski Eserler Bölümü, Nu: 1110, 220 varak, 1142 (1726). Hamza-nâme (53. cilt), İstanbul Fatih Millet Kütüphanesi, Ali Emiri Ef. Kitapları, Nu: 104, 225 varak, 1268 (1852). Üçüncü nüsha ise Hamza-nâmelerin İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Nadir Eserler Kütüphanesi Nd. 2496, 143 varak olarak kayıtlı bulunan 53. cildir.

### **Hamza-nâme 53. Cildi İmlâsı**

Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde hem eski Türk yazı dili geleneğini devam ettiren özellikler hem de Arap-Fars yazı dili geleneğinden aktarılmış özellikler karışık olarak yer almaktadır. Bu bakımdan imlada belirli bir kural bulunduğunu söylemek mümkün değildir. Her müstensihin kendine ait bir yazı dili bulunduğundan aynı kelimelerin farklı yazımlarıyla çokça karşılaşılmaktadır.

Nestalik hatla yazılmış bu harekesiz eser, aharlı krem kağıda yazılmıştır. Nüsha okunaklıdır. Nüshada genellikle ünlüler belirtilmiş ve ekler bazen ayrı bazen de bitişik yazılmıştır. Nüshada bazı kelimelerin ve eklerinin yazılışının tek tip olmadığı görülmektedir.

### **Problem Cümlesi**

Eski Anadolu Türkçesi döneminde Hamza-nâme 53. cildinde imla nasıldır?

### **Alt Problemler**

1. Ünlülerin yazılışı nasıldır?
2. Ünsüzlerin yazılışı nasıldır?
3. Bazı yardımcı işaretlerin kullanımı nasıldır?
4. İki şekilli yazılan kelimeler nasıldır?
5. Bitişik yazılma durumları nasıldır?

### **Yöntem ve Veri Toplama**

Araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman inceleme yöntemi, araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilir (Özkan, 2019:2). Çalışmada, Arap harfli Türkçe metin olan Hamza-nâme'nin elli üçüncü cildi doküman olarak kullanılmıştır. Arap harflerinden latin harflerine transkribe edilen metnin imla özellikleri incelenmiştir.

### **Kapsam ve Sınırlılıklar**

1. Hamza-nâmelerin İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Nadir Eserler Kütüphanesi Nd. 2496, 143 varak olarak kayıtlı bulunan 53. cildindeki imlanın incelenmesi ile sınırlandırılmıştır.

## Amaç ve Önemi

Araştırmanın amacı Edebiyat tarihi içerisinde önemli bir yere sahip olan Eski Anadolu Türkçesi döneminin imla özelliklerini Hamza-nâme 53. cildi üzerinden incelemektir. Klasik Osmanlı Türkçesine geçiş dönemi eseri olarak da kabul edilebilecek bu Hamza-nâme cildi imla özelliklerinin incelenmesi için önemli bir kaynak niteliğindedir.

## Bulgular ve Yorum

### 1. Ünlülerin Yazılışı

Eserde yer alan Türkçe kelimeler nadiren kullanılan hareketlerin yanında elif (ا), vav (و), ye (ی) ile karşılanmıştır. Aşağıda ünlülerin metinde yazılışları ön, iç ve son ses şeklinde sınıflandırılarak açıklanmıştır.

#### 1. 1. /a/ Ünlüsünün Yazılışı

##### Ön Seste

Kelimelerde ön seste /a/ ünlüsü genellikle elif (ا) ile ve medli elif (آ) ile karşılanmıştır.

aḥşām اخشام 03b/06

ağçe اقچا 27a/07

altmış التمش 60a/10

arslan ارسلان 112b/04

Medli elif ile karşılanan örnekler;

anda (آنده) 12b/07

attı (آتی) 42a/16

birazına (برآزینه) 46b/14

anı (آنی) 15a/01

##### İç Seste

İç seste /a/ ünlüsü elif (ا) ve he (ه) karşılanmıştır.

baba بابا 125b/06

çarp- چارپ 46a/06

elâlem الالم 40a/04

şandaliye صندھليه 27b/17

Alıntı kelimelerde “şandaliye” örneğinde görüldüğü gibi işaretli olarak karşılandığı da görülür.

##### Son Seste

Son seste /a/ ünlüsü elif ya da he (ه) ile karşılanmıştır.

saḡa سكا 106a/11

buḡa (بوکا) 61a/03

ḡanda قنده 21b/06

ḡonra (صكره) 09b/03

## 1. 2. /e/ Ünlüsünün Yazılışı

### Ön Seste

Kelimelerde ön seste /e/ ünlüsü elif ile karşılanmıştır.

eren ارن 56a/04

eski اسكى 100b/14

erlik ارلك 92a/08

eyit- ايت 122b/15

el ال 136a/14

### İç Seste

İç seste /e/ ünlüsünü karşılamak için bir işaret kullanılmaz ancak imla düzensizliği olarak he (ه) ile karşılandığı görülür. Bu durum karşımıza kelime kök ve gövdelerine ek geldiği zaman ortaya çıkar.

göstereyim كوسترهيم 45a/05

gönderesin كوندرهسين 72a/02

gidere كيدهره 74a/04

nereden نهدن 67a/10

iderek ايدهرك 62a/08

gezerek كهرك 67b/16

gelmiyor كلمهيور 104a/12

ideyor ايدهيور 82a/09

Ayrıca “ideyor” ve “gelmiyor” örneklerinde görüldüğü gibi Eski Anadolu Türkçesinde “yori-” fiilinin ekleşerek “-yor” hâlini alması metnimizde görülen örneklerde dudak uyumunu bozmuştur.

### Son Seste

Son seste /e/ ünlüsü daima he (ه) olarak yazılmıştır.

dede ده 125b/02

ile ايله 52b/01

kimse كمسه 23b/06

gene كنه 126a/07

böyle بويله 08a/13

size سيژه 37b/16

### 1. 3. /ı/ ve /i/ Ünlülerinin Yazılışı

#### Ön Seste

Kelimelerde ön seste ye (ی) ile ya da işaretli karşılanmıştır.

itmiş ایتمش 03a/04	ileri ایلیری 11a/15
irte ایرته 58b/05	iste- استدی 69a/09
incin- انچندم 71a/11	ışmarla- اصمرله 82b/02
ıııd- اسید 92b/15	ıraq ایراق 08b/09

#### İç Seste

Örneklere ye (ی) ile ya da işaretli olarak rastlanmıştır.

biğ بیگ 32a/02	pişür پیشور 08a/16
atdılar اتدیلر 02b/03	diledi دیلدی 40b/11

#### Son Seste

Son seste /ı/ ve /i/ ünlüleri ye (ی) ve he (ه) ile karşılanmıştır.

iki ایکی 43b/02
çelebi چلیبی 122a/17
efendi افندی 73b/15
doğrı دوغری 75a/09
dağı دخی 50b/01
elçi الچی 83a/10

Alıntı kelimelerde /ı/ ve /i/ ünlüleri, başta ortada ve sonda ayın (ع) ile karşılanmıştır.

'ıyş عیش 35b/17
tābi' تابع 36a/11
'ilāc علاج 42a/04
la'īn لعین 44b/08

Alıntı kelimelerde sonda /ı/ ve /i/ harfini he (ه) karşılar.

ki که 85b/14	çünkü نکه چو 86b/02
--------------	---------------------

### 1. 4. /o/ ve /ö/ Ünlülerinin Yazılışı

#### Ön Seste

Kelimelerde ön seste yer alan /o/ ve /ö/ ünlüleri vav (و) ile karşılanmıştır.

oğlı اوغلی 126b/04
oğ اوغ 02b/03



oķu- اوکو 22b/15

öñinde اوکنده 67a/08

öp- اوپدی 76a/10

özge اوزکه 98b/02

### İç Seste

İç seste yer alan /o/ ve /ö/ ünlüleri vav (و) ile karşılanmıştır.

sögenlere سوکنلره 20a/16

söz سوز 63a/14

toķ طوق 069a/11

söküp سوکوب 44a/15

şöyle شویله 82a/11

ķoyun قیون 07a/10

### Son Seste

Son seste vav (و) ile karşılanan tek örnek tespit edilmiştir.

ķo قو 134a/15

Alıntı kelimelerde o, ö, u, ü ünlüleri vav (و) ve ayın (ع) ile karşılanmıştır.

bānū بانو 27b/06

cāsūs جاسوس 80b/13

pūr پور 04b/04

‘özür عذر 72a/17

‘üryān عریان 88b/09

‘ömr عمر 104a/07

‘ulemā علما 124b/16

## 1. 5. /u/ ve /ü/ Ünlülerinin Yazılışı

### Ön Seste

Ön seste yer alan /u/ ve /ü/ ünlüleri vav (و) ile karşılanmıştır.

ur- اور 13a/06

uğra- اوغرا 11a/11

üzre اوزره 18a/05

üfür- اوفور

### İç Seste

otur- اوتور 038a/03

puşu پوصو 11b/05

getür- کتور 93a/06

yürü- یورو 12b/16

şuç صوچ 25b/12

sürüniñ سورونک 07a/06

Ayrıca “sürüniñ” örneğinde gördüğü gibi Eski Türkçede sadece yuvarlak ünlüye sahip bir köke geldiğinde yuvarlak olan tamlayan eki, Eski Anadolu Türkçesinde düz ünlülü şekilde olabilir.

### Son Seste

qarşu قرشو 43a/09

ayru ايرو 51a/08

tapu تاپو 75a/03

şu صو 92b/15

### 2. Ünsüzlerin Yazılışı

Hamza-nâme'nin 53. cildinde ünlü ve ünsüzlerin yazılışında eski Uygur imla geleneği ile Arap-Fars imla geleneğinin devam ettiğini görmekteyiz. Arap alfabesinde, Türkçe sözcüklerde bulunan /ç/, /g/, /ŋ/ ve /p/ ünsüzlerinin karşılığı olmadığı için bu ünsüzler genellikle (ج), (ك), (ب) işaretleriyle gösterilmektedir. İncelediğimiz metinde yer alan bazı kelimelerde /ç/ ve /p/ sesleri görülmektedir. Ancak bu seslerin kullanıldığı kelimelerde ayırt edici değildir. Çünkü aynı kelimedede /c/ ve /ç/ gibi seslerin kullanıldığı örnekler görülebilmektedir. Bu durum Uygur imla geleneğinin yanı sıra müellifin yazı üslubu ve imla bilgisinin etkisinden kaynaklanabilmektedir.

#### 2. 1. /b/ ve /p/ Ünsüzlerinin Yazılışı

/b/ ünsüzü eserde genel olarak be (ب) ile, /p/ ünsüzü (پ) ile yazılmıştır. Bunun yanı sıra Türkçe kelime sonlarında zarf fiil eki –up be (ب) ile yazılmıştır.

baş باش 53b/17

bel بل 60b/08

bilinmedi بلنمدى 58b/12

parlaya پارليه 38a/12

pek پك 119b/15

poñ بوخ 20a/03

puşu پوصو 11b/05

Alıntı kelimeler devamlı olarak pe (پ) ile be (ب)'nin yazımında bir düzen vardır.

piyāde پياده 60b/10

pederi پدر 62b/11

perīşān پريشان 77b/05

ta'accüb تعجب 49b/05

mektüb مكتوب 51b/14

irtikāb ارتكاب 53b/09

Eski Türkçe döneminde kullanılan -(l)p zarf fiil eki, Eski Anadolu Türkçesi döneminde /p/ dudak ünsüzünün yuvarlaklaştırma etkisiyle önündeki yardımcı ünlüyü yuvarlaklaştırarak ve {-(y)Up} şekline getirmiştir.

girüp كيروب 77b/05

pişirüp پشوروب 07a/05

bağlayup بجليوب 83a/14

sürüp سوروب 61a/08

## 2. 2. /c/ ve /ç/ Ünsüzlerinin Yazılışı

Türkçe ve alıntı sözcükler; ön ses, iç ses ve son seslerde Uygur imlâ geleneği etkisiyle genel olarak cim (ج) ile yazılmıştır. Ancak nadir de olsa çim (چ) ünsüzüyle örnekler de bulunmaktadır. Hatta aynı kelimedede hem cim (ج) hem de çim (چ) ile yazılı kelimeler mevcuttur.

balçağız بالچاغيز 28b/11

virince ويرنجه 44a/15

birkaç برقاچ 62b/06

çalarız جالارز 119b/14

çifte جفته 65a/11

çağır- چاغر 99a/09

gice كيجه 104b/13

çalındı چالندى 119b/17

## 2. 3. /d/ ve /t/ Ünsüzlerinin Yazılışı

İnce sıradan ünlülü kelimelerde /d/ ve /t/ ünsüzleri te (ت) ile kalın sıradan ünlülü kelimelerde tı (ط) ile karşılanmıştır. Eski Türkçede ön ses durumundaki kalın ve ince sıradan t'lerin bir kısmı Eski Anadolu Türkçesinde sadalılaştırılarak d'ye dönmüştür.

dağılup داغلوب 88b/17

tağıldılar طاغلدیلر 107a/16

dayanur دایانور 104a/06

taýandılar طیاندىلر 133b/13

dep- دپ 119a/06

tep- تپوك 10a/16

darıldı دارلدى 122a/02

dayanur دایانور 104a/06

degdi دكدى 69b/02

demreninde دمره ننده 16b/02

tağlar طاغلر 126a/01

taşra طشره 115a/17

## 2. 4. /g/ Ünsüzünün Yazılışı

Ön damak ünsüzü /g/ metnimizde kelimelerin başı, içi ve sonunda kef (ك) ile yazılmıştır. Üç noktalı kef işareti (ك) hiçbir yerde kullanılmamıştır.

göre كوره 020b/12

gibi كى 027b/17

güc كوج 043a/09

degil دكل 043a/07

göbeğiyle كوبيكيله 046a/06

yigirmişer شريكرى 060b/03

beg بك 073a/15

## 2. 5. /s/ Ünsüzünün Yazılışı

Türkçe kelimelerde s ünsüzü sad (ص) ve sin (س) ile karşılanmaktadır. Alıntı kelimelerde ise s ünsüzü Õe (ث), sad (ص) ve sin (س) ile karşılanır. Kelimelerin yazılışında kalın ve ince sıradan ünlülerin bulunuşuna göre sad (ص) ve sin (س)' in yazılışında genellikle bir düzen bulunmaktadır. Ayrıca Türkçe kelimelerdeki bu düzen Uygur imlası geleneği etkisiyle zaman zaman farklı şekillerde görülebilir.

seniñ سنك 53b/06

sür- سور 56a/11

saña سكا 70a/03

bulsunlar بولسونلر 68b/01

çalsa چالسه 45b/02

sa'adet سعادت 81b/07

sāzende سازنده 64a/06

muḥaddiÕān مخدثان 02a/02

“saña”, “bulsunlar” ve “çalsa” kelimelerinde Uygur imlası etkisiyle kalın sıradan ünlüden sonra sad (ص) gelmesi beklenirken bu ses sin (س) ile karşılanmıştır.

## 2. 6. /ŋ/ Ünsüzünün Yazılışı

Metinde sadece iç ve son ses durumunda bulunan ŋ (ك) ünsüzünün her zaman (ك) kef ile karşılandığını görmekteyiz.

tīgiñ تيغك 097a/05

üç biñin اوج بيكن 013a/17

şonra صكره 30b/15

anıñla انكله 31b/17

öñine اوكنه 53a/16

### 3. Bazı Yardımcı İşaretlerin Kullanımı

#### 3. 1. İzafet Kesresinin Kullanımı

Alıntı kelimelerde yapılan tamlamalarda ilk kelimenin sonu –i ile okunur. Buna izafet kesresi denilmektedir. Türkçede izafet kesresi, kelimenin ses uyumuna göre -ı veya -i şeklinde okunabilmektedir.

Metinde Farsça gramere uygun yapılan terkiplerde izafet kesresine özellikle ye (ی) ile karşılanan şekillerde bazen kullanılıp bazen kullanılmazken hemze (ء) ile karşılananlar metinde daima gösterilmiştir.

sulṭan ḥāver خاور سلطان (sulṭan-ı ḥaver) 26a/10

muḥall 'aḳıldır عقلدر محال (muḥall-i 'aḳıldır) 134a/14

terk ser سر ترك (terk-i ser) 32b/15

ḥāb rāḥat راحت خواب (ḥāb-ı rāḥat) 32b/09

aḳd nikāḥ عقد نکاح (aḳd-i nikāḥ) 74a/06

zāt muḥterem محترم ذات (zāt-ı muḥterem) 138b/10-11

Bānū-yı cihān جهان بانوی (Bānū-yı cihān) 30a/07ḥ

emr-i muḳarrer مقرردری امر (emr-i muḳarrer) 51a/02

kenār-ı meclis مجلسی کنار (kenār-ı meclis) 64a/06

hevā-yı nefس هوایی (hevā-yı nefس) 64a/17

Ḥamza-i bā-ṣafā حمزة باصفا (Ḥamza-i bā-ṣafā) 119a/16

ḥāce-i dānā دانا خواجه (ḥāce-i dānā) 36a/07

ḥalīfe-i islām اسلام خلیفه (ḥalīfe-i islām) 43a/17

#### 3. 2. Şeddenin Kullanımı

Şedde (ّ) bir ünsüzün iki kez okunması gerektiğini gösteren işarettir. Metinde nadir olarak kullanılmıştır.

ḳuvveti قوهتی 46a/11

amma اما 134b/17

Sincāniyye سنجانیته 85a/13

illā ki الّا که 119b/08

zerre زره 130a/06

elli الّلی 130b/01

ṣaḳallu صقلّو 127b/01

kere كره 124b/09

“elli” ve “şağallu” örneğinde hem hareke hem harf birlikte kullanılmıştır.

### 3. 3. Tenvinin Kullanımı

Metinde tek örneğine rastlanan tenvin kullanımı vardır.

ma‘nen معنأ 98b/07

### 4. İki Şekilli Yazılan Kelimeler

EAT dönemi eserlerine girmeye başlayan Arapça ve Farsça kelimelerin bir kısmı asıl şeklini muhafaza ederken bir kısmı asıl şeklinden çıkmıştır. Türkçedeki ünlü ünsüz uyumları, hece çeşitleri ve yapıları, Türkçenin ağızlarında görülen ses hadiseleri, Türkçe eserlerin okunuşuna yardımcı olması için -velev ki yanlışlıkla- yapılan harekelemeler, müstensih ağız özellikleri vb. durumlar yabancı kelimeleri farklı hâle getirebilmektedir. (Sarıkaya, 2020:172)

İncelenen metinde bazı kalimelerin iki şekilli yazıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra müellif veya müstensih hatasından kanaklandığı düşündüğümüz farklı yazımlar; noktalı harflerde eksik, fazla kullanım, harf yanlışlığı ya da harekelemede birliğin olmayışı şeklindedir. Bu farklılıklar imlada birliğin olmadığını göstermektedir.

#### 4. 1. Türkçe İkili Şekiller

doğru / doğru دوغرى -دوغرو 17b/08-36a/09

karşı / karşı ريشى - قرشوق 18b/08-18b/17

kendi / kendü كندى - كندو 25b/02-60b/01

tut- / dut- طوت - دوت 62a/14-64b/10

unıt- / unud- اونت - اونود 70b/11-72b/12

yazık / yazuk يازق - يازيق 92b/14-133a/08

yoğ / yok / yoh يوغ - يوق - يوخ 138a/05-07a/14-87b/11

yuşaru / yuşarı يوقارى - يوقارو 23b/01-23b/02

şo- / şoy- قو - قو 134a/15-15b/02

okıdı / okudı اوقيدى - اوقودى 52a/11-22b/15

öldür- / öldir- اولدر - اولدور 31b/09-89b/07

#### 4. 2. Alıntı İkili Şekiller

derd / dert درد - درد 66a/06-17b/14

şudā / şudā خدا - خودا 47b/05-59a/15

şaşm / şaşm خصم - خصم 65a/01-88a/07

şvāce / şvāce حواجه - حواجه 125a/05-129b/13

şā'ide / şā'ide قاعده - قاعده 105b/10-71b/08

qale / qal'a قلعه-قله 65b/16-72a/04

ümîz / ümîd امید-امید 136b/04-73b/01

kerre / kere کره-کره 75a/03-97a/10

tebessüm / tebessüm تبسم – تبسم 50b/02-138b/15

## 5. Bitişik Yazılma

### 5. 1. Bazı Edat ve Bağlaçların Bitişik Yazılması

Metinde ki, ile edatları bazen kendinden önce gelen kelimeye bitişik yazılmıştır.

qorkarım ki قورقارم که 82b/11

urdi-ki اوردیکه 134a/10

aldı-ki الدیکه 68b/14

qaflet ile غفلت ایله 89a/17

hışm-ile خشمیله 45b/07

şevq-ile شوقیله 71b/01

### 5. 2. Soru Ekinin Bitişik Yazılması

Metinde mı / mi soru eki bazen kendinden önce gelen kelimelere bitişik yazılmıştır.

gidelim mi کیدهلیم می 81b/04

içün-mi ایچونمی 75b/10

sen-mi سنمی 43b/10

olmaz mı اوماز می 59a/05

yok-mı یوقمی 44a/01

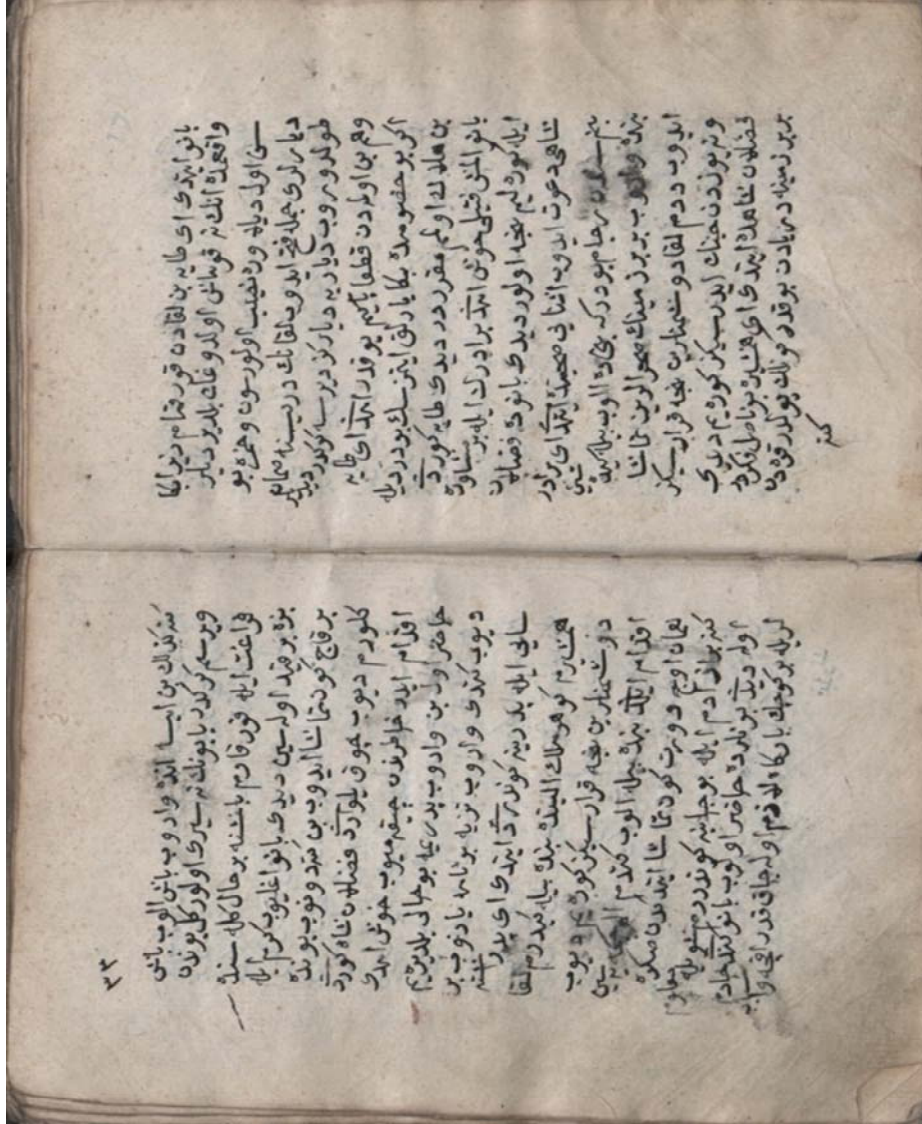
uşan-mı geldi اوصانمی کلدی 75b/14

## 6. Sonuç

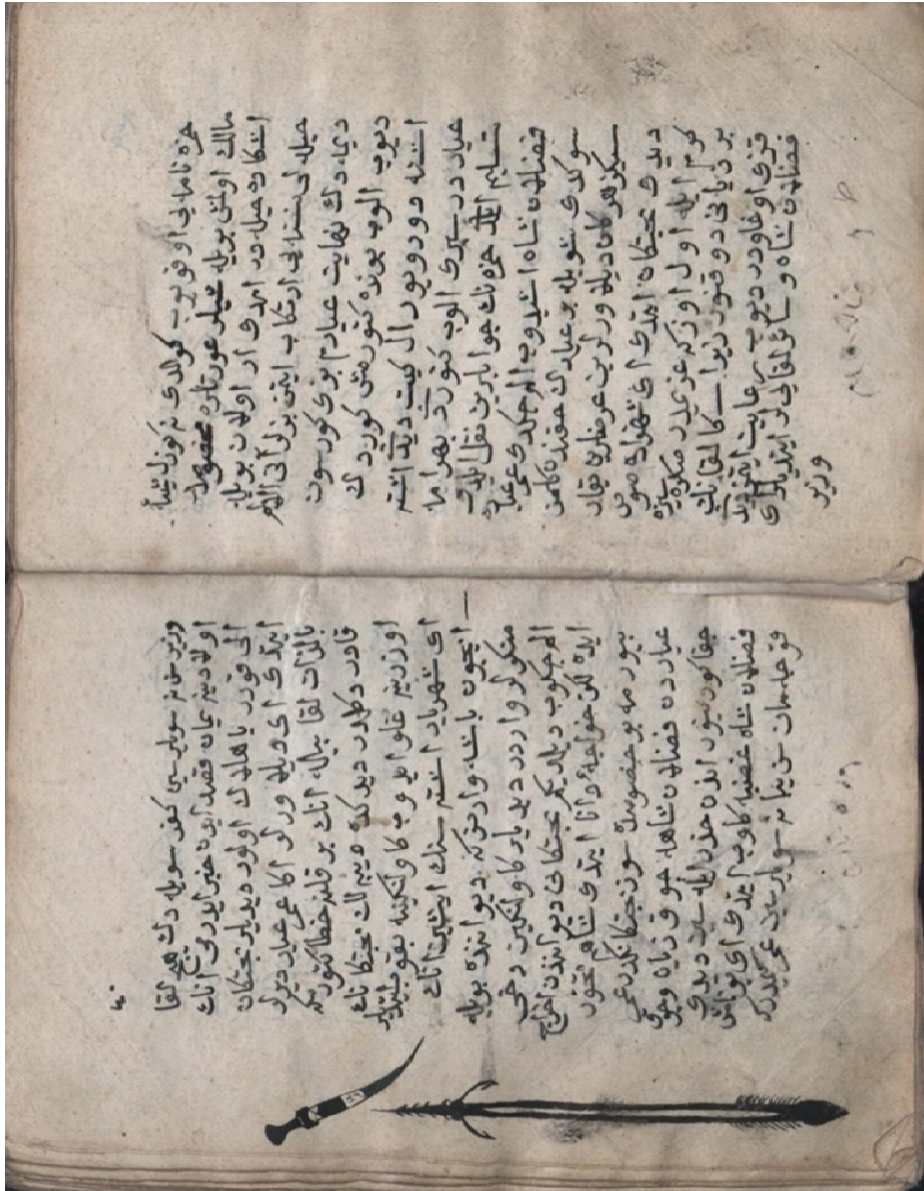
Bu çalışmada, Arap harfli Eski Anadolu Türkçesi dönemi eseri olan Hamza-nâme'nin 53. cildi imla özellikleri bakımından incelenmiştir. İnceleme sonucunda, harekesiz olan metinde ünlülerin yazımında diğer EAT dönemi eserleri ile paralellik göstermektedir. Eserde Uygur imlası etkisi, müstensih yazı üslubu ve bazı yazım yanlışları birlikte değerlendirildiğinde eserde imla onuşunda birliğin olmadığı görülmektedir. Aynı durum ünsüzler için de geçerlidir. Bunlara ek olarak ikili ve daha çok şekilli yazımlar dikkate alındığında müstensih imlaya hakim olmamasının etkisi sayılabilecek bazı özellikler görülmektedir. Klasik Osmanlı Türkçesine geçiş dönemi olarak değerlendirebileceğimiz 53. ciltte hem Eski Anadolu Türkçesi hem Klasik Osmanlı Türkçesine ait yazım özellikleri bir arada görülebilmektedir. Eserde hareke ve noktalama işaretlerine çok az yer verilmiştir. Aynı zamanda eserde dikkat çeken bir diğer imla özelliği de ayrı yazılması gereken bazı kelimelerin kendinden önceki

kelimeyle bitişik yazılmasıdır. Eski Anadolu Türkçesi dönemi eserlerinde sıkça karşımıza çıkan bu özellik 53. ciltte de pek çok yerde tespit edilmiştir. Aynı yazıldığı durumlarda tam bir birlik yoktur. Eserde Uygur imlası etkisi, müstensihin yazı üslubu ve bazı yazım yanlışları birlikte değerlendirildiğinde eserde imla konusunda birliğin olmadığı görülmektedir.

7. Hamza-nâme 53. ciltten örnekler







حظه نامای او فوری کولدی نوزل شیا  
 مالک اولن بویله عیلم عورتا و محضول  
 استکا و حیلله امدف اولون بویله  
 حیلله ایستنا ای ایتکاب ایتن برلانی اهر  
 دیما دنگ نهایت عیارم بوی کورسون  
 دیوب الوب بویزه کورمش کوردک  
 استنه وودویورال کیت دیت استه  
 عیار در کورت الوج کورت بهر ما  
 تسایم ایلد حظه کجوا بایرین نقل لیلد  
 فضالنه شاه اشدیوب المجددی عیلم  
 سوکدی سولیله بر عیار ک حقد کاکم  
 سکیز هور کانی دیله ورتربین عرفلری قیاد  
 دیلر عیلمه ایدر ایشهرده سون  
 کور اوله اول اول کور عیلمه سکیزه  
 بر دیانی دو صورت زین کالقا نیک  
 قزی اوغلاور دیوب بر عیلم ایتدی  
 فضالنه شاه و کالقا ای ایتدی  
 وریز

وریز سن سولری کفر سولیه دنگ هر لقا  
 اولد دینر یان قشد ایدر حینر ایدر اناک  
 ای قور باهالیک اولود دیدر عیلمه  
 ایتدی ای دیله ورترو اکا عیلمه دیر  
 بالقات لقا بیله اناک بر قلنه خطا کورمه  
 قاور دکلاور دیدکده مینم لک عیلمه نیک  
 اورزین غلوا ایدر کاک وکنینه بقو بیله  
 ای شهریار استنه سنک ایتدی اناک  
 ایتجون باش وادسکه دیوانده بویله  
 منکولر واردر دیدر یار کاک وکنینه  
 المجددیوب دیلر کج عیلمه دیو کیندن ایلج  
 ایدر لکن حواجیه انا ایتدی شاه مقور  
 بیور مه بو خصوسه سوز جینا کور عیلم  
 عیار دن فضالنه شاهه جوق زیا وریز  
 جفا کور بیور ایدر ایلد عیلمه دیلر  
 فضالنه شاه عیلمه کالوب ای بویله  
 قوجا مان سن بیله سولری عیلمه کور



### Kaynakça

- Albayrak, N. (1997). Hamza-nâme, *İslam Ansiklopedisi* (Cilt 15, s. 516-517). içinde İstanbul: TDV.
- Algül, H. (1997). Hamza, *İslam Ansiklopedisi* (Cilt 15, ss. 500-502). içinde İstanbul: TDV.
- Artun, E. (2011). *Dinî Tasavvufi Halk Edebiyatı*. Adana: Karahan Kitabevi
- Ayçiçeği, B. (2013). Ahmedî (815/1412-13) ile Behiştî (917/1511-12?)'nin İskendernâme'lerinin Şekil ve Muhteva Bakımından Karşılaştırılması. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 10, 129-204.
- Gülsevin, G. (1998). Köktürk Bengü Taşlarındaki Oğuzca Özellikler, *Kardeş Ağzlar/ (Türk Lehçe ve Şiveleri Dergisi)*, 7, 12-18.
- Güzel, A. (2009). *Dinî- Tasavvufî Türk Edebiyatı El Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- İsen, M. (2007). Nesir, *Türk Edebiyatı Tarihi*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Kalfa, M. (1994). *Kıssa-i İskender 301a-405a (Giriş-Metin-Dizin)*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Kocatürk, V. M. (1964). *Türk Edebiyatı Tarihi*, Ankara: Edebiyat Yayınevi.
- Köprülü, M. F. (1980). *Türk Edebiyatı Tarihi*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Lammens, H. (1997). Hamza, *İslam Ansiklopedisi* (Cilt 5, s. 205-206). içinde Eskişehir: MEB Yayınları.
- Özkan, M. (2013). *Türk Dilinin Gelişme Alanları ve Eski Anadolu Türkçesi*, İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları için Doküman İnceleme Yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sarıkaya, B. (2020). Türkçe Metinlerde Arapça ve Farsça Kelimelerin Farklı Şekilleri, *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi- Journal of Turkish Researches Institute. TAED-69*, 172.
- Türk Ansiklopedisi (1970). *Hamza*, (Cilt 18, s. 457-458). Ankara: MEB.
- Türk Ansiklopedisi (1970). *Hamzanâme*, (Cilt 18, s. 458-459). Ankara: MEB.
- Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi Devirler/İsimler/Eserler/Terimler (1981). *Hamzanâme*. (Cilt 4, s.91-93). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Yelten, M. (2013a). Hamza-nâme'nin Yeni Ciltleri ve Okuma Mekânları, *Turkish Studies Cilt 8/9*, 151-165.
- Yelten, M. (2013b). Türk Edebiyatında 15. Yüzyıldan Bir Nesir Kesiti Olarak Hamzanâme'nin Hitap Ettiği Zümreler, *Turkish Studies, Cilt 8/13*, 179-247.

### Extended Summary

#### AN EVALUATION ON HAMZA-NÂME VOLUME 53 AND ITS SPELLING FEATURES

The volumes of Hamza-nâme are heroic stories, which are formed around the personality of Hz. Hamza, who was the uncle and at the same time the milk brother of Hazrat Muhammad, and which contain many Islamic features. The stories in the volumes are examples of prose narrated by evolving from myth to legend within the framework of various historical events that occurred during the spread of Islam.

The aim of this study is to reveal the orthographic features of the 53rd volume of Hamza-nâme written by Hamzavî. Although the date of writing of the work is unknown, when it is evaluated in terms of language features, it is concluded that it was written in the Old Anatolian Turkish period. In the texts written in this period, Uyghur and Old Anatolian Turkish orthographic traditions are seen together. For this reason, dichotomies occur in spelling. In addition, the dichotomy in spelling may also be caused by the writing style of the author or the author's penmanship or various spelling mistakes. Although there is a presupposition that the volumes of Hamza-nâme were written by Hamzavî, the brother of Ahmadî who lived in the 15th century, this name is not mentioned in the volumes.

There are three identified copies of the 53rd volume of Hamza-nâme. The copy that is the subject of this article is the 53rd volume of Hamza-nâme, which is registered in Istanbul University Faculty of Literature Rare Works Library. Consisting of 143 varaks, the copy of the work in our possession is unmoved and written in naskh calligraphy. When we look at the orthographic features of the manuscript, vowels are generally indicated and suffixes are sometimes written adjacent and sometimes separate. There are some irregularities in the spelling of vowels and consonants in the work. This shows that there was not a strong orthographic system in the Old Anatolian Turkish period.

Old Anatolian Turkish is the first written language of Oghuz Turks within 2 centuries between 13th and 15th centuries on the basis of dialectal features of Oghuz Turkish. Although some of the language features of Oghuz Turkish are also found in the Bengü stones of the Köktürk Turkish period (Gülsevin, 1998), but the period when Oghuz Turkish became an independent written language is the Old Anatolian Turkish period.

In terms of the period in which it was written, Hamzanâmeler shows the feature of being the written language of Old Anatolian Turkish and in this respect, it is an important source for Old Anatolian Turkish period researches.

In Old Anatolian Turkish texts, both the features that continue the tradition of the old Turkish written language and the features transferred from the Arabic-Persian written language tradition are mixed. In this respect, it is not possible to say that there is a certain rule in spelling. Since each printer has his own writing language, different spellings of the same words are frequently encountered.

This unmoved work written in Nestalik calligraphy is written on cream paper. The manuscript is legible. In the manuscript, vowels are generally indicated and suffixes

are sometimes written separately and sometimes adjacent. It is seen that the spelling of some words and suffixes is not uniform.

In the analysed text, it is seen that some kalimas are written in two forms. In addition to this, the different spellings, which we believe to be the result of the author's or the detector's mistakes, are in the form of missing or excessive use of dotted letters, letter mistakes, or lack of unity in the spelling. These differences show that there is no unity in spelling.

The 53rd volume of Hamza-nâme, which is an Old Anatolian Turkish period work in Arabic script, was analysed in terms of spelling features. As a result of the analysis, the spelling of the vowels in the text, which is unmoved, is in parallel with other EAT period works. It is seen that there is no specific rule arising from the coexistence of Uyghur and Arabic-Persian orthographic features. The same is true for consonants. In addition to these, when the double and more shaped spellings are taken into consideration, some features that can be considered as the effect of the detector's lack of mastery of spelling are seen. In volume 53, which can be considered as the transition period to Classical Ottoman Turkish, spelling features belonging to both Old Anatolian Turkish and Classical Ottoman Turkish can be seen together. Movement and punctuation marks are very few in the work. At the same time, another spelling feature that draws attention in the work is that some words that should be written separately are written contiguously with the preceding word. This feature, which is frequently encountered in the works of Old Anatolian Turkish period, is also found in many places in volume 53. In cases where they are written separately, there is no complete unity. When the influence of Uyghur orthography, the writing style of the author and some spelling mistakes are evaluated together, it is seen that there is no unity in spelling in the work.