



Türkad

ULUSLARARASI TÜRKOLOJİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ





TürkAd

EDİTÖR

Prof. Dr. Mehmet KARA

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

EDİTÖR YARDIMCISI

Doç. Dr. MUSTAFA ULUTAŞ

Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

YAYIN KURULU

PROF. DR. FATMA ÖZKAN (GAZİ ÜNV.)

PROF. DR. İSMET ÇETİN (GAZİ ÜNV.)

PROF. DR. GIYASETTİN AYTAŞ (GAZİ ÜNV.)

PROF. DR. FİGEN GÜNER DİLEK (GAZİ ÜNV.)

PROF. DR. HASAN BAĞCI (MEHMET AKİF ERSOY ÜNV.)

PROF. DR. MUSTAFA KURT (GAZİ ÜNV.)

PROF. DR. SABRİ SİDEKLİ (MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNV.)

PROF. DR. MEHMET KURUDAYIOĞLU (İZZET BAYSAL ÜNV.)

PROF. DR. ALİ GÖÇER (ERCİYES ÜNV.)

PROF. DR. ÖZAY KARADAĞ (HACETTEPE ÜNV.)

DOÇ. DR. MURAT ÇERİTOĞLU (ANKARA ÜNV.)

DOÇ. DR. NİHAL ÇALIŞKAN (YILDIRIM BAYEZİT ÜNV.)

DANIŞMA KURULU

PROF. DR. AHMET BİCAN ERCİLASUN (GAZİ ÜNV.)

PROF. DR. ALEMDAR YALÇIN (GAZİ ÜNV.)

PROF. DR. LEYLA KARAHAN (GAZİ ÜNV.)

PROF. DR. AYŞE İLKER (CELAL BAYAR ÜNV.)

PROF. DR. VAHİT TÜRK (İSTANBUL KÜLTÜR ÜNV.)

PROF. DR. BİLGEHAN ATSIZ GÖKDAĞ (KIRIKKALE ÜNV.)

PROF. DR. MEHMET DURSUN ERDEM (NEVŞEHİR HACI BEŞTAŞ ÜNV.)

PROF. DR. SÜER EKER (BAŞKENT ÜNV.)

PROF. DR. VOLKAN COŞKUN (MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNV.)

PROF. DR. YAKUP ÇELİK (YILDIZ TEKNİK ÜNV.)



Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi

Cilt/Volume 9, Sayı/Issue 1, Haziran/June 2024

İçindekiler/Contents

Gün, M., & Atmaca, M. A. (2024). Yabancılara Türkçe öğretiminde sertifikalandırma sorunları 2023 yılında açılan yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programları ders saatlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 9(1), 1-18.

Yüksel, E. Ő. (2024). Eleanor Coerr'ın "Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu" adlı çocuk eserinin yapısal ve eğitsel ilkeler çerçevesinde değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 9(1), 19-32.

Turhan, N., & Memiş, M. (2024). Türkçe ve sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitaplarındaki metinlerin nicel unsurlarının karşılaştırmalı analizi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 9(1), 33-50.

Özkan, İ. E. (2024). Osmanlı yer adları adlı eserdeki Cezayir yer adları ve bugünkü durumları. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 9(1), 51-57.

Gün, M., & Atmaca, M. A. (2024). Yabancılara Türkçe öğretiminde sertifikalandırma sorunları 2023 yılında açılan yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programları ders saatlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 9(1), 1-18.



Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi
E-ISSN: 2564-629X
Cilt/Volume 9 Sayı/Issue 1; Haziran/June 2024



Geliş/Received: 22.04.2024 Kabul/Reviewed: 05.06.2024
Original Research Article/Orijinal Araştırma Makalesi

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sertifikalandırma Sorunları 2023 Yılında Açılan Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programları Ders Saatlerinin İncelenmesi¹

Mesut GÜN² & Mehmet Ali ATMACA³

Özet

Küresel gelişmelerin hızlanmasıyla dil ve ikinci dil eğitimi giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Toplumsal gereklilikler ve kişisel istekler, bireyleri ikinci dil öğrenmeye yönlendirmektedir. Türkiye'nin jeopolitik konumu, sosyokültürel yapısı ve eğitim imkanları teknolojik gelişmeler ve ekonomik koşulları gibi etkenler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine olan talebi artırmıştır. Günümüzde Türkçe yabancı dil olarak üniversitelere bağlı TÖMER'lerde veya özel dil okullarında, seviyeli kur sistemiyle öğretilmektedir. Bu öğretim sürecinde bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlara yönelik olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak literatür taraması yapılmıştır. Yapılan literatür taramasında elde edilen bulguların analizi yapılmıştır. Mevcut çalışmaların sonuçları arasında kesişimler tespit edilmiş ancak saptanan sorunların sürekliliği gözlemlenmiştir. Taramada başlıca görünen temalar: Öğretim elamanlarından kaynaklanan sorunlar, öğretim ortamları ile ilgili sorunlar, kaynak ve materyallerle ilgili sorunlar, sertifikalandırma ile ilgili sorunlar, yöntem ve tekniklerle ilgili sorunlar olarak görülmektedir. Bu çalışmada ise bu sorunlardan sertifikalandırma sorunları ele alınmış ve tartışılmıştır. Araştırmada 2023 yılında açılan yabancılara Türkçe öğretim sertifika programlarının ders saatleri karşılaştırılmış ve tartışılmıştır. Ortaya çıkan bulgulardan hareketle geliştirilen önerilerin sertifika programlarının eksik yönlerini ve çözüm önerilerini ortaya koyarak bu programların nitelik bakımından iyileştirilmesine ışık tutması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, ders saatleri, sertifika, sertifikalandırma sorunları.

Certification Issues in Teaching Turkish to Foreigners and Analysis of Course Hours in Turkish Teaching Certificate Programs for Foreigners Opened in 2023

Abstract

With the acceleration of global developments, language and second language education are increasingly gaining importance. Societal necessities and personal desires are directing individuals towards learning a second language. Factors such as Turkey's geopolitical position, socio-cultural structure, educational opportunities, technological advancements, and economic conditions have increased the demand for teaching Turkish as a foreign language. Today, Turkish is taught as a foreign language in university-affiliated TÖMERs or private language schools through a leveled course system. The findings obtained from the literature review were analyzed. To address these

¹ Bu çalışma etik kurul onayı gerektiren anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen bir bilimsel araştırma değildir. Bu nedenle bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.

² Prof. Dr., Mersin Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, E-Posta: mesutgun07@gmail.com . ORCID: 0000-0001-9663-1066

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Mersin Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD, E-Posta: atmacamehmetali@gmail.com, ORCID: 0009-0009-6435-6827

issues, document analysis, one of the qualitative research methods, was used to conduct a literature review. An analysis of the findings obtained from the literature review has been carried out. Intersections among the results of current studies have been identified, but the persistence of the identified problems has been observed. The main problems seen in the review are issues stemming from teaching staff, teaching environments, resources and materials, certification, and methods and techniques. This study, however, addresses and discusses the certification issues. In the research, the course hours of Turkish teaching certificate programs for foreigners opened in 2023 have been compared and discussed. Based on the findings, it is aimed that the developed recommendations will shed light on improving the quality of the certificate programs by revealing their deficiencies and suggesting solutions.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, course hours, certificate, certification issues.

Giriş

Dünya genelindeki hızlı değişimler, ulusların birbirini daha yakından tanınmasını teşvik etmiş ve buna bağlı olarak birden çok dil bilmeyi gerektirmiştir. Yabancı dil öğrenme gerekliliklerinin başında şunlar gelmektedir: farklı kültürleri tanımak ve daha iyi anlamak, iş bulma ve çalışma olanaklarını genişletmek, siyasi amaçlar ve en önemlisi iletişim kurma yeteneğini arttırmaktır. Türkçemiz de dünyada yaygın olarak kullanılan diller arasındadır. Türkçenin öğretimi “ana dili için” ve “yabancılar için Türkçe” şeklinde iki grupta ele alınabilir. Anadildeki sorunlar sıkça konuşulurken yabancılar için Türkçe öğretimindeki sorunlar biraz daha geri plana atılmış durumdadır. Tarihi boyutuyla baktığımızda 1072’de Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılan Divânu Lugâti’t-Türk, yabancılar için Türkçe öğretmek amacıyla kaleme alınan ilk eserdir. Bu eser Araplara Türkçe öğretmek, Türkçenin Arapçadan daha üstün ve daha güzel olduğunu kanıtlamak için yazılmış bir eserdir. 11984’te Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER’e kadar yabancılar için Türkçe öğretiminin kurumsal anlamda bir çalışması görülmemiştir. Daha sonrasında ülkemizde bulunan üniversitelerde TÖMER ve benzeri dil öğretim merkezleri kurulmaya başlamıştır. Batılı ülkelere baktığımızda dilin ve dil öğretiminin önemi çok daha erken anlaşılmıştır. Örneğin, 16. yüzyıl Avrupası’nda Rönesans hareketi, klasik dillerin yanı sıra yerel dillerin de öğrenilmesine büyük bir önem vermiştir. Bu dönemde, dil bilgisi ve retorik, öğrencilerin zihinsel gelişiminde merkezi bir rol oynamıştır. 19. yüzyılda ise, Almanya’da ve diğer Batı ülkelerinde modern dil öğretimi, bilimsel araştırmalar ve pedagojik ilerlemelerle desteklenmiş, bu da dil öğretiminin daha sistematik ve kurumsal bir hale gelmesine yol açmıştır. Ayrıca, 20. yüzyılın başlarında, İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri’nde yabancı dil öğretimi, iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve kültürlerarası anlayışın teşvik edilmesi amacıyla daha fazla önem kazanmıştır.

Türkçeye olan ilginin bazı kesimler için zorunluluğun artmasına bağlı olarak Türkçe dil öğretim faaliyetlerinin hızlanması ile yabancılar için Türkçe öğretimine dair bilimsel çalışmaların da arttığı görülmektedir. Bu çalışmaların bir kısmında ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanan sorunların işlendiği görülmektedir.

Dil öğretimi sistematik ve planlı yürütülmesi gereken bir süreçtir. Bu süreç bilinçli ve planlı bir şekilde yürütülmediği takdirde muhtemel sorunlar zuhur etmeye başlayacaktır. Literatür taraması yapıldığında Yabancılar için Türkçe öğretiminde sorunlar olduğu görülmektedir. Yabancılar için Türkçe öğretiminde sorunların belirlenmesi ilerleyen süreçlerde bu sorunlara çözüm getirilmesi açısından önemlidir.

Çalışmanın verilerini Türkçenin yabancı dil olarak öğretilirken karşılaşılan sorunlar, sertifikalandırma sorunları ve bu sorunlara çözüm önerileri ile ilgili literatür taraması yapıldığında elde edilen bilgiler oluşturmaktadır.

1.1. Yabancılara Türkçe Öğretimi

Yabancılara Türkçe öğretim sertifikaları, son dönemde Türkçeye olan ilginin artmasıyla birlikte kamu veya vakıf üniversiteleri tarafından ücret karşılığında düzenlenen ve genellikle Yunus Emre Enstitüsünün de içinde bulunduğu sertifika programlarıdır. Bu programlar, Türkçe öğretimi yapacak öğretmenlerin yöntem ve teknik bakımından nitelik kazanmalarını hedeflemektedir. Ülkemizde özel olarak yabancılara Türkçe öğretimi lisans programlarının bulunmaması, üniversitelerin açtığı sertifika programlarına olan talebin artmasına neden olmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarının içeriği, üniversiteler arasında farklılık göstermekle birlikte genellikle şu konuları kapsar: Türkçenin tarihsel gelişimi, yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve yaklaşımlar, kültür aktarımı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, Avrupa Ortak Çerçeve Metni, dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel konular.

Programa başvuru şartları esnek olup, üniversitelere göre değişiklik göstermektedir. Bu sertifika programları, Türkçe öğretimi konusunda uzmanlaşmak isteyen öğretmenlere yönelik bir eğitim ve nitelik kazanma imkânı sunmaktadır.

1.2. Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programlarında Karşılaşılan Temel Sorunlar

1.2.1. Nitelikli öğretim elemanı sorunu

Dil öğretiminde uzmanlığın sağlanabilmesi için öncelikle alanında uzman kişilerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Öğretim elemanlarının karşılaştığı sorunların başında yeterli eğitime sahip olmamaları gelmektedir. Bu noktada, öğretim elemanlarının işlerini sadece bilgi aktarımı olarak görmemeleri gerekmektedir. İlgili bireyler, mesleklerinin önemini kavrayarak, "ben anlatır geçerim" yaklaşımını benimsememelidirler; bunun yerine, sorumluluklarını ciddiyetle ele almalıdırlar. Zira öğretim elemanlarının görevi, sadece öğrencilere bilgi aktarmak değil, aynı zamanda ana dillerini dünya ile buluşturan önemli bir rolü üstlenmektedir. Bu bağlamda, dilin ve kültürün doğru bir şekilde aktarılması, öğrencilere dilin ötesinde bir anlam kazandırılması önemli bir sorumluluktur. Türkçeyi marka değer olarak görüp ona göre hareket etmelidir. Özbay ve Bahar'ın (2016) "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uzmanlık Sorunu" adlı çalışmasında nitelikli öğretim elemanı sorunları ele alınmıştır. Dil bölümlerinden, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe ve Lehçe Bölümlerinden mezun olan adayların aldığı dersler incelenerek yabancılara Türkçe öğretimi için uygunlukları değerlendirilmiştir. Hatta bir lisans programı kurulması halinde okutulabilecek derslere kadar yer verilmiştir. İlgili bölümlerden mezun olan kişilerin yabancılara Türkçe öğretimi üzerine belirli kurslardan veya sertifika programlarından geçmesi gerekmektedir.

Öğretim elemanlarının; önemli ve köklü kurumlarından olan Ankara Üniversitesi TÖMER, Gazi Üniversitesi TÖMER gibi yetkin kurumlardan alacakları yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programı ile ders verecek öğretim elemanlarına, öğretmenlere alanında uzman kişilerden eğitim verilmelidir.

Öğretim elemanları veya okutmanlar Türk kültürünü yansıttıklarının bilincinde olmalı, öğrenciler karşısında prestiji sarsacak durumlara mahal vermemelidir. Yabancı öğrencilerin Türk kültürü hakkında fikirleri oluşurken akıllarına ilk olarak dersi anlatan okutman veya öğretim elemanı gelecektir. Dil öğretiminin aynı zamanda kültür aktarımında araç olduğunu ve Türkiye'yi tanıtmaya, sevdirmeye misyonunu kabullenmelidir (Açık, 2008, s.126). Dil öğretiminde sadece dört temel becerinin öğretilmediği, aynı zamanda bu becerilerin aktarımında kültürel unsurların yoğun bir şekilde kullanıldığı bir gerçektir. Bu sebeple, dil öğretiminde görev alacak kişilerden, Türk kültürüne dair sağlam bir bilgi birikimine sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmenler, sadece dilbilgisi ve kelime bilgisi üzerinden değil, aynı zamanda dilin kullanıldığı kültürel bağlamı da öğrencilere aktarmakla sorumludur. Türkçeye hakim olmaları, kelime

dağarcığını doğru bir şekilde kullanmaları ve öğrencilere doğru telaffuz örnekleri sunmaları, etkili bir dil öğretimi için önemli faktörlerdir.

Ana dil ve Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi süreçlerinde, İstanbul Türkçesi'nin kullanımı ve derslerde yerel ağız özelliklerinden kaçınmanın kritik bir yere sahip olduğu vurgulanmalıdır. Bu, dilin standart formunun korunması ve öğrencilerin genel anlaşılabilirliği için esastır. Altunkaya'nın araştırmasında "Ö.13 yabancılara Türkçe öğretimi için görevlendirilen bazı hocaların İstanbul Türkçesi yerine yöresel ağız özellikleriyle konuşmaları nedeniyle bazı öğrenciler, dinlediklerini anlamadıklarını ifade ediyorlardı (Altunkaya, 2021, s.8)."

Geniş sözcük hazinesine sahip olmaları ve dil bilgisi kurallarını iyi bilmeleri gerekmektedir. Neticede dil bilgisi dört temel becerinin geliştirilmesinde yardımcı bir alan olarak ele alınmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanları, sadece bilgi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda giyim, duruş ve hitabetleriyle öğrencilere örnek olmalıdır. Ders anlatma sürecinde etkili iletişim kurabilmek için beden dilini aktif ve uygun bir biçimde kullanmaları önemlidir. Bu noktada, öğretim elemanlarına etkili iletişim ve beden dili üzerine eğitimler verilerek bu becerilerin daha da geliştirilmesi sağlanabilir. Bu sayede öğrencilere örnek olma ve etkili iletişim kurma konusunda daha başarılı olabilirler.

Yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanları veya okutmanlar Türkçenin dünya üzerinde konuşulan en popüler diller içerisinde olduğunu öğrencilere aşılmalı Türkçe öğrenmenin avantajlarını öğrencilere aktararak öğrencilerin derse karşı tutum ve motivasyonlarını yüksek tutmalıdır. Öğretim elemanları dersler esnasında tek bir ders anlatım tekniğine bağlı kalmamalı, bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurarak öğrenciler için dinamik metotların kullanıldığı, bilinen teknikleri yeri ve zamanına uygun olarak kullanmalıdır. Kara'ya (2010, s.686) göre eğitimde hedef kitleye yönelik olarak, tek bir öğretim yöntemi yerine, çeşitliliği ve bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurarak birden fazla yöntemin entegre edilmesi ve bu yöntemlerin öğrenme hedeflerine uygun şekilde uygulanması kritik öneme sahiptir. Bu yaklaşım, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve tercihlerine hitap edebilir ve böylece öğrenme sürecinin daha etkili ve verimli olmasını sağlayabilir. Ayrıca, eğitimcilerin öğretim stratejilerini sürekli olarak değerlendirip yeniden şekillendirmeleri, öğrenme deneyimini zenginleştirecek ve öğrencilerin başarılarını maksimize edecek dinamik bir ortam yaratır.

1.2.2. Sertifikalandırma Sorunları

1.2.2.1 Standartsızlık

Ülkemizde yıllardır süregelen yabancı dil sorunun varlığı bilinmektedir. Son çeyrek asırdır yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetleri yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetlerinin hızlanmasıyla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da sorunlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Yunus Emre Enstitüsü, Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler, yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yetkin eğitmenler yetiştirmek için lisansüstü eğitimler, sertifika programları ve mesleki gelişim kursları düzenlemektedirler. Ülke genelinde sertifika programlarında ortak standartlar bulunmamaktadır. Türkiye'de yabancı dil öğretimi alanında sertifika programlarına katılmak isteyenler, farklı kurumların sunduğu farklı seçenekler arasından tercih yapmak zorundadır. Bu kurumlar, programlarının içeriği, süresi, ücreti ve tanınırlığı konusunda ortak bir standart sunmamaktadır. Oysa yurt dışında, yabancı dil olarak İngilizce öğretmek isteyenler için CELTA adı verilen bir sertifika programı vardır. Bu program, Cambridge Assessment English tarafından düzenlenen ve uluslararası alanda geçerli olan bir sertifikadır. CELTA programının tek bir kurum tarafından düzenleniyor olması, ulusal düzeyde standartlaşmanın sağlanmış olduğunu gösterirken, Türkiye'de farklı kurumlarca ve dönemlerde düzenlenen sertifika programlarının bu anlamda çeşitlilik göstermesi bir zorluğa işaret etmektedir.

Ülkemizde sertifika programlarıyla ilgili en önemli sorunlardan biri, belirli bir standardın bulunmamasıdır. Bu durum, sertifika programlarının takvim, içerik ve saatler açısından birbirinden farklı olmasına neden olmaktadır. Sertifika programlarında standartların olmaması, özellikle ders saatlerinin düzenlenmesi konusunda belirsizlik yaratmaktadır. Bu belirsizlik, öğrencilerin ve eğitimcilerin program seçerken karşılaştıkları bir problem haline gelmektedir.

Ders saatlerindeki yeterlilik sorunu, teori ve pratik dersler arasındaki dengesizlik gibi konular, sertifika programlarının kalitesini ve etkili bir öğrenme deneyimini olumsuz yönde etkileyebilir. Sertifika programlarının daha etkili ve standart bir şekilde düzenlenmesi için kurumlar arasında iş birliği yapılması ve ortak bir çerçeve oluşturulması önemli olacaktır. Bu sayede öğrenciler, alacakları sertifikaların belirli bir standarda uygun olduğunu güvenle bileceklerdir.

“Sertifika programlarında standartlaşma ortak hedef ve amaçların daha hızla ulaşılabilir olmasını sağlayacaktır. Bu konuda YÖK ile Yunus Emre Enstitüsü liderliğinde ortak kriterler belirlenerek bu kriterler çerçevesinde üniversitelerin eğitim vermesi, sertifika programlarının niteliğini arttırarak bu programların kurumsallaşmasını hızlandıracaktır (Çetin ,2020, s.372).” Önemli olan sertifikaların açılış takvimlerinin, içeriklerinin ve katılımcı şartlarının da standarda alınarak ortak müfredatla uygulamada birliğin sağlanmasıdır.

1.2.2.2 Katılım şartları

Bu programlara başvuru koşulları sertifika programını açan kuruma göre de değişkenlik göstermektedir. Bu sertifikalar son yıllarda belirli ücretlerle uzaktan eğitim yoluyla verilmektedir. Koşulsuzlukla ifade edebileceğimiz katılımcıların herhangi bir lisans düzeyinden mezun olması sertifikaya başvuru için çoğu kurum tarafından kabul görmektedir. Farklı alanlarda lisans derecesinden mezun olmuş kişiler bu sertifika programına başvurabilmektedir. Bu sertifika programlarına başvuracak adayların üniversitelerin ilgili fakültelerindeki Dil ve Edebiyat Bölümleri (Fen - Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yabancı Dil Eğitimi, Yabancı Dil ve Edebiyatı (İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Dili ve Edebiyatı, Arap Dili ve Edebiyatı, Doğu Dilleri ve Edebiyatı vb.), Çağdaş Türk Lehçeleri, Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı/Öğretmenliği, Dilbilim, Mütercim Tercümanlık (İngilizce, Fransızca, Almanca, İspanyolca, Arapça, Farsça vb.) ile Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği bölümlerinin son sınıf öğrencisi, mezunu, lisansüstü ya da doktora öğrencisi olmasına dikkat edilmelidir. Öğretmenlik yapabilmek için gerekli olan pedagojik formasyonun bu sertifika programına başvuracak adaylarda olması beklenmelidir. Bu kriterleri sağlayan kişilerin iş bulma ümidiyle sertifika programlarına katıldığı düşünülmektedir. Katılımcıları sertifika programlarına katılım amaçları “Öğretim elemanlarına göre katılımcılar iş bulmak, alana özgü bilgi/beceri edinmek ve prestij kazanmak için sertifika programlarına katılmaktadır (Demiralay, 2023, s.39).

1.2.2.3 Nitelikli öğretim elamanı sorunları

Demirel ve Kökçü (2018) yaptıkları araştırmada sertifika programına katılan katılımcıların dersleri veren akademik personelin uzmanlığı konusunda görüşleri olumlu yönde olsa da yabancılara Türkçe öğretiminde deneyimli bu alanda kendini yetiştirmiş ve geliştirmiş alan uzmanlarından ders almalarının daha verimli olacağını belirtmişlerdir.

Demirel ve Kökçü (2018) yaptıkları araştırmada katılımcıların sertifika programında okutulan derslerde öğretim elemanlarının yöntem ve teknikler konusunda eksik kaldıkları görüşüne ulaşmışlardır. “Belirlenen bir amaca ulaşmanın en kolay yolu, uygun yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanmaktır. Doğru belirlenmiş yaklaşım, yöntem ve tekniklerle öğretimi yapılan bir ders ya da konunun amaca ulaşma düzeyi oldukça yüksek olacaktır (Arıcı, 2010, s.300). Derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretim ortamını zenginleştirdiği belirtilmektedir.

Uzaktan sertifika programlarında ilanda ders içeriğini paylaşan kurumlar incelendiğinde kurumlar arasında derslerde farklılıklar görülmektedir. Bunun kurumlarda çalışan akademisyenlerin uzmanlık alanlarına göre ders içeriği hazırlandığı yönünde olduğu düşünülmektedir. Araştırmada çoğu kurumun sertifika programında okutulacak derslerin

içeriğini bile vermezken bazı kurumların program dahilinde olan derslerin isimlerini bile açıklamadıkları görülmüştür.

Üniversitelerin sertifika program içerikleri incelendiğinde, kurumun planladığı içerik kurumda görev yapan öğretim görevlilerinin çalışma alanına göre hazırlanması nedeniyle üniversiteler arasında farklılık göstermektedir.

1.2.2.4 Ders isimleri ve içeriklerinden kaynaklanan sorunlar

Sertifika programı düzenleyen kurumların web siteleri incelendiğinde ders isimlerini ve içeriklerini açıkça yayınlamadıkları görülmektedir. Ders içeriğinin görünmesi ile kurumların seçilmesi arasında bir ilişki olduğu ve bu durumun kurumları etkileyebileceği düşünülmektedir. Demir (2023, s.504) bu konu ile ilgili yaptığı araştırma neticesinde “Kurumlar arasında terminoloji farklılıkları ve eğitim içeriklerinde standart eksikliği gibi sorunlar bulunmaktadır. Örneğin, “kültürlerarası etkileşim” ve “kültürel aktarım” gibi terimler farklı kurumlar tarafından farklı şekillerde adlandırılmaktadır. Ayrıca, bazı kurumlar önemli konular yerine daha az önemli alt konu başlıklarına odaklanmaktadır. Bu durum, içerik ve program sürelerinde bir standardın olmamasının yanı sıra, bu standartları belirleyecek ve denetleyecek bir yapının yokluğunu da göstermektedir Demir (2023, s.504).” bulgusuna ulaşmıştır. Söylenenleri destekler ve söylenenlerle örtüşür niteliktedir.

Demirel ve Kökçü (2018, s.1897) yaptıkları çalışmada “Katılımcılar Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programındaki ders ve içeriklerinin lisans programında verilen okuma, dinleme, konuşma ve yazma eğitimi dersleri ile materyal tasarımı, özel öğretim yöntemleri ve ölçme ve değerlendirme gibi ders ve içerikleriyle benzer olduğunu; bu konuda özellikle Eğitim Fakültesinden mezun öğrencilerin olumsuz görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.” İçerik geniş ve kapsamlı kılınmalıdır. Dersleri alan uzmanlarının vermesi gereklidir. Sertifika programlarının içerikleri eğitim fakültesindeki derslerin dışına çıkılarak yabancılara Türkçe öğretiminde daha etkili olacak derslerle katılımcılar alana hâkim kılınmalıdır.

1.2.2.5 Ölçme ve değerlendirme sorunları

Demirel ve Kökçü (2018) yaptıkları çalışmada ölçme değerlendirme tekniklerinin objektifliği ile ilgili katılımcılara yöneltilen soruda katılımcıların sadece yarısı ölçme değerlendirme tekniklerinin objektif olduğunu belirtmiştir. Ölçme değerlendirme tekniklerinin objektif olması gereklidir.

Kayhan, Karakaş ve Şahin (2022, s.1286) yaptıkları çalışma incelendiğinde “Eğitimcilerin birçoğu programda uygulanan ölçme ve değerlendirme tekniklerini, geçerliği ve güvenilirliği düşük olarak görmektedir. Bu eğitimcilerden Eğitici 4 ve Eğitici 6 programda uygulanan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin eksikliklerinin oluşunu dile getirmişlerdir (Kayhan, Karakaş& Şahin, 2022, s.1286).”

“Uygulan ölçme ve değerlendirme tekniklerinde eksiklikler oldukça fazla. Ayrıca geçerliği ve güvenilirliği çok düşük. Bu nedenle kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin geliştirilmesi kanaatindeyim.” (Kayhan, Karakaş& Şahin, 2022, s.1286)

Çevrim içi değerlendirme süreçlerinde, yalnızca çoktan seçmeli soruların kullanılması, ölçme ve değerlendirme pratiklerinin kapsamlılığı açısından sınırlılıklar barındırmaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin bilgi düzeylerini yüzeysel olarak test etme eğiliminde olup, derinlemesine anlayış veya kritik düşünme becerilerini ölçmede yetersiz kalabilir. Çevrim içi ortamın getirdiği kolaylıkların yanı sıra, bu tür sınavların geçerlik ve güvenilirlik gibi psikometrik özellikler açısından zayıflıklar gösterdiği de bilinmektedir. Bu bağlamda, çeşitli değerlendirme biçimlerinin entegrasyonu, öğrencilerin çok yönlü becerilerini daha etkin bir şekilde değerlendirmek için önem taşımaktadır. Örneğin, açık uçlu sorular, portfolyo çalışmaları ve proje tabanlı görevler, öğrencilerin analitik ve yaratıcı düşünme yeteneklerini daha iyi yansıtabilir ve böylece daha güvenilir ve geçerli sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayabilir.

Demiralay'ın (2023) öğretim elemanlarının ölçme değerlendirme üzerine görüşlerine hakkındaki araştırmasında "Öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirmeye yönelik önerileri çeşitlilik göstermektedir. Öneriler, sıklık sırasına göre düzenlenmiş ve içinde uygulamaların ölçme-değerlendirmeye dahil edilmesi, materyal tasarlama sorumluluğunun verilmesi, eğitim süresinin uzatılması ve dönemsel sınavların düzenlenmesi gibi maddeler yer almaktadır. Diğer öneriler arasında ise ders anlatımına fırsat tanınması, uygulamalarda puanlama ölçeklerinin kullanımı, sözlü sınavlar düzenlenmesi, makale yazma gerekliliği, dört temel dil becerisinin ölçülmesi ve çoktan seçmeli soruların yanı sıra açık uçlu soruların da eklenmesi bulunmaktadır." gibi bulgulara ulaşmıştır. Sertifika sonunda yapılan sınavların bu alanda yetiştirilecek uzmanların salt bilgisini ölçmesi doğru olmadığı gibi sınavların kalitesi de tartışma konusudur.

1.2.2.6 Eğitim yöntemleri

Sertifika programlarında verimliliğin sağlanabilmesi için eğitimlerin yüz yüze yapılması daha değerlidir. Pandemi süreci ile girmiş olduğumuz dönem gereğiyle üniversiteler uzaktan çevrimiçi sertifika programını yaygınlaştırmıştır. Maddi kaygılar, prestij meselesi, daha çok katılımcı sağlama gibi faktörler uzaktan eğitim programının üniversiteler ve özel kuruluşlar tarafından tercih edilme nedenlerinin başında gelmektedir. Uzakta eğitimin ortaya çıkardığı birtakım olumsuzluklar mevcuttur. Dinçer bu olumsuzlukları "Öğrenme ortamlarında önemli görülen yüz yüze etkileşim (göz teması) kurulamaması (Teknoloji geliştikçe bu sorun ortadan kalkmaktadır), öğrenme sürecinde ortaya çıkabilecek sorunların anında çözülememesi, anında yardım görememe ve sorunların çözümlenememesi ve bu durum arkasında çıkabilecek sorunlar, kendi kendine çalışma alışkanlığı olmayan bireyler için planlama zorluğu, öğrenci sayısındaki fazlalık nedeniyle oluşabilecek iletişim sorunları, alt yapı hazırlığındaki mali yük." (Dinçer, 2006, s.6) sıralamıştır. Sertifika programlarında teorik kısımların çevrimiçi olabilmesi eğitimci adaylarına zaman ve mekan kolaylığı sağlamaktadır. Uygulama kısımlarının birebir yabancı öğrencilerle sınıflarda yapılması büyük önem arz etmektedir.

Demiralay (2023) araştırmasında sertifika programında ders veren öğretim elemanlarıyla yaptığı görüşmeler neticesinde "Öğretim elemanlarının sertifika programlarında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri; katılımcı, öğretici, programdaki uygulama, zaman, materyal, yönetim temalarına ayrılmıştır. Katılımcılarla ilgili sorunlarda sıklık sırasına göre katılımcıların; farklı lisans programlarından olması, nitelikleriyle ilgili problemler, derse aktif katılmamaları, öğrenme motivasyonlarının düşük olması, farklı sorumluluklarının olması yer almaktadır (Demiralay, 2023, s.58)." bulgularına ulaşmıştır.

Çalışmanın Önemi

Bu çalışmanın gerçekleştirilme nedeni, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sertifika programlarında karşılaşılan sorunları belirlemek ve 2023 yılında yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programları düzenleyen üniversitelerin ders saatlerini karşılaştırarak incelemektir. Bu bağlamda, çalışmanın veri analizi ve elde edilen sonuçların, ilgili alana potansiyel katkılarını değerlendirmek amacıyla yapıldığı söylenebilir. Bu çalışmanın amacı ve önemi, yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarında var olan mevcut sorunların tespit edilerek bu sorunlara odaklanılmasını sağlamaktır. Bu şekilde yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarında var olan sorunlara ışık tutarak çözüm önerileri sunmak amaçlanmaktadır. Çözüm yollarının geliştirilmesi ve bu alandaki sorunların anlaşılması üzerine odaklanması bakımından önem arz etmektedir.

Çalışmanın Problemi/Alt problemler

Bu çalışmanın problem cümlesi, "Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki sertifika programlarında karşılaşılan sorunlar nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Çalışmanın alt problem cümleleri ise şu şekildedir:

- 2023 yılında yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programları düzenleyen kurumlarda teorik ders saatlerinin dağılımı ne şekildedir?
- 2023 yılında yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programları düzenleyen kurumlarda uygulamalı ders saatlerinin dağılımı ne şekildedir?

Yöntem

Nitel yöntemle desenlenmiş araştırmalarda incelenen olay veya olgu hakkında derin bir algıya ulaşma gayreti söz konusudur (Morgan, 1996)

Nitel araştırma, disiplinler arası bütüncül bir bakış açısını esas alarak, araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi benimseyen bir yöntemdir. Üzerinde araştırma yapılan olgu ve olaylar kendi bağlamında ele alınarak, insanların onlara yükledikleri anlamlar açısından yorumlanır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010, s.302).

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi/incelemesi, araştırılması planlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı kaynakların analiz edilmesidir (Yıldırım & Şimşek 2005).

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sertifika programlarında karşılaşılan sorunlar ve 2023 yılında yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programı açan üniversitelerin ders saatleri karşılaştırıldığı için bu yönetime başvurulmuştur.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarında karşılaşılan sorular ele alınmış bunun yanı sıra 2023 yılında yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programı açan üniversitelerin teorik ve uygulamalı ders saatlerinin ne düzeyde olduğu karşılaştırılmıştır.

Bu açıdan çalışma ele aldığı sorunlarla ilgili ortak görüşleri ve önerileri ortaya koymaya çalışan nitel bir çalışma yazısıdır. Ulaşılan makalelerde üzerinde durulan hususlardan elde edilen bilgileri değerlendirme açısından da betimsel bir çalışmadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya başlamadan önce yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sertifika sorunları ile ilgili alandaki yazın çalışmaları incelenmiş ve gerekli kaynaklar toplanmıştır. Araştırmanın veri kaynaklarını, farklı üniversitelerin "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı" ilanları ve duyuruları oluşturmaktadır. Araştırmanın veri kaynaklarını oluşturan üniversiteler şunlardır:

1. Hacettepe Üniversitesi TÖMER
2. Cerrahpaşa Üniversitesi TÖMER
3. Atatürk Üniversitesi TÖMER
4. İstanbul Medeniyet Üniversitesi TÖMER
5. Gazi Üniversitesi TÖMER
6. Ankara Üniversitesi TÖMER
7. 9 Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
8. Sakarya Üniversitesi TÖMER
9. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi DİLMER
10. Dicle Üniversitesi TÖMER
11. Harran Üniversitesi TÖMER
12. Adıyaman Üniversitesi TÖMER

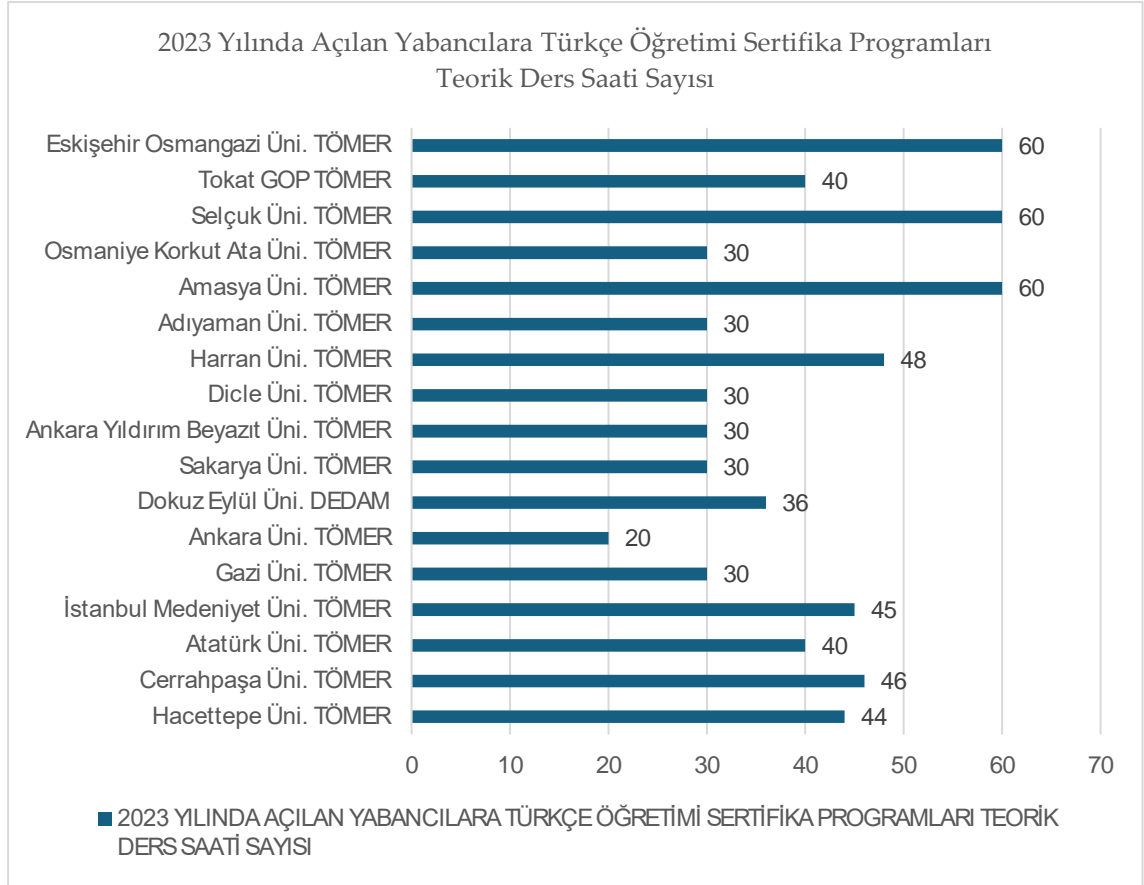
13. Amasya Üniversitesi TÖMER
14. Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi TÖMER
15. Selçuk Üniversitesi TÖMER
16. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER
17. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi TÖMER

Çalışmanın kapsamında belirlenen örneklem grubuna dahil edilen sertifika programları, süre, teorik ders saati ve uygulama ders saati açısından incelenmiş ve mevcut durumlarına yönelik bir analiz gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz ve kontroller sonucunda elde edilen veriler kesinleştirilerek çalışmanın bulgularına eklenmiştir.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

2023 yılında, Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarının teorik ders saatleri hakkında bilgi edinmek için üniversitelerin resmî web sitelerinde yayımlanan duyurular incelenmiş ve Tablo 1 içerisinde gösterilmiştir.



Grafik 1: Teorik ders saati sayısına ilişkin bilgiler

Tabloya göre, farklı üniversitelerin yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarındaki teorik ders saatleri önemli ölçüde değişmektedir. Programların bu konudaki farklılıkları, öğrencilere sundukları eğitim içerikleri, öğretim yöntemleri ve programın genel kapsamı hakkında bilgi vermektedir.

- En Düşük Teorik Ders Saati (20): Ankara Üniversitesi, programında 20 teorik ders saati ile öne çıkıyor. Düşük teorik ders saati, programın yoğunluğu ve içeriği konusunda öğrencilere daha hafif bir yük getirebilir.

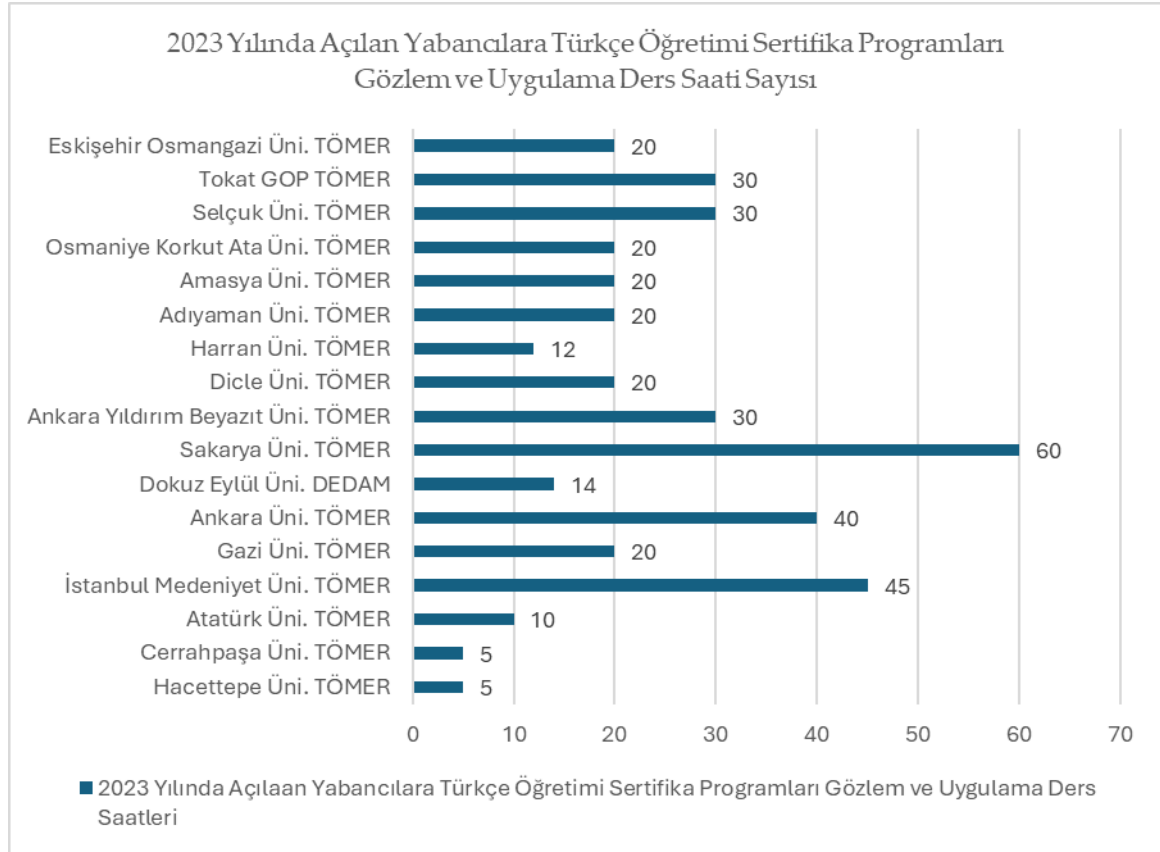
- En Yüksek Teorik Ders Saati (60): Amasya Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, programlarında 60 teorik ders saati ile öğrencilere daha kapsamlı bir eğitim sunmaya odaklanıyor. Bu üniversiteler, öğrencilere geniş bir perspektif kazandırmak ve yabancılara Türkçe öğretimi konusunda derinlemesine bir bilgi sağlamak amacıyla bu yönde bir program düzenlemiş olabilir.

- Ortalama Teorik Ders Saati (Ortalama 40-45): Diğer üniversiteler, genellikle 40 ile 45 arasında teorik ders saatine sahiptir. Bu durum, programların orta düzeyde bir yoğunluğa ve kapsama sahip olduğunu gösterebilir.

Bu veriler, öğrencilerin yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarını seçerken dikkate almaları gereken önemli bir faktördür. Daha düşük teorik ders saatine sahip programlar, öğrencilere daha hafif bir yük sunabilirken, daha yüksek teorik ders saati olan programlar geniş bir bilgi yelpazesi sunmayı hedefleyebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

2023 yılında Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programları düzenleyen kurumlarda gözlem ve uygulama ders saatlerinin ne kadar olduğuna ulaşmak için web üzerinden üniversitelerin resmi sayfalarında yayınlanan duyurular incelenerek ulaşılan gözlem ve uygulama ders saati bilgileri "Tablo 2" içerisinde yer almaktadır.



Grafik 2: Gözlem ve uygulama ders saatleri

1.Hacettepe Üniversitesi TÖMER (5): Program, gözlem ve uygulama ders saatleri açısından düşük bir sayıya sahiptir. Bu, öğrencilere daha az pratik deneyim fırsatı sunabilir.

2.Cerrahpaşa Üniversitesi TÖMER (5): Benzer şekilde, Cerrahpaşa TÖMER de gözlem ve uygulama ders saatleri bakımından sınırlı bir programa sahiptir.

3. Atatürk Üniversitesi TÖMER (10): Bu üniversitenin programı düşük sayıda gözlem ve uygulama ders saati ile dikkat çeker. Bu durum, öğrencilere sınırlı bir pratik deneyim sunabilir.

4. İstanbul Medeniyet Üniversitesi TÖMER (45): Bu üniversitenin programı, gözlem ve uygulama ders saatleri açısından oldukça yoğundur. Öğrencilere kapsamlı bir pratik deneyim sunabilir.

5. Gazi Üniversitesi TÖMER (20): Gözlem ve uygulama ders saatleri bakımından orta düzeyde bir programa sahiptir. Bu, öğrencilere ortalama düzeyde pratik deneyim sağlayabilir.

6. Ankara Üniversitesi TÖMER (40): Yüksek sayıda gözlem ve uygulama ders saati ile dikkat çeken bu üniversite, öğrencilere yoğun bir pratik deneyim sunabilir.

7. Dokuz Eylül Üniversitesi DEDAM (14): Program, gözlem ve uygulama ders saatleri açısından düşük bir seviyededir. Bu durum, öğrencilere sınırlı bir pratik deneyim sunabilir.

8. Sakarya Üniversitesi TÖMER (60): En yüksek sayıda gözlem ve uygulama ders saati ile öne çıkan bu üniversite, öğrencilere kapsamlı bir pratik deneyim imkanı sunabilir.

9. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi TÖMER (30): Orta düzeyde gözlem ve uygulama ders saatlerine sahip olan bu üniversite, öğrencilere deneyim kazandırmak adına dengeli bir program sunabilir.

10. Dicle Üniversitesi TÖMER (20): Gözlem ve uygulama ders saatleri bakımından orta düzeydedir. Bu, öğrencilere ortalama bir pratik deneyim fırsatı sağlayabilir.

11. Harran Üniversitesi TÖMER (12): Düşük sayıda gözlem ve uygulama ders saati ile dikkat çeker. Bu durum, öğrencilere sınırlı bir pratik deneyim sunabilir.

12. Adıyaman Üniversitesi TÖMER (20): Orta düzeyde gözlem ve uygulama ders saatlerine sahiptir. Öğrencilere ortalama bir pratik deneyim sunabilir.

13. Amasya Üniversitesi TÖMER (20): Gözlem ve uygulama ders saatleri bakımından orta düzeydedir. Öğrencilere ortalama bir pratik deneyim sağlayabilir.

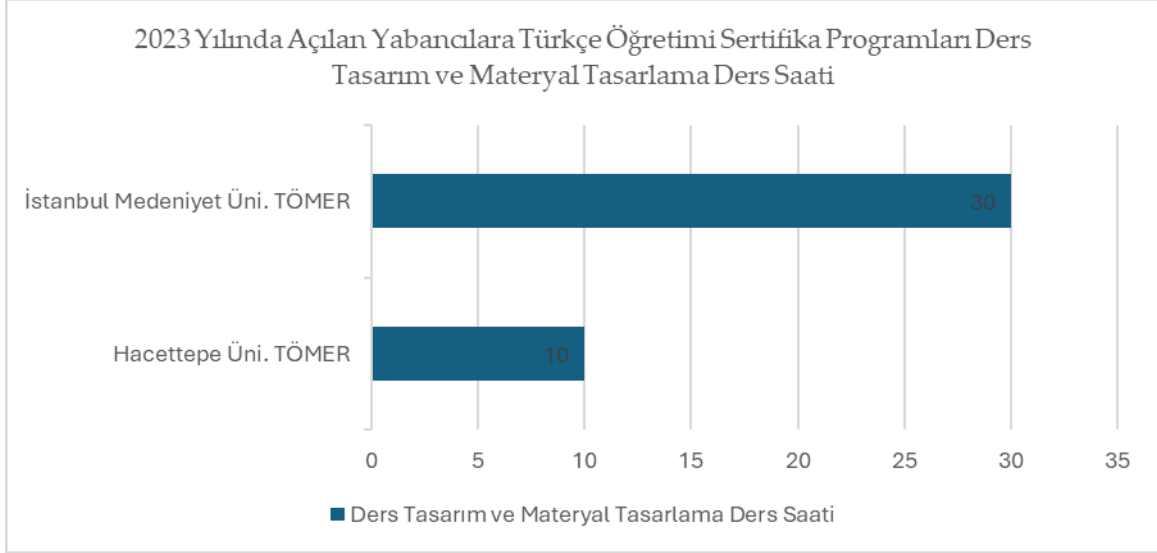
14. Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi TÖMER (20): Benzer şekilde, bu üniversitenin programı da orta düzeyde gözlem ve uygulama ders saatlerine sahiptir.

15. Selçuk Üniversitesi TÖMER (30): Orta düzeyde bir gözlem ve uygulama ders saatine sahiptir. Bu, öğrencilere deneyim kazandırmak adına uygun bir program sunabilir.

16. Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi TÖMER (30): Gözlem ve uygulama ders saatleri bakımından orta düzeydedir. Bu durum, öğrencilere deneyim kazandırmak adına dengeli bir program sunabilir.

17. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi TÖMER (20): Ortalama bir gözlem ve uygulama ders saatine sahiptir. Bu, öğrencilere ortalama bir pratik deneyim fırsatı sunabilir.

Genel olarak, her üniversitenin programı farklılık göstermektedir. Öğrenciler, kendi öğrenme tercihleri ve hedefleri doğrultusunda bu programları değerlendirmelidir. Örneğin, daha fazla pratik deneyim isteyen öğrenciler, yüksek gözlem ve uygulama ders saatlerine sahip programları tercih edebilir.



Grafik 3: Ders Tasarım ve materyal tasarlama ders saati

2023 yılında açılan yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarının ders tasarım ve materyal tasarlama ders saatlerini içermektedir. İki örnek veri şu şekildedir:

1.Hacettepe Üniversitesi TÖMER:

- Ders Tasarım ve Materyal Tasarlama Ders Saati: 10 saat

2.İstanbul Medeniyet Üniversitesi TÖMER:

- Ders Tasarım ve Materyal Tasarlama Ders Saati: 30 saat

Bu verilere dayanarak, İstanbul Medeniyet Üniversitesi TÖMER'in, Hacettepe Üniversitesi TÖMER'e kıyasla daha kapsamlı bir ders tasarımı ve materyal tasarlama programına sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Ek bilgilere göre Ankara Üniversitesi TÖMER'de yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programında şu unsurlar yer almaktadır:

- Program Süresince: 2 saatlik ders anlatımı
- Program Süresince: 2 ders test uygulaması

Bu bilgilere dayanarak, Ankara Üniversitesi TÖMER'in öğrencilere daha fazla pratik yapma ve uygulama imkânı sunduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca, bu uygulamaların öğrencilere konuları daha iyi anlamaları ve öğrenimlerini pekiştirmeleri açısından katkı sağlayabileceği düşünülebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç

Bu çalışma kapsamında yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar hakkında derinlemesine literatür taraması yapılmıştır. Yapılan taramalar sonucunda sertifikalandırma alanında sorunlar görülmüş ve bu sorunlara çalışmanın giriş kısmında yer verilmiştir. Bu sorunlar genel olarak nitelikli öğretim elemanı sorunları ve sertifika sorunları olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Sertifika sorunları ele alındığında altı alt sorun olduğu belirlenmiştir. Bunlar: standartsızlık, katılım koşulları, nitelikli öğretim elemanı sorunları, ders isimleri ve içerikleri, ölçme-değerlendirme ve eğitim yöntemleri sorunları olarak sınıflandırılmıştır. Bu sorunlardan hareketle 2023 yılında açılan yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarının ders saatlerinin ne düzeyde olduğu karşılaştırılmıştır.

Görünen en büyük sorun, sertifika programlarında ülke genelinde bir standardın olmamasıdır. Yabancılara Türkçe öğretimi sertifikası sunan çeşitli kuruluşlar arasındaki etkileşim ve uyum, programların genel etkinliği için kritik bir faktördür. Bu tür bir iş birliği, eğitim standartlarının yükseltilmesine ve öğretim kalitesinin artırılmasına katkıda bulunabilir. Ortak bir program çerçevesinde sertifikasyon programlarının düzenlenmesi hedeflenmelidir.

Sertifika programlarındaki ders saatlerinin birbirleriyle uyumsuzluğu, aynı kurs düzeyindeki öğrenciler arasında farklı yetkinlik seviyelerinin oluşmasına yol açacaktır. Memiş (2021) 'Yabancılara Türkçe Öğretiminin Güncel Sorunları' kitabında konuya değinmiştir. "60 saatlik bir program ile 120 saatlik program arasında katılımcıların öğrenecekleri açısından eşitlik söz konusu değildir. Oysa az sayıda ders saati ile sertifika alanlar ile çok sayıda ders saati alanların sertifikaları eş değer tutulmaktadır (Memiş, 2021, s.72)." Farklı sertifika programlarından mezun olan öğrencilerin standart bir düzeyde olmamaları, bu öğrencilerin söz konusu programları tamamladıktan sonra lisans ve yüksek lisans eğitimine geçiş yapacaklarını varsaydığımızda, akademik Türkçe ile ilgili sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu bağlamda, sertifika programlarının ders saatlerindeki bu uyumsuzluğun, akademik başarı üzerinde olumsuz bir etki yaratabileceği ve akademik Türkçe yeterliliğinde standardizasyon eksikliğine neden olabileceği düşünülmektedir. Boylu ve Başar'a (2016, s.319) göre yaptıkları araştırmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. "Bu durumun sonucunda ise 'Akademik Türkçe' problemi ortaya çıkmaktadır. Son günlerde pek çok üniversitede yabancı öğrenciler için 'Akademik Türkçe' derslerin açılmaya başlandığı görülmektedir (Boylu& Başar, 2016, s.31). Çalışmaların birbiriyle örtüştüğü görülmekte ve bu sebepten de ötürü ders saatleri konusunda standarda ihtiyaç duyulmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programında görev alan öğretim elemanlarının alanında uzman kişilerden seçilmesi, katılımcıların bir standarda bağlanması gerekmektedir. Memiş (2021) "Yabancılara Türkçe öğretimi alanında lisansüstü eğitim ve diploma almış, yurt içi ve yurt dışı Türkçe öğretim tecrübesine sahip akademisyenlere kişisel , yönetsel veya politik sebeplerle sertifika programlarında ders vermek üzere yer verilmediği, bunun yerine Türk dili ve edebiyatı, yabancı dil öğretmenlikleri, eğitim bilimleri, hatta tarih bölümlerinde çalışan öğretim üyelerine ve yüksek lisans diplomasına dahi sahip olmayan öğretim görevlilerine sertifika programlarında ders verildiğine şahit olunmaktadır (Memiş, 2021, s.76)." diyerek konunun önemini dile getirmiştir. Çalışmalarda ve taramada bazı kurumların sertifika programı için kriter aramadıkları bazı kurumlarınsa kriterleri detaylandırarak açıkladıkları görülmüştür. Bu alanda lisans programının bulunmaması nedeniyle, Türkçe öğretmenliği programlarından mezun olanların yanı sıra Türk dili ve edebiyatı, İngiliz dili ve edebiyatı, dil bilimi, halk bilimi, İngilizce, Almanca, Fransızca gibi yabancı dil öğretmenliği alanlarından mezun olan ve yetkili kurumlardan Türkçe öğretimi sertifikası almış bireyler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev alabilmektedirler. (Öztürk& Tağa, 2019). Ortak bir kurul veya komisyon kurularak katılımcı standartlarının sınırlandırılması ve netlik kazandırılması gerekmektedir. Sonraki dönemlerde, bu sertifikalara sahip olanların özellikle TÖMER'lerde ücretli öğretici olarak işe alınmalarının, yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki öğreticilerle ilgili çözülmemiş sorunların kaynağını ortaya koyduğu görülmektedir (Memiş, 2021).

Türkçenin zenginliklerini ve detaylarını anlayan, Türkçeye sevgiyle bağlı öğreticilerin yetiştirilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Türkçeyi öğretmeyi düşünen kişiler, bu görevi yalnızca bir meslek olarak değil, aynı zamanda kutsal bir sorumluluk olarak kabul etmelidirler. Ayrıca Kurt (2020) tarafından yapılan araştırmada kursiyerlerin görüşlerine göre, yabancı dil olarak Türkçe eğitimi veren öğretmenlerde aranan temel nitelikler: kendi anadillerine tam bir hakimiyet, uzmanlık alanlarında derinlemesine bilgi, hedef dil ve kültürünü detaylıca tanıma ve eğitim sürecinde dinamik ve canlı bir tutum sergileme kapasitesidir.

Yabancılara Türkçe öğretmenliği, dil eğitimi açısından kritik bir alan olarak ön plana çıkmakta ve bu alanda nitelikli öğretmen ihtiyacı gün geçtikçe artmaktadır. Bu bağlamda, güncel lisans programlarının oluşturulması kaçınılmaz bir gereklilik haline gelmiştir. Memiş (2021)

“Birçok akademik yayında ve neredeyse her bilimsel toplantıda dile getirilen müstakil bir yabancılara Türkçe öğretimi bölümünün kurulmasının gerekliliği ortada iken en azından çatı bir bölüm olarak Türkçe eğitimi bölümünün yeniden ihdas edilmesi öncelik arz etmektedir (Memiş, 2021, s.52).” şeklinde konuya vurgu yapmıştır. Yeni öğretmenlik alanının kısa vadede belki düşük verim sağlayabileceği, ancak uzun vadeli planlamalarda önemli başarılar elde edeceği düşünülmektedir. Bu lisans programlarından mezun olan bireyler, yabancılara Türkçe öğretme konusunda uzmanlaşmış olacakları için iş piyasasında büyük bir potansiyel taşımaktadır. Bu nedenle, bu programlardan mezun olanlara istihdam garantisi sunulması, mezunların alanlarında etkili bir şekilde istihdam edilmesine olanak sağlayacaktır.

Sertifika programlarında kullanılan yöntem ve tekniklerin sürekli olarak geliştirilmesi, eğitim sürecinin etkinliği açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, yöntem ve tekniklerin, katılımcıların ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde cevap verebilecek nitelikte olması gerekmektedir.

Geliştirilen yöntem ve teknikler, öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirmeli ve onları pratik beceriler kazanmaya yönlendirmelidir. Ayrıca, çağın gereksinimlerine uygun olarak teknoloji destekli öğrenme yöntemlerinin de entegre edilmesi, sertifika programlarının güncel ve etkili olmasını sağlayacaktır. Memiş (2021) bu konuda düşüncelerini “Bunun içinse öğreticilerin yabancı/ikinci dil öğretimine yönelik olarak özel bir eğitim almalarına ihtiyaçları vardır. Ne yazık ki öğreticilerin alan dışından seçilmesi sebebiyle dil öğretim yöntem ve teknikleri bakımından da yeterli donanıma sahip olduklarını söylemek güçtür (Memiş, 2021, s.98).” şeklinde ifade etmiştir.

Eğitmenler, sertifika programlarında kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerini yetersiz bulmaktadır. Eğitmenlerin ifadelerine göre, mevcut tekniklerde düşük geçerlik ve güvenilirlik sorunları yaşanmakta ve öğrenmeyi sınırlayıcı bir etki oluşturmaktadır. Bu nedenle, sertifika programlarında uygulanan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin, yüksek geçerlik ve güvenilirlik standartlarına uygun, ihtiyaçları karşılayacak şekilde düzenlenmesi ve içerikle uyumlu olması gerekmektedir. Bu sorunları Memiş (2021) “Bu sorunlar, sınavların hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve standartlaştırılarak eş değer hale getirilmesi hususlarında ortaya çıkmaktadır (Memiş, 2021, s.23).” şeklinde ifade etmiştir.

Tarama sonuçlarına göre, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarının uygulama derslerinin ağırlıklı olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Uygulamaların da yüz yüze yapılması elzem bir konu olarak görülmektedir. Özellikle 2020 yılından sonra pandemi nedeniyle ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programları çoğunlukla çevrim içi olarak düzenlenmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarında yüz yüze ders yapılması niteliği arttıracaktır. Okur ve Gürlek’in gerçekleştirdikleri çalışmada, eğitmenlerin yüz yüze sınıf ortamlarında kendilerini daha konforlu hissettikleri ve bu ortamlarda uygulamalı eğitim faaliyetlerini etkin bir şekilde gerçekleştirebildikleri sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, uygulamalı eğitimin ve yüz yüze öğrenimin önemini vurgulamaktadır. Araştırmamızda elde edilen sonuçlar da bu bulgularla paralellik göstermektedir (Okur & Gürlek, 2022, s.65). Bu yüzden uygulama saatlerinde birliğe gidilmesi ve becerilerin yüz yüze eğitimle çalışılması önemlidir.

Demiralay (2022) “Araştırmada ulaşılan sonuçlarından biri de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarının uygulama ağırlıklı olması gerektiğidir. İkinci/Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programları Covid-19 nedeniyle özellikle 2020 yılından sonra yaygın olarak çevrim içi olarak verilmiştir. Mevcut araştırmada ise öğretim elemanları sertifika programlarının daha çok yüz yüze yapılmasından yanadır.” Sonucu ile bu çalışma sonuçlarının uyumlu olduğu belirlenmiştir.

Eğer Türkçenin evrensel bir dil olarak kabul görmesini arzuluyorsak, yabancı dil eğitimi olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların üstesinden gelmek için ilgili kurumların hızla adım atması gerekmektedir. “Bu sorun ve uygulamaların sonlandırılması için özellikle Türkçe eğitimi ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan akademisyenlerin daha çok çaba

harcamaları ve sözü edilen problemlerle ilgili farkındalık oluşturulması konusunda gayret sarf etmeleri gerekmektedir (Memiş, 2021, s.76).” Bu nedenle bu konuya, milli bir politika gözüyle yaklaşılmalı ve çözüm yolları bu doğrultuda aranmalıdır.

Tartışma

Yabancılara Türkçe eğitimi sertifika programlarında uzun süredir devam eden sorunların hala devam ettiği gözlenmiştir. Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programları hakkında alanda yeterli sayıda çalışma bulunmamış olup, özellikle sertifika programlarındaki sorunlar bu çalışmada detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Sorunlar tespit edildikten sonra, 2023 yılında Türkiye genelinde açılan yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programları incelenmiştir. Yapılan kıyaslama sonucunda, ülke genelindeki sertifika programlarında ders saatlerinde önemli farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu sorunların üstesinden gelmek ve daha etkili bir öğretim sağlamak adına ders saatlerinde standart bir düzenleme yapılması ve özellikle uygulama saatlerinin artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. “Özellikle kursiyerlerin teorik derslerinin yanı sıra aldıkları uygulama derslerinde yalnızca izleyici konumunda olması, öğrenenle etkileşime girebileceği ve öğretmen rolünü de üstlenebileceği gerçek ders süreçlerinin bir parçası olması sağlanmalıdır (Bulut, 2020, s.391).”

Eğitimdeki kalite farklılıkları, eğitmenlerin yetkinliklerinden kaynaklanmaktadır. Eğitim programlarının başarısı, bu sertifika programlarının nasıl kurgulanması gerektiği konusunda genel bir uzlaşmaya varılmasına ve eğitmen adaylarına kazandırılması gereken becerilerin belirlenmesine bağlıdır. Herkesin üzerinde anlaşabileceği ortak bir temelde buluşmak ve bu doğrultuda plan yapmak, eğitimde istenen nitelik birliğini sağlamanın anahtarıdır. Sertifika programlarının sayısı ve sıklığına olan ihtiyacın sorgulanmasının yanı sıra, programlar arasındaki ders içerikleri ve derslerin kalitesi açısından eş değerlik sorunları bulunmaktadır. Programların düzenlenmesinde, ders içerikleri, ders saatleri, başvuru şartları, kontenjanlar ve öğretim görevlilerinin seçimi gibi unsurlar, herhangi bir standart veya kurala tabi olmaksızın TÖMER yöneticileri tarafından belirlenmektedir (Memiş, 2021). Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarında uygulanan ders saatlerinin azlığı, öğrenim becerilerinin her birey için eşit düzeyde gelişmesini engelleyebilir. Bu durum, öğreticiler arasında akademik yetkinlik açısından farklılıkların ortaya çıkmasına yol açabilir. Standart bir eğitim sunabilmek adına, belirlenen standartlara uygun bir bilgi birikiminin oluşturulması gerekmektedir.

Birinci alt probleme ait bulgular incelendiğinde, yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarının teorik ders saatlerinde süre anlamında çeşitli farklılıkların tespit edildiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarını seçerken ders saatleri dikkate almaları gereken önemli bir faktördür. Daha düşük teorik ders saatine sahip programlar, öğrencilere daha hafif bir yük sunabilirken, daha yüksek teorik ders saati olan programlar geniş bir bilgi yelpazesi sunmayı hedefleyebilir. “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programları incelenmiş ve sonucunda hem süre hem de içerik anlamında farklılıkların olduğu tespit edilerek varsayım doğrulanmıştır. Farklılıklar temel standartlar üzerine inşa edildiğinde zenginlik oluşturabilir ancak incelenen programlarda dahi içerik ve süre noktasındaki ayrışmalar yetkin öğreticiler yetiştirme noktasında eksiklik ve sorun teşkil edecek derecede farklılaşma arz etmektedir (Demir, 2023, s.505). Demir’in görüşleri probleme ait bulguları destekler niteliktedir.

İkinci alt probleme ait bulgular incelendiğinde genel olarak, her üniversitenin programı farklılık göstermektedir. Öğrenciler, kendi öğrenme tercihleri ve hedefleri doğrultusunda bu programları değerlendirmelidir. Örneğin, daha fazla pratik deneyim isteyen öğrenciler, yüksek gözlem ve uygulama ders saatlerine sahip programları tercih edebilir. Kayhan, Karakaş ve Şahin’in (2022) yaptıkları “Çevrim İçi Olarak Yürütülen Yabancılara Türkçe Öğretimi Eğitici Sertifikası Programına Yönelik Ders Veren Eğiticilerin Görüşleri” çalışmasında “Eğiticiler, çevrim içi olarak ilerleyen yabancılara Türkçe öğretimi eğitici sertifikası programına ilişkin birçok öneride bulunmuşlardır. Eğiticilere göre ders içerikleri uygulamaya yönelik oluşturulmalı, ders süreleri arttırılmalı (Kayhan & Karakaş & Şahin, 2022, S.1289).” görüşünü belirtmiştir. Candaş ve

Başutku (2021) yaptıkları çalışmada katılımcılara yöneltilen “Sertifika programında kuramsal bilgiler bölümü mü yoksa uygulama bölümü mü daha önemli?” sorusuna 15 katılımcı (%46,8) “uygulama” yanıtını vermiştir. Eğitimcilerin yanı sıra öğrenciler de uygulama derslerinin, teorik derslere göre daha önemli olduğunu düşünmektedir. “Fakat birçok üniversitede program alan aday öğrenciler derslere sadece gözlem yoluyla ve çok sınırlı bir sürede katılmaktadır. Nitekim bir eğitici sertifika 66 programını tamamladıktan sonra göreve başladığında daha iyi ve kapsamlı bir eğitim alıp stajını yüz yüze tamamladığı için görevinde daha başarılı olurken diğer bir eğitici farklı bir yerden aldığı sertifika eğitiminin kapsamlı olmaması neticesinde görevinde daha az başarılı olabilir. Bu sebeple sertifika programlarının yeterliliği konusu eğitimciler üzerinden ele alınmalı ve ulaşılan sonuçlar ile programlar tekrar düzenlenmelidir. Uygulama derslerinin süresi minimum 30 saat olmalıdır (Erol, Çeken, Kılıç ve Gündüz 2022).” Erol ve diğerleri yaptıkları araştırmada uygulamalı ders saatlerinin önemine ve gerekliliğine değinmişlerdir.

Görüşlerin örtüştüğü görülmektedir. Sevilay Bulut’un (2020) yapmış olduğu “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sertifika Programının Kursiyerlerin Gözünden Değerlendirilmesi” çalışmasında ulaştığı “Haftada 3 gün ve sertifika eğitimi boyunca yaklaşık 50 saati bulan ders gözlem süresinin yeterli olduğu katılımcıların çoğu tarafından dile getirilmiş olsa da %40’lık bir oranda bu sürenin yetersiz bulunduğu görülmektedir (Bulut, 2020, s.388).” bulgusundan hareketle, 50 saatlik bir ders gözlemi yetersiz olarak değerlendirilirken, 2023 yılında açılan sertifika programlarının ortalama ders saatlerinin 20-25 aralığında olması dikkat çekmektedir. Bu durum, akıllarda soru işareti yaratmaktadır.

İki alt problem üzerinden yapılan incelemelerde, yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarının ders saatleri arasında belirgin farklılıklar olduğu ve birkaç kurum dışında teorik ve uygulama ders saatlerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Alan yazında yapılan araştırmalara bakıldığında bulunan “Üniversiteler tarafından düzenlenen yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarına bir standart getirilmeli ve bu programlar en az 100 saat teorik, 50 saatte uygulamalı olmalıdır (Kana, Boylu & Başar, 2016, s.1136).” önerisinin çalışmayı destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Sevilay Bulut’un (2020) yapmış olduğu çalışmada “Teorik ve uygulama derslerinin niceliksel özellikleri bağlamında değerlendirilmesine bakıldığında büyük oranda yeterli oluşuna ilişkin görüş belirtildiği görülmüştür. Katılımcılar 60 saatlik teorik derslerin yeterli düzeyde olduğu yönünde görüş bildirmiştir (Bulut, 2020, s.388).” gibi bir sonuca ulaşmışken 2023 yılında açılan sertifika programlarından sadece üç tanesi 60 saat ders içeriğine sahiptir. Diğer programların büyük çoğunluğunun bu ders saatinin altında olması dikkat çekmektedir. Çelik (2021) yaptığı çalışmada dil öğretim merkezlerinin yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarında sundukları toplam ders saatleri genellikle 50 ile 100 arasında değişmekte olup, teorik ders saatleri 30 ila 75 arasında, uygulama saatleri ise 10 ila 40 arasında çeşitlilik göstermektedir sonucuna ulaşmıştır. Bu durum çalışmada ulaşılan dil öğretim merkezleri arasında ders saatlerinin dağılımında bir birliğin olmadığı fikriyle birebir örtüşmektedir. Doğan ve Demirel’de uygulama ders saatleri konusunda yaptıkları araştırmada şu sonuca ulaşmıştır: “Sertifika programı için ayrılan süre her ne kadar yeterli bulunsa da kursiyerler sürecin biraz daha uzun olması noktasında görüş bildirmişlerdir. Ayrıca 3’er saatlik blok dersler halinde yapılan teorik derslerin süresinin kısaltılarak uygulama derslerinin biraz daha uzatılması yönünde görüş belirtmişlerdir Doğan & Demirel, 2023, s.129). Yine bu durum uygulama ders saatlerinin artırılması fikrimizle uyumaktadır. Bu durum, uygulamalı ders saatlerinin artırılması yönündeki önerimizle uyumlu bir şekilde örtüşmektedir. Eğitim süreçlerinde uygulamalı öğrenimin artırılmasının, öğrencilerin becerilerini geliştireceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, uygulamalı ders saatlerinin çoğaltılması, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyecek bir adım olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, yüksek becerilere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesine katkıda bulunacaktır. İş hayatına adım atan bu öğretmenler, kendi alanlarında uzman, bilgili ve donanımlı bireyler olarak öne çıkacaklardır. Türk dili ve kültürünün global düzeyde daha geniş bir tanınırlık kazanması ve yaygınlaşması açısından, bu öğretmenlerin kaliteli bir eğitim alması büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, sertifika programlarının belirli bir standartta oluşturulması ve sürdürülmesi zorunlu bir gerekliliktir.

Öneriler

1.Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programları, belirli bir çatı kurum adına takvimsel olarak planlanmış zaman, ders içerikleri ve saatlere sahip olarak standartlaştırılmalıdır.

2.Ders veren sorumlu öğretim elemanlarının, mesleki anlamda kendi alanlarında uzman olmaları büyük bir önem taşımaktadır. Alan dışındaki kişilerin ders vermesini engellemek ve bu konuyu denetlemek için bir düzenleme veya denetim mekanizması olması gerekmektedir.

3.Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanı, bağımsız bir disiplin olarak kabul edilmeli ve üniversiteler tarafından bu alanda lisans programları açılmalıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, bu şekilde daha sistemli ve profesyonel bir eğitim alanı haline getirilebilir.

4.Türkçe öğretimi sertifika programlarında, derslerin işlenişinde öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemek önemlidir. Farklı yöntem ve teknikler kullanılarak, öğrencilerin aktif bir şekilde katılım sağlamaları ve dil becerilerini geliştirmeleri hedeflenmelidir.

5.Ölçme ve değerlendirmede, geleneksel sınavların yerine, katılımcılara gerçek hayatta kullanabilecekleri görevler verilerek daha etkili bir yöntem benimsenmelidir. Proje tabanlı ödevler, rol yapma aktiviteleri gibi uygulamalı görevler, teorik bilgilerin pratiğe dönüştürülmesini sağlayarak öğrenmeyi güçlendirebilir.

6.Sertifika programında güncel teknolojik uygulamalara daha fazla vurgu yapılmalıdır. Katılımcıların çağdaş araçları kullanma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

7.Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programları, çevrimiçi ve yüz yüze olmak üzere farklı şekillerde uygulanmaktadır. Ancak, genel olarak çevrimiçi programların ders gözlemi ve uygulama kısımlarının yüz yüze yapılması, alana uzman yetiştirme açısından daha sağlıklı sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir.

Kaynakça

Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *1. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*. 27-28 Mart 2008. Gazimağusa/ Kuzey Kıbrıs. ss. 37-48.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Altunkaya, H. (2021). Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretmek: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 1-33. <https://doi.org/10.35675/befdergi.830898>

Arıcı, A. F. (2010). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.

Boylu, E., & Başar, U. (2016) Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(24), 309-324.

Bulut, S. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifika programının kursiyerlerin gözünden değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 376-392

Candaş, Z. C., & Başutku, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarının etkinliği üzerine bir durum çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 158- 170. DOI: 10.29000/rumelide.1009055.

Çelik, M. E. (2021). Düzenleyen görüşlerinden hareketle yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarının incelenmesi. *Karadeniz Araştırmaları*. XVIII/70, 469-485.

Çetin, O. (2020), Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarında görülen eksiklikler ve çözüm önerileri, *XV. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildiri Kitabı*. 25-28 Eylül 2020. Tiflis. ss.366-375.

Demir, T. (2023). Teaching Turkish for foreigners and certificate programs as a specialization, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8(20), 481-508.

Demiralay, İ. (2023) Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarının öğretim elemanlarının görüşlerine göre incelenmesi. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.

Demirel, Ş., & Kökçü, Y. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programına katılan öğrencilerin sertifika programı hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1884- 1901.

Diñçer, S. (2006). Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış. *Bilgi Teknolojileri Kongresi IV / Akademik Bilişim 2006*. 9-11 Şubat 2006. Denizli. ss. 65-68

Doğan, S., & Demirel, M. V. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programına ilişkin kursiyer görüşleri: Bozok Tömer örneği. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(1), 120-132.

Erol, F., & Çeken, S. & Kılıç, S. & Gündüz, A.C. (2022). Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Dil Eğitim ve Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından düzenlenen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programının kursiyer gözünden incelenmesi ve program yeterliliği üzerine bir değerlendirme. *8. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi*, 15-16 Eylül 2022, Üsküp-Kuzey Makedonya Cumhuriyeti, ss.52-73.

Kana, F., Boylu, E., & Başar, U. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmenin gerekliliği ve lisans programı önerisi. *Journal of Theory and Practice in Education / Eğitimde Kuram ve Uygulama* 12(5), 1125-1138.

Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümlerine yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.

Kayhan, B., Karakaş, R., & Şahin, T.G. (2022). Çevrimiçi olarak yürütülen yabancılara Türkçe öğretimi eğitici sertifikası programına yönelik ders veren eğitimcilerin görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1276-1291

Kurt, B. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programına ilişkin kursiyer görüşlerinin karşılaştırmalı bir analizi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 73-90.

Memiş, M. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminin güncel sorunları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Morgan, D. L. (1996). Focus groups as qualitative research (C. 16). New York: Sage publications.

Okur, U., & Gürlek M. (2022). Kovid-19 salgını sonrası yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çevrim içi modeller: Ankara Üniversitesi TÖMER Örneği. *Dilbilim Dergisi -Journal of Linguistics*, 39, 51-66.

Özbay, M., & Bahar, M. A. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzmanlık sorunu. *Aydın Türkçe Öğretim Merkezi*, 1(1), 1-29.

Öztürk, H., & Tağa, T. (2019). Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretilmesi arasındaki farklar. M.N. Kardaş (Edt.). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi içinde*, (s.177-197), Ankara: Pegem A Yayıncılık

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.



Eleanor Coerr'ın "Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu" Adlı Çocuk Eserinin Yapısal ve Eğitsel İlkeler Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Eylül Şerife YÜKSEL¹

Özet

Erken yaşlarda çocukların kitaplarla tanışması kitap okuma sevgisinin kazanılmasını destekleyeceği gibi çocuğun bilişsel ve duygusal gelişimine de yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda çocukların okuma bilincinin birtakım uyarılar tarafından desteklenmesi sözcük hazinelerinin gelişimini de etkilemektedir. Sözcük hazinesi gelişmiş bir çocuk istek, arzu, duygu ve düşüncelerini alıcıya daha rahat bir şekilde ifade etme becerisi kazanmaktadır. Okuma becerisinin gelişmesi için çocukların nitelikli çocuk edebiyatı ürünleriyle tanışmaları gerekmektedir. Nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinin çocuğun bilişsel ve duygusal gelişimini olumlu yönde desteklemesi için taşıması gereken özellikler mevcuttur. Bu çalışmada Eleanor Coerr tarafından yazılan "Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu" adlı eser biçimsel özellikler, yapı, içerik özellikleri ve eğitsel ilkeler bakımından incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimleyici analiz temel alınmıştır. Eleanor Coerr tarafından yazılan "Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu" adlı çocuk edebiyatı eseri dış yapı (biçimsel) özellikleri kapsamında değerlendirildiğinde çocuk edebiyatı ürünlerinde aranan yapısal özelliklere uygunluk gösterirken içerik özellikleri ve eğitsel ilkeler bakımından yeterince uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.


Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, çocuk edebiyatı eserleri, yapı özellikleri, içerik özellikleri, eğitsel ilkeler.

Evaluation of Eleanor Coerr's Children's Work Called "Sadako and the Thousand Paper Cranes" within the Framework of Structure, Content and Educational Principles

Abstract

Introducing children to books at an early age not only supports the acquisition of a love of reading, but also helps the child's cognitive and emotional development. At the same time, supporting children's reading awareness with certain stimuli also affects the development of their vocabulary. A child with an improved vocabulary gains the ability to express his wishes, desires, feelings and thoughts to the recipient more easily. In order to develop reading skills, children need to be introduced to quality children's literature products. There are features that qualified children's literature works must have in order to positively support the child's cognitive and emotional development. In this study, the work "Sadako and the Thousand Paper Cranes" written by Eleanor Coerr was examined in terms of formal features, structure, content features and educational principles. The study was based on descriptive analysis, one of the qualitative research methods. When the work of children's literature titled "Sadako and the Thousand Paper Cranes" written by Eleanor Coerr is evaluated within the scope of its external structure (formal) features, it is concluded that while it complies with the structural features sought in children's literature products, it is not suitable enough in terms of content features and educational principles.

Keywords: Children's literature, children's literature works, structure features, content features, educational principles.

¹  Araştırma Görevlisi, Başkent Üniversitesi, eylulyuksel@baskent.edu.tr, ORCID: 0009 0000 8135 7543

Giriş

Okuma, yazma becerisi gibi sonradan kazanılan bir beceridir. Okuma becerisi için zihinsel bir kavrama, öncelikle harfleri ardından sözcükleri tanıma, algılama, cümleler arasındaki ilişkiyi keşfedebilme gerekliliği ön plandadır. Bu nedenle okuma karmaşık bir süreç olarak kabul edilir. Karmaşık bir süreç olmasının yanı sıra dinamik bir süreç de olan okuma okurun ön bilgileri ile okunan metnin okur tarafından yeniden yorumlanmasıyla birlikte bir anlam üretimine dönüşmektedir (Akyol,2006; Logan,1997).

Türkçe öğretiminde öğrencilerin akıcı okuma becerisinin istendik boyutta kazandırılması ve okuma becerisinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi için hedef kitlenin okuma alışkanlığı kazanması gerekmektedir. Okuma alışkanlığı bir zorlama olmaksızın kişinin düzenli ve sistematik bir biçimde okuma eylemini gerçekleştirmesi olarak tanımlanabilir. Bir başka ifadeyle okuma alışkanlığı çocuğun temel okuma becerisinden itibaren okuma eylemine kendini güdümesi, kendisini ve çevresindeki olayları, olguları anlamlandırmak için okumayı araç olarak görerek bu aracı isteyerek kullanmasıdır (Gürcan, 1999).

Okuma alışkanlığı öğrencilerin imge dünyalarının gelişimine katkı sağlamasının yanı sıra eleştirel düşüncelerine, duygusal ve bilişsel gelişimlerine, yaratıcı düşüncelerine de katkı sağlamaktadır. Zihinsel ve duygusal gelişimlerinin yanı sıra gramatik açıdan ana dilinin yapısını fark etmelerine, sözcük hazinelerinin gelişmesine ve bu yolla kendilerini daha rahat ifade etme becerisi kazanmalarına yardımcı olmaktadır.

Okuma alışkanlığı kazanmış birey, davranışlarını ve çevresindekilerle iletişimini yönlendirir. Okuma alışkanlığı sosyal hayatta gerekli iletişim kurma becerilerinin kazanılmasına ve karşılaşılan duygusal durumu yönetebilme, çevresine tarafsız ve hoşgörülü bakabilme gibi yetilerin kazandırılmasına yardımcı olur (Karatay, 2018). Bireyin bu yetilere sahip olması ise okumanın alışkanlığa dönüşmesiyle doğrudan ilişkilidir. Çocuğun okumaya güdülenmesi ve bir zorlama olmaksızın kendi isteğiyle okuma eylemini gerçekleştirmesi için bilişsel gelişimine ve yaş seviyesine uygun kitaplar okuması gerekmektedir.

Bilişsel seviyeye uygun kitaplar hedef kitlenin imge dünyasını zenginleştirmektedir. İmge dünyası zengin olan çocuk hayal gücünü yaratıcı bir şekilde kullanabilir. Çocuğu seviyesine uygun kitaplarla tanıştırmak çocuğun empati kurma becerisini, yorumlama kabiliyetini de artırır. Dolayısıyla çevresindekilerle anlamlı etkileşimlerde bulunma, duygusal ve bilişsel gelişimini sağlama ve estetik zevk kazandırma bakımından dil ve görsellik boyutunda bir uyarıcı olan nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinden yararlanılmalıdır (Neydim, 2003, s. 116; Sever, 2002; Şahin, 2014).

Çocukluk dönemini esas alan, çocuğa estetik zevk aşılamanın yanı sıra çocuğun hayal dünyasına uygun, içerik, dil ve anlatım yönünden çocuğun istek ve beklentilerine hizmet edebilen, çocuğa göreliliğin esas alındığı edebiyata "çocuk edebiyatı" denilmektedir. Bir başka ifadeyle, temel kaynağı çocuk ve çocukluk olan; çocuğun algı, ilgi, duygu, düşünce dünyasına uygun; çocuk gerçekliğini yansıtan; çocuğa göre içeriği yalın bir şekilde aktarılan; çocuğa okuma alışkanlığı kazandıran, estetik açıdan gelişmesine katkı sunan, çocuğu sağlıklı bir şekilde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatı olarak tanımlanır (Şirin, 2016). Dolayısıyla edebiyat, çocuğun gözlem ve yorumlama gücünü geliştirmeli, duygu ve düşünce dünyasını harekete geçirmeli, ana dilinin inceliklerini fark etmesine, milli ve ahlaki değerlerin sezdirilmesine ve yaratıcılığının beslenmesine yardımcı olmalıdır. Aynı zamanda çocuk edebiyatı eserleri dil becerileri olan anlama ve anlatma becerileri üzerinde de etkilidir (Aykaç, 2011; Baş, 2010; Yalçın, 2002).

Çocuk edebiyatı eserleri çocuğa göre olmayı gerektirmektedir. Çocuğa görelilik çocuğun ilgi, ihtiyaç, duygu ve düşünce dünyasına hitap etmeyi gerektirir. Çocuk edebiyatı, çocukların gelişimiyle doğrudan ilişkili olduğundan 'çocuk için' değil, 'çocuğa göre' nitelendirmesinde bulunulan ürünleri ön plana çıkarmaktadır (Güleryüz, 2013). Çocuğa göre olan eserler çocuğun

anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeye, hayal dünyalarını geliştirmeye, evrensel değerler kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda çocuğa görelilik kavramının sınırları içerisinde yer alan metinler, çocukluğun ilk dönemlerinden itibaren çocukların bilişsel, duyuşsal, devinişsel gelişimlerini, yaratıcılıklarını desteklemek, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri kazandırmak gibi pek çok noktada işlevsellik gösterir (Demir, 2019).

Çocuğa göre olan nitelikli eserler çocuğun gelişimine uygun olmasının yanı sıra ilgi ve ihtiyaçlarına hitap edecek, dil ve anlatım açısından çocuğun bilişsel gelişimine paralellik gösterecek nitelikte olmalıdır. "Dil ve anlatımın temel ilkeleri ise yalınlık ve içtenliktir" (Şirin, 2012, s. 49). Dolayısıyla çocuk edebiyatı eserleri içerik bakımından anlaşılır, akıcı bir anlatımla oluşturularak okurun dikkatini çekmelidir. Aynı zamanda dilin güçlü kullanımı çocuk edebiyatı türlerinin en belirgin özelliklerindedir (Şimşek, 2002).

Sever'e (2006) göre; çocuk edebiyatı eserlerinin görsel ve dilsel açıdan sahip olması gereken özelliklerinin yanı sıra düşünce ve duygu boyutunda istendik etkiyi oluşturması için de sahip olması gereken birtakım özellikler mevcuttur. Bu özellikler tasarım (dış yapı) özellikleri, içerik ve içerik özellikleri ve eğitsel ilkeler olarak üç başlık çerçevesinde ele alınabilir. Tasarım özellikleri hedef kitlenin ilgisini çekecek nitelikte olmalı ve çocuğun merak dürtüsünü harekete geçirmelidir. Tasarım özellikleri bağlamında Sever'in (2006) sınıflandırması temel alındığında nitelikli bir çocuk edebiyatının tasarım özellikleri: boyut, kâğıt, kapak, cilt, sayfa düzeni, harfler ve resimler olarak 6 ana başlıkta toplanır.

Çocukların ilgilerinin kitaplara yönelebilmesi için çocukluk döneminin ilk evrelerinde farklı boyutlarda kitaplar kullanılmalıdır. Çocuk kitaplarının boyutlarındaki farklılık, hedef kitlenin büyük ve küçük kavramının zihninde somut hale gelmesine yardımcı olacağı gibi kitaba olan ilgilerinin sürekliliğine de yardımcı olur (Sever, 2006). Dolayısıyla eserin boyutu çocukların fiziksel özelliklerine uygun olarak tasarlanmalı ve çocuğun taşıyamayacağı nitelikte olmamalıdır.

Çocuk edebiyatı eserlerinde kullanılan kâğıdın kalitesi kitabın görselliği açısından önem arz etmektedir. Çocukların kitaba gereken özeni göstermeleri için kitaplar yırtılmayan, kolay yıpranmayan, kirlenmeyen ve göze zarar vermeyen nitelikte olmalıdır (Sever, 2006). Bunun yanı sıra çocuk edebiyatı eserlerinde kullanılan kâğıtların mat olması da önemli bir olgudur (Demiray, 1975). Çocuk edebiyatı eserlerinin kapakları ise çocukta içerik hakkında merak uyandıracak ve okuma isteğini kamçılacak şekilde tasarlanmalıdır.

Çocuk edebiyatı eserlerinde sayfa düzeni, kitaptaki yazı, resim, rakam, fotoğraf gibi etmenlerle uyumlu ve bütünlük içerisinde olmalı ve hedef kitlede okuma, izleme isteğini uyandıracak şekilde bir düzene sahip olmalıdır, Aynı zamanda tasarım açısından estetik olmanın yanı sıra sanatsal açıdan bir değer taşıması da gerekmektedir (Sever, 2006; Şirin, 2012, s. 43).

Harflerin büyüklük ve küçüklüğü çocukların bilişsel gelişimine uygun olacak bir puntoya sahip olmalıdır. Çocuk edebiyatı kitaplarında harfler okul öncesi dönemde 20,22,24 punto büyüklüğe sahip olmalıdır. Harfler çocuğun okuma akışını engelleyici bir niteliğe sahip olmamalıdır (Sever, 2006).

Çocuk edebiyatı eserlerinde resimler, kitabı tamamlayacak olan önemli unsurlardan biridir. Resimler hem içerik özelliklerine hem de biçimsel özelliklere paralellik göstermelidir. Bu bağlamda metnin bütünlüğüne uygun olmalıdır. Resimler çocukların bilişsel gelişimlerine göre farklılıklar gösterebilmektedir. 2-3 yaş arasındaki çocuklara uygun olan kitaplardaki resimler genel olarak çizgi ve renklerle çocuklara nesnelere ve kavramları tanıttak bir nitelikli olmalı ve görsel boyutta çocukların zihinlerinde kavramsallaştırma işlevine göre tasarlanmalıdır. 4-5 yaşındaki çocuklar için tekerleme, bilmece gibi dilsel örüntülerin yanında masal, şiir, hikâye gibi anlatılarla da tanışmasına ortam hazırlayacak nitelikte olmalıdır. 9-10 yaşından itibaren çocuk kitaplarında resim oranları azaltılmalıdır (Sever, 2006).

Nitelikli çocuk kitaplarındaki resimler çocukların yaratıcılığını geliştirecek bir niteliğe sahip olmakla birlikte imge dünyalarının gelişimine katkı sağlar. İmge dünyası gelişmiş bir çocuğun düşünce ve duygu dünyası da gelişir. Bu bağlamdan hareketle düşünsel ve duygusal

açından gelişen çocuk yaşının gerçekliğine uygun hayaller kurar. Bu gerçekliğe uygun hayaller kurabilmesi için resimler bir nesneyi, durumu doğrudan aktarmak yerine çocuğun hayal gücünü de harekete geçirecek bir niteliğe sahip olmalıdır.

Çocuk edebiyatı eserlerinde konu, hedef kitlenin istek, ihtiyaç ve beklentilerini karşılar bir niteliğe sahip olmalıdır. Konu duygu ve düşünce aktarımına yardımcı olan bir araç özelliği göstermektedir. Metinde ele alınan konu metnin yazınsal değerini belirlemez. Önemli olan, sanatçının düşünce dünyasında oluşturduğu biçimdir (Sever, 2003).

İzlek (Tema) ise kitabın okurdaki karşılığıdır. Konunun sanatçı tarafından nitelikli bir şekilde oluşturulması temanın aktarım gücünü arttıracak bir işleve sahip olmalıdır. Bununla birlikte çocuk edebiyatı eserleri bir plana bir başka ifadeyle mantıksal tutarlığa sahip olmalıdır. Eserde olaylar ilginç ve merak uyandıracak şekilde işlenmelidir (Canlı & Aslan, 2018). Bu durum çocuk okurun ilgisinin canlı kalması ve kitabın devamını merak etmesi için önemlidir.

İleti, sanatçının çocuk okura duygu ve düşüncelerini aktarmasıdır. Bir başka ifadeyle çocuk okurda oluşturulmak istenen temel duyarlılık, iletilmek istenen asıl düşüncedir. Çocuk, sanatçının yaş ve bilişsel seviyesine uygun olarak tasarladığı kurguyu görsel ve dilsel düzenlemelerle bir anlama dönüştürür (Sever, 2006).

İnsan yaşamı ve ilişkileri bir çevre içerisinde sürdürülür. Çocuk edebiyatı eserlerinde kahramanların çevresiyle, dış etmenlerle olan etkileşimi önemli yaşantı kaynağıdır (Sever, 2006, s. 51).

Özetle konunun niteliği yazarın özgünlüğüne ve yorumlama becerisine bağlıdır. Bu özgünlük, çocuğun kendi yaratıcılığını, düş kurma becerisini harekete geçirmesine ortam hazırlayabilir. Çocuklara her zaman hayatın gerçekliğiyle örtüşmeyen üst dereceden olumlama yapılmamalıdır. Aynı zamanda olumlu konuların işlenmesinin yanı sıra bazı zamanlarda çocukların olumsuzlukları fark etmesinin de sağlanması gerekmektedir (Oğuzkan, 2001).

Çocuk edebiyatı eserleri ideolojik yönelimlerden uzak olmalı, herhangi bir duyguyu doğrudan aktarmaya çalışmamalı, evrensel değerlere sahip olmalı ve çocuğu akılcı düşünmeye yönlendirici bir nitelikte olmalıdır (Demircan, 2006). Evrensel değerlerin yanı sıra ahlaki değerlerin ve kültürel kazanımın da aktarıcısı olan çocuk edebiyatı eserleri bu aktarımı karakterler aracılığıyla sağlar.

Çocuk edebiyatında karakter, biçim verilmiş kahramanların tamamını kapsayan bir kavramdır. Olay örgüsünün doğrudan içerisinde yer alan karakter "başkişi" veya "temel kişi" şeklinde adlandırılır. Çocuklar kahramanların özelliklerinden etkilenmeli ve kahramanın davranış ve düşüncelerini model olarak benimsemelilerdir (Sever, 2003). Bu ifadeden hareketle karakterler milli, ahlaki, evrensel değerlerin çocuklara aşılması/iletilmesi için bir aktarım görevi üstlenerek çocukların kişiliğini olumlu açıdan etkilemelidir.

Litetatürde "Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu" adlı çocuk edebiyatı eseri üzerine yapı, içerik ve eğitsel ilkeler kapsamında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan Eleanor Coerr tarafından kaleme alınan "Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu" adlı kitabın yapı, içerik ve eğitsel ilkeler kapsamında incelenmesi gerekli görülmüştür. "Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu" adlı kitabın Mavi Balina Yayınları tarafından basılan ve Ahmet Bora Pekiner tarafından çevrilen 2022 yenilenmiş baskısı incelenmiştir. Eserin araştırmacı tarafından seçilme sebebi uluslararası bir sitede çok satanlar listesinde yer almasından kaynaklanmaktadır (<https://www.amazon.com.tr/>).

Bu çalışmanın temel amacı; Eleanor Coerr tarafından kaleme alınan "Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu" adlı kitabın yapı, içerik ve eğitsel ilkeler çerçevesinde çocuğa görelilik ilkesi kapsamında değerlendirilmesidir. Buradan hareketle çalışmanın alt problemleri aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

- Eserin dış yapı (boyut, kapak-cilt, kâğıt, sayfa düzeni, harfler) özellikleri nasıldır?

- Eser, yapı ve içerik (konu, çatışma, plan, izlek, karakterler, dil ve anlatım, iletiler) özellikleri bakımından nasıldır?
- Eğitsel İlkeler kapsamında eserin çocuğa uygunluk gösterme durumu nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın araştırma modeli nitel olarak belirlenmiştir. Nitel araştırmalar, metin analizleri kullanarak verileri betimleme, temalara göre analiz etme ve bulguları daha geniş anlamda yorumlamayı sağlamaktadır (Creswell, 2020, s. 21).

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verileri betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak incelenmiştir. Betimsel analizin amacı elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılmakta, özetlenmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 224). Eser; dış yapı özellikleri, yapı, içerik ve eğitsel ilkeler çerçevesinde incelenmiştir. Bu kategorilerin belirlenmesinde Sever'in (2006) çalışmasından yararlanılmıştır. Betimsel analizin kullanıldığı çalışmalarda doğrudan alıntılara yer verilmesi geçerlik için önemli görülmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Verilerin güvenilirlik ve geçerliliği için doğrudan alıntılar sayfa numaralarıyla birlikte italik olarak verilmiştir. Verilerin alt kategorileri aşağıdaki şekilde sunulmuştur.

1. Biçimsel Özellikler

a. Boyutlar, b. Kâğıt, c. Kapak-Cilt, d. Sayfa Düzeni, e. Harfler, f. Resimler.

2. İçerik Özellikleri

a. Konu (a.1 Çatışmalar), b.Tema, c. Plan, d. İzlek, e. Dil ve Anlatım, f. İletiler.

3.Yapı Unsurları

a. Olay Örgüsü, b.Zaman, c. Mekân, d. Bakış Açısı, e. Karakterler.

4. Eğitsel İlkeler

Araştırma/İnceleme Nesnesi

Eleanor Coerr tarafından yazılan "Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu" adlı kitabın Mavi Balina Yayınları tarafından basılan ve Ahmet Bora Pekiner tarafından çevrilen 2022 yenilenmiş baskısı incelenmiştir.

Bulgular

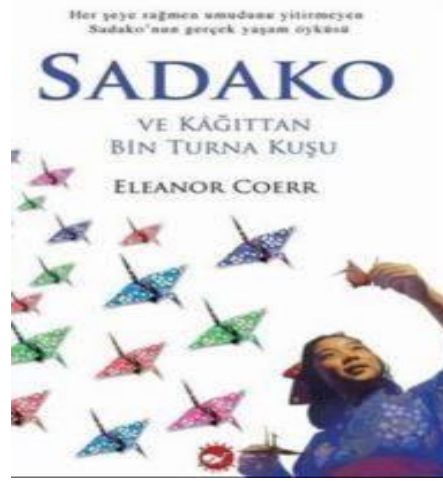
Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu Adlı Çocuk Kitabının Dış Yapı (Biçimsel) Özellikleri Bakımından İncelenmesi

Boyutlar: Kitabın boyutları 19,5 X 13,5 cm şeklinde ayarlanmıştır. Bu boyutlar çocuk edebiyatı eserleri için uygunluk göstermektedir. Kitap hacim ve ağırlık bakımından bir çocuğun taşıyabileceği şekilde tasarlanmıştır.

Kapak-Cilt: Eserin üzerinde yer alan resim, kitabın konusu ve adıyla paralellik göstermektedir. Kitabın ana karakteri olan Sadako'nun resminin yanı sıra karakterin kültürüne ait olan origami sanatından yararlanılarak yapılmış kâğıttan renkli turna kuşlarına yer verilmiştir. Kitabın ön kapağında yer alan "Her şeye rağmen umudunu yitirmeyen Sadako'nun gerçek yaşam öyküsü" yazısı çocuğun merak duygusunu harekete geçirecek niteliktedir. Dolayısıyla çocuğun merakını güdüleyecek ve kitabın içeriği hakkında çıkarsamalarda

bulunmasına yardımcı olacak niteliktedir. Kitabın arka kapağındaki yazı, içerik hakkında bilgi vermektedir. Bu bağlamda içerik hakkında fikir sahibi olunması açısından beklentiyi karşılar niteliktedir. Cilt sağlamdır ve kolay yıpranmaya müsait değildir. Kitap sırttan tutkal yardımıyla yapıştırılmıştır. Kitabın sırt kısmında kitap ve yazar adı yer almaktadır.

Özetle, "Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu" adlı eser kapak tasarımı açısından uygun özellikler göstermektedir



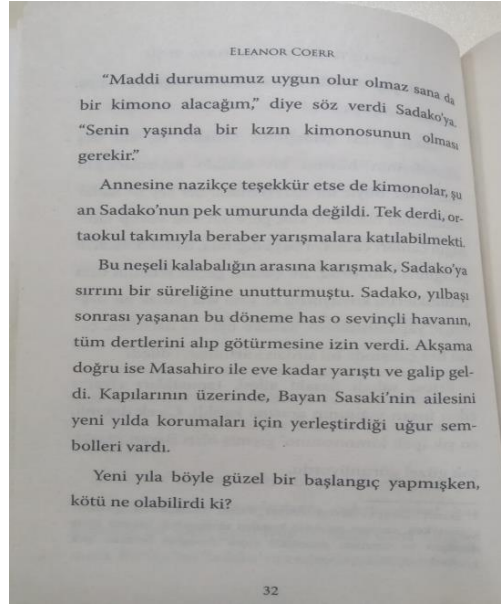
Şekil 1. Kitabın kapağı

Kâğıt: Kitabın kâğıdı mat ve üçüncü hamur kâğıttandır. Resimler siyah-beyaz olarak çizilmiş olup sayfanın tamamını kaplayacak niteliktedir. Eserde yer alan resimler realist resimlerden oluşmuş olup bölümdeki atmosferi salt destekleyici şekilde tasarlanmıştır. Resimlerde arka plan daha silik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum resimleri ileti ve anlatım açısından güçsüzmekte ve resimler mekân-karakter ilişkisi bakımından zayıflık göstermektedir. Dolayısıyla görsel uyarıların hedef kitlenin sanatsal duyarlılığını geliştirmeye hizmet edemediği ve estetik derinliğine sahip olmadığı düşünülebilir.



Şekil 2. Görsel uyarılara dair örnekler

Sayfa Düzeni: Sayfaların kenar boşlukları göz hareket alanı bırakacak şekilde oluşturulmuştur. Sağ ve sol boşluklar 2 cm olarak ayarlanırken alt boşluk 3 cm olarak ayarlanmıştır (Bk. Şekil 3).



Şekil 3. Kenar boşluğu

Eser, resim ve metin açısından incelendiğinde görsellerin metinden daha yoğun olduğunu söylemek mümkündür. Kitap 10 yaş ve üzeri çocuklar için uygun görüldüğünden dolayı resim-yazı bakımından bir eksiklik oluşturmayacak niteliktedir.

Harfler: Eserde harfler 14 punto olarak ayarlanmıştır. Bu bağlamda okunabilirlik açısından yaş grubuna uygunluk göstermektedir.

Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu Adlı Çocuk Kitabının Eğitsel İlkeler Bakımından İncelenmesi

Çocuk edebiyatı eserleri çocuk okurun **bilişsel** ve **duyuşsal** becerilerini geliştirmek, çocuklara bilişsel, duyuşsal, toplumsal anlamda yetkinlik kazandırmak açısından önemli araçlardır. Çocuk okurlar kahramanlarla özdeşim kurarak karakterin karşılaştığı problemlere çok yönlü bakmayı, alternatif çözüm yolları bulmayı öğrenirler. Bununla birlikte karakterlerle özdeşim kurma durumu, çocuklara yaşamın içerisinde yer alan problemlerle yalnızca kendilerinin karşılaşmadığını, engellerin yaşamın bir parçası olduğunu öğretmesi açısından da önemlidir.

Dolayısıyla kitaplardaki karakter seçimleri çocuğun bilişsel, duyuşsal ve ruhsal gelişimini destekleyecek nitelikte olmalı ve çocuğa kazandırılması gereken evrensel değerleri sezdirmelidir.

Kitapta ana karakterin, düşünce dünyasında empati kurma becerisini destekleyecek nitelikte bulguya yer verilmiştir.

"Sadako odasına döndüğünde düşünceliydi. Hasta ve kimsesiz olmanın nasıl bir şey olduğunu hayal etme çalıştı." (s.53)

"Annem benim yüzümden ne büyük ıstıraplar çekti." diye düşündü. (s.74)

İncelenen eser bağlamında evrensel değerlere karşıtlıklık oluşturacak kurguya rastlanmamıştır. Aynı zamanda insan dışı canlılara yaklaşım açısından da duyarlılık kazandıracak nitelikte bir olay örgüsünün varlığından söz etmek mümkündür. Bu bağlamda eserin, değer aktarımı kapsamında eğitsel yönü olduğu düşünülmektedir.

"Örümceği avucuna alıp dikkatle dışarı attı."(s.15)

Çocuk edebiyatı eserlerinden çocukların hayal gücünü besleyerek yaratıcı düşünme becerisi kazandırması beklenmektedir. Dolayısıyla çocukların kurguyu yaratıcı bir şekilde tamamlayabilmeleri için kurgusal yaratımlara olanak tanınması gerekmektedir. İncelenen eserde, çocukların kurguyu tamamlayabilecekleri boşluklara yer verilmemiştir. Eser gerçek bir yaşam öyküsünü temel aldığı için karakterin salt gerçekliğini aktarmaktadır. Bu nedenle eserin genelinde yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi ve çocuğun kendi gerçekliğini oluşturması/yaratıcı düşünmesi hususunda yetersizlik olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte incelenen eser, savaşın yıkıcılığına dikkat çekerek çocuk okurlara barış, huzur, iyilik gibi soyut kavramları içselleştirmelerini sağlamaya çalışmaktadır. Karakterlerin toplumsal ve evrensel değer yargılarını benimseme, ahlaki değerleri içselleştirme kapsamında eserin duyuşsal anlamda eğitici yönü olduğu düşünülebilir. Ancak Sadako ve Kenji adlı karakterlerin Lösemiye yakalanması, Kenji ve Sadako'nun "*artık bana Tanrılar bile yardım edemez*"(s.51)

"Keşke ölüm düşüncesini tamamen kafamdan atabilsem."(s.73)

"Bitkin bir halde başını salladı.Yarın...Yarınlar,Sadako'ya öylesine uzak geliyordu ki..."(s.76) gibi düşüncelere sahip olmaları kitabın genelini kaplayan olumsuz atmosfer duyuşsal açıdan çocuk gerçekliğine yeterince uygun görülmemektedir.

İncelenen eserde herhangi bir akıl dışı, korkutucu bir varlık ve olaya rastlanmamıştır. Aynı zamanda eserde çocuğun anlamlandıramayacağı ideolojik ve dini aşılmalara yer verilmemiştir yalnızca Japon kültürünü ve tarihini tanıtmak söz konusudur.

Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu Adlı Çocuk Kitabının İçerik Özellikleri Bakımından İncelenmesi

Konu: Eserde, Sadako'nun koşucu olma hayali ve Lösemi olduğu gerçeğiyle yüzleşerek iyileşeceğine dair inancı ele alınmıştır. Ancak Sadako eserin sonunda ölmüştür. Bu kayıp durumu çocuğun bilişsel ve duygusal gelişimini yeterince destekleyecek nitelikte görülmemiştir. Umut ve bu umuda bağlı inancın eserin sonunda işlevsiz kalması çocuğun duygusal gelişimine zarar verici nitelikte görülebilmektedir. Kurgunun genelinde yoğun hüznün atmosferinin hâkim olduğu söylenebilir. Dolayısıyla eser konu bağlamında çocuğun hayal dünyasını güçlendirecek niteliğe yeterince uygunluk göstermemektedir.

Çatışmalar:

Çocuk edebiyatı eserlerinde çocuklar karakterlerle özdeşim kurarak kurguya dahil olurlar. Eserlerdeki çatışmalar çocukların empati kurma becerisini geliştireceği gibi problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla çocuğun dikkatinin kitaba çekilmesi için çatışmalar önemli unsurlardır. Hiroşima'ya atılan atom bombasının çerçevesinde işlenen konuda dolaylı olarak savaşın yıkım ve hasarlarına dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Eserde kişinin kendisiyle çatışması,kişi-toplum çatışması, kişi-kişi çatışması ve kişi-olağanüstü öge arasında bir çatışmadan söz etmek mümkündür.

Kişinin Kendisiyle Çatışması

Sadako hastalığından dolayı gündelik hayatında yapabildiği eylemleri yerine getirememektedir. Bunu üzerine kendisiyle çatışma yaşar.

"Turna bile katlayamıyorum, dedi kendi kendine.Gerçekten de bir kamlumbağaya dönüştüm!"Gözlerine karanlık çökmekten tüm gücüyle katlamaya çalıştı." (s.74)

Kişi-Kişi Çatışması:

Başkarakter Sadako atom bombasında yâd edilenlerin öldüğü 6 Ağustos gününü, anma töreni yerine karnaval olarak ifade ettiğinden dolayı annesi ile çatışma yaşamaktadır. Çatışmanın başlıca sebebi Sadako'nun milli benlik farkındalığının yetersizliğinden kaynaklanmaktadır.

Annesi Sadako'ya sert sert bakıp artık on bir yaşındasın, seçtiğin kelimelere dikkat etmen gerekir!" diye azarladı onu." (s.10)

Sadako ve ailesi, büyüklerini anmak için sunakların bulunduğu yerde toplanırlar. Sadako babannesini anma töreninde dua etmek yerine dikkatini başka yönlere çevirir. Bunun üzerine babasıyla arasında çatışma yaşanır.

"Bakışlarını tavana çeviren Sadako babaannesinin ruhunun sunağın içinde dolanıp dolanmadığını merak etti."(s.12)

"Sadako-san!" diye sertçe uyardı onu Bay Sasaki." (s.12)

6 Ağustos günü ölenlerini yâd etmek için Japon halkı Anıt Parkı'nın önünde toplanır. Sadako ve arkadaşı Şizuko atom bombasının şehirlerine düştüğü gün üzerine konuşurlar. Sadako o günü yaşamamasına rağmen yaşamış gibi Şizuko'ya anlatır. Bunun üzerine Sadako ve arkadaşı arasında çatışma yaşanır.

"Bunu hatırlamana imkân yok ki." dedi Şizuko hayretle,"o zaman daha bebektin."(s.20)

"Eh, hatırlıyorum ama!" dedi Sadako inatla. (s.20)

Bay ve Bayan Sasaki Sadako'nun Lösemi hastalığına yakalandığını öğrenir.Sadako hastalığından dolayı fiziksel olarak güçsüz düşmüştür ve ailesinin uyarıda bulunacağı şımarıklıklar yapamaz. Bunun üzerine Bay ve Bayan Sasaki arasında çatışma yaşanır.

"Sadako artık terbiyeli bir kız." dedi Bay Sasaki.(s.66)

"Bunu nasıl söylersin!" diye bağırdı Bayan Sasaki, "Yerinde duramayan eski Sadako 'mu istiyorum ben!" (s.66)

Kişi-Olağanüstü Öge Çatışması

Sadako'nun tedavi gördüğü hastanede tanıştığı arkadaşı Kenji de Sadako gibi Lösemi hastasıdır.Sadako Kenji'yi iyileşeceğine dair motive etmeye çalışır. Bunun üzerine Kenji ve Sadako arasında çatışma yaşanır.

"Turnaları duymuştum." dedi Kenji cılız sesiyle "ama artık çok geç, bu saatten sonra bana Tanrılar bile yardım edemez." (s.51)

Sadako hastalığının ilerlediğini fiziksel yorgunluktan anlar ve ne zaman iyileşeceğine dair umutlansa ölüm düşüncesi zihnine yerleşir.Bunun üzerine çatışma yaşanır.

"Dikkatini ne zaman başka bir şeye verse, ölüm düşüncesi sinsice geri dönüyordu." (s.73)

Kişi-Toplum Çatışması

Eser kişi-toplum çatışması çevresinde değerlendirildiğinde, kitabın kurgusunu oluşturan Hiroşima'ya atom bombasının atılması olayı başka bir toplumla çatışmanın varlığının göstergesidir.

Hiroşima'ya Atom bombasının atıldığı gün ile ilgili Sadako'nun yanlış kelime kullanması üzerine Babanın "korkunç gün" olarak bahsetmesi ve Sadako'nun kullandığı yanlış kelimedenden dolayı babanın kızına kızması kişi-toplum çatışmasına örnek gösterilebilir.

"Annesi Sadako'ya sert sert bakıp artık on bir yaşındasın, seçtiğin kelimelere dikkat etmen gerekir!" diye azarladı onu.

... arkadaki verandada oturan Bay Sasaki,"Annen doğru söylüyor diye seslendi. Sadako-san daha saygılı olmalısın. O korkunç günde babaanneni de kaybetmiştik!" (s.10-11)

"Atom bombası- ona yıldırım da derlerdi- Hiroşima'yı bir çöle çevirmişti. Sadako bu ürkütücü fotoğraflara bakmak istemiyordu." (s.18)

Sadako'nun dini bir ritüel sırasında sorduğu soru, töre ile çatışma bağlamında değerlendirilebilir.

"Babaannesinin ruhunun sunağın içinde dolanıp dolanmadını merak etti.

"Sadako-san!" diye sertçe uyardı onu Bay sasaki."(s.12)

İzlek: Metnin ana teması; içinde bulunulan olumsuz koşullarda korku ve yılgınlığa kapılmadan savaşmak insanı güçlü kılar şeklindedir. Konu ve izlek arasında doğru orantılı bir ilişki mevcuttur.

Plan: Eserde tanrısal bakış açısıyla anlatım yapılmıştır. Mantıksal açıdan gerçekliğe uygunluk gösteren eserde olay örgüsünde sapmalara rastlanmamıştır. Gereksiz ayrıntıya girilmemiştir.

İletiler: Eserdeki asıl amaç öğüt vermek olmamakla birlikte Hiroşima Patlaması ile ilgili farkındalık ve duyarlılık oluşturmaktır. Bu duyarlılık, Sadako karakterinin patlamaya bağlı olarak radyasyon kaynaklı hasta olmasıyla güçlendirilmiştir.

Ana ileti: İçinde bulunulan koşullarla cesur bir şekilde savaşmak ve bu koşullar karşısında yılmamak insanı güçlü kılar.

Dil ve Anlatım: Eserdeki cümleler nettir. Dille iletilenler kısa ve öz olarak iletilmektedir. Bu açıdan bakıldığında 10 yaş ve üzerinin anlamlandırması ve algılamasına uygunluk gösterecek niteliktedir. Duru, akıcı ve açık bir dil kullanılmıştır. Eserde söz varlığının gelişmesini yardımcı olacak nitelikte deyimler kullanılmıştır.

"kulak asmak (s.18)

"aklından geçirmek" (s.23)

"hayrete düşmek" (s.26)

"altüst olmak." (s.33)

"kafası karışmak" (s.40)

"afallayıp kalmak." (s.53)

"bitkin düşmek (s.66)

Çocuksuluk ilkesi dile yansımaktadır. Sadako karakterinin *"Sence Kenji şu yıldız adacıklarından birinde midir?" (s.54)* sorusu çocuk gerçekliğine uygunluk göstermektedir.

Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu Adlı Çocuk Kitabının Yapı Unusurları Bakımından İncelenmesi

Olay Örgüsü:

Kitabın karakteri Sadako kardeşleri, anne ve babasıyla yaşamaktadır. Orta sınıf bir aileye mensup olan Sadako'nun hayali iyi bir koşucu olmasıdır. Okulda bir koşu turnuvasında koşarken rahatsızlanarak hastaneye kaldırılan Sadako Hiroşima'nın etkisiyle Lösemi olduğunu öğrenmiştir. Umutsuzluğa kapılan Sadako'ya hemşire Yasugana, kâğıtlardan bin turna kuşu yapan hastanın Tanrılar tarafından dileği yerine getirilir, efsanesini anlatmasına üzerine Sadako iyileşeceğine daha çok inanmaya başlayarak bu inançla her gün daha fazla turna kuşu yapmaya başlamıştır. Kendisi gibi Lösemi olan Kenji'nin ölümü umutlarını azaltmasına rağmen iyileşeceğini hala düşünmektedir. Birkaç ay içerisinde iyileşme belirtileri göstermesine rağmen Sadako hastalığa yenik düşmüştür.

Zaman:

Kitabın ön sözünde yer alan "1943 ile 1955 yılları arasında Japonya'da yaşamış olan küçük bir kızın gerçek öyküsüne dayanmaktadır" ibaresinden hareketle, eserin zamanı II.Dünya Savaşı sırasında Japonya'ya atılan atom bombasından sonraki on iki yıllık süreci kapsamaktadır. Eserde geri dönüşlere rastlanmamaktadır.Dolayısıyla olay örgüsü doğrusal bir çizgide ilerler.

Mekân:

Hem gerçek hem de kurmaca dünyayı kapsar. Eserde, Hiroşima şehri, Sadako ve ailesinin yaşadığı ev, hastane, Barış Parkı, sunakların bulunduğu büfe,doktor odası somut mekânları oluşturmaktadır.

Eserde soyut mekânlara sık rastlanmamaktadır. Yalnızca, Sadako'nun arkadaşı Kenji'nin ölümü üzerine "Sadako ay ışığıyla aydınlanmış gökyüzüne baktı. Sence Kenji,şu yıldız adacıklarından birinde midir?"(s.54) sorusundaki yıldız adacıkları soyut mekân olarak düşünülebilir.

Kitap mekân-çevre bağlamında incelendiğinde mekân betimlemelerine yoğun olarak rastlanmamaktadır. Bu durum çocuğun hayal gücü bağlamında olay örgüsünü zihninde canlandıramamasına sebep olabilir. Betimlemelerin eksikliği eser açısından olumsuz bir nitelik gösterdiği söylenebilir.

Karakterler:

Çocuk edebiyatı eserlerindeki karakterler çocuğa rol model/rehber olabilmeli ve evrensel-ahlaki değerleri benimsetebilmelidir. Eserde çok sayıda karaktere rastlanmamaktadır. Karakterler başlıca; Sadako, annesi, babası, kardeşleri, hemşire, aynı hastalığı taşıyan Kenji ve nadir olarak karşımıza çıkan iki arkadaşıdır. Karakterlerin ruhsal çözümlmelerine bakıldığında duygu durumları gerçekliğe uygunluk göstermektedir. Baş/temel karakter Sadako hariç diğer karakterlerin duygu durumları üzerinde ayrıntılı bir şekilde durulmamıştır.

İncelenen eserde kahramanların geçirmiş oldukları duygusal değişimler hedef kitlenin anlamlandırabileceği şekilde aktarılmıştır.

"iyileşeceğim,diye fısıldadı."Ve bir gün rüzgar kadar hızlı koşacağım" (s.67)

Başkarakterin umudu ve inancının tükendiği noktada ölümü kabullenmesi gibi duygusal değişimlerden söz etmek mümkündür.

"Keşke ölüm düşüncesini tamamen kafamdan atabilsem."(s.73)

"Bir kaplumbağadan farksızım ben!" diye bağırdı Sadako. (s.58)

"Tekrar uyandığında ailesi de odadaydı her zaman bir parçası olacağı o şefkat ve sevgi dolu çemberin içindeydi.Ölüm bile bunu değiştiremeyecekti." (s.76)

Karakterlerin aşırı duygusallığı eserde yoğun olarak görülmektedir.

Kenji iç geçirerek, çok da önemli değil, "diye devam etti, "nasıl olsa yakında öleceğim."(s.51)

"artık bana Tanrılar bile yardım edemez"(s.51)

"Bir kaplumbağadan farksızım ben!" diye bağırdı Sadako. (s.58)

"Keşke ölüm düşüncesini tamamen kafamdan atabilsem."(s.73)

"Annem benim yüzümden ne büyük ıstıraplar çekti." diye düşündü. (s.74)

"Bitkin bir halde başını salladı.Yarın...Yarınlar,Sadako'ya öylesine uzak geliyordu ki..." (s.76)

"Her zaman bir parçası olacağı o şefkat ve sevgi dolu çemberin içindeydi. Ölüm bile bunu değiştiremeyecekti." (s.76)

"Tavandan sarkan kuş sürüsüne baktı. Sadako turnaları izlerken kuşlar, pencereden içeri doğru esen sonbahar meltemiyle hışırdayıp sallandı. Sanki canlanmışlar ve açık pencereden dışarıya doğru süzölmeye başlamışlardı. Ne kadar da güzel ve hürdüler! Sadako, derin bir nefes aldı ve gözlerini kapadı. Artık son uykusuna dalmıştı."(s.76)

Bakış Açısı

Eserde tanrısal bakış açısıyla anlatım yapılmıştır.

"O gece Sadako bir süre uyumadı ve yatağında uzanıp o gün olup bitenleri birer birer akıldan geçirdi.Masahiro yanılıyor, diye düşündü."(s.23)

"Birkaç hafta mı! Bu,Sadako'nun kulağına yıllar gibi gelmişti."(s.37)

"...Sadako'nun yüreğini bir korku sarmaya başladı."(s.37)

"Sadako kendisini öylesine yalnız hissediyordu ki,cesaretini toplamak için daha fazla turna katladı."(s.46)

"Sadako odasına döndüğünde düşünceliydi. Hasta ve kimsesiz olmanın nasıl bir şey olduğunu hayal etmeye çalıştı."(s.53)

Sonuç

Çocuk edebiyatı eserleri çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamaşının yanında hedef kitleye evrensel, milli ve ahlaki değerlerin kazandırılması için de araç olarak görölmektedir. Eser dış yapı özellikleri kapsamında değerlendirildiğinde sayfa düzeni, boyut, kapak/cilt, harfler açısından 10 yaş üzeri çocuklar için uygun görölmektedir ancak resimlerde arka plan daha silik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum resimleri ileti ve anlatım açısından güçsüzleştirmektedir. Aynı zamanda resimler mekân-karakter ilişkisi bakımından zayıflık göstermektedir. Eserdeki görsel uyaranlar olayı/durumu doğrudan aktarma işlevinde kullanılmıştır. Dolayısıyla görsel uyaranların estetik derinliğe sahip olmadığı düşünölebilir. Resimler doğrudan gerçekliğin salt yansıtıcısı olmamalı çizerin yorumlamasıyla yeniden yaratılmalıdır (Sever,2006).

Eser dil ve üslup bakımından değerlendirildiğinde 10 yaş ve üzeri okur için duru, akıcı ve açık bir dil kullanılmıştır. Aynı zamanda eserde söz varlığının gelişmesine yardımcı olacak nitelikte deyimler kullanılmıştır. Çeviri çocuk eserlerinde ileti ve akışı bozmadan yerelleştirmek okur ve eser açısından kolaylık sağlar (Baş & Biros,2019).

Eser, bilişsel beceriler kapsamında değerlendirildiğinde empati kurma becerisini destekleyici nitelikte bulgular mevcuttur. Aynı zamanda eserin evrensel değerlerin aktarımı konusunda uygun olduğu görölmektedir.

Eserin genelinde hedef kitlenin tamamlayacağı boşluklar/ kurgusal yaratımlar kapsamında yetersizlik olduğu söylenebilir. Bu durum çocuğun hayal dünyasını yeterince kullanamamasına sebebiyet verebilmektedir.

Metnin ortalarında geçen *"fakat soğuk ve buzlu bir şubat günü bunların hepsi altüst olacaktı.(s.33)"* cümlesi metinde raslantısallığı en aza indirgemek için kullanılmış bir ifade olarak gösterilebilir ancak karakterin gerek hastalık evresinde iyileşeceğine olan umudu gerekse turna kuşlarının bine tamamlanacağına olan inancı okur tarafından beklenen sonla bitme olgusunu zedelemektedir.

Çocuklar erken çocukluk döneminde kararlarını oluştururken gözlemlerden ve mantıksal sonuç çıkarmalardan, doğrudan yaşadıkları deneyimlere oranla daha çok yararlanırlar (Çevik & Müldür, 2021, s.1031). Çocuklar, çocuk edebiyatı eserlerindeki karakterlerle özdeşim kurarak kurguya dahil olurlar. Dolayısıyla çocuklar, karakterin yaşadığı duygusal ve fiziksel olumsuzlukları içselleştirebilmektedir. Eserde kurgunun beklenmedik bir sonla bitmesi, umutsuzluğun kurgunun geneline hakim olması, karakterlerin kitabın genelinde karamsar ruh

haline sahip olmaları hedef kitlenin duygusal gelişimini olumsuz açıdan etkilemesine sebep olabileceği düşünülebilir.

Özetle, Eleanor Coerr'ın "Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu" adlı çocuk edebiyatı eseri biçimsel özellikler kapsamında değerlendirildiğinde 10 yaş ve üzeri okur için uygunluk gösterirken içerik özellikleri ve eğitsel ilkeler kapsamında yeterince uygun görülmemektedir.

Kaynakça

- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademik Yayınları.
- Baş, B. (2010). Söz varlığının oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15 (27), 138-159.
- Baş, B., & Biros, Y. (2019). Çeviri çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan değerler üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1095-1114. Doi:10.16916/aded.611462.
- Canlı, S., & Aslan, C. (2018). Çetin Öner'in "Gülibik" adlı çocuk romanının yapısal ve eğitsel ilkeler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 17(2), 812-833. Doi: 10.17051/ilkonline.2018.419306.
- Çevik, A., & Müldür, M. (2021). Çocuk edebiyatında genel çatışma türleri, çatışma çözme yöntemleri ve kuşak çatışması: uçurtmam bulut şimdi ve gökyüzünde balonlar örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(3), 1027-1048.
- Creswell, J.W. (2020). *Araştırma deseni*. Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Demiray, K. (1975). *Türkçe çocuk edebiyatı*. Milli Eğitim Basımevi.
- Demir, A. (2019). Çocuk edebiyatı ve yaratıcı düşünme. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 8(60), 1011-1024. Doi:10.7816/idil-08-60-07.
- Demircan, C. (2006). Tübitak çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 12-27. Doi:10.17860/efd.85381.
- Gürcan, H. İ. (1999). *Okuma alışkanlığı ile kitap yayıncılığının kültürel iletişim ve teknolojisine bağlı sorunları karşısında Türkiye koşulları temelinde bir model önerisi* [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Güleryüz, H. (2013). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Edge Akademi Yayıncılık.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Pegem Akademik Yayıncılık.
- Logan, G. L. (1997). Automaticity and reading: perspectives from the instance theory of automatization. *Reading and Writing Quarterly*, 13(2), 123-146. Subscription number: 931203866.
- Oğuzkan, F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Anı Yayıncılık.
- Neydim, N. (2003). *Çeviri çocuk edebiyatı*. Bu Yayıncılık.
- Sever, S. (2002). Çocuk kitaplarına yansıtılan şiddet milli eğitim temel yasası ve çocuk haklarına dair sözleşme bağlamında bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 25-37. Doi:10.1501/Egifak_0000000059.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Kök Yayıncılık.

- Sever, S. (2006). *Çocuk edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır?* II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri) Kitabı 4-6 Ekim 2006 içinde (s. 41-56). Ankara/Türkiye.
- Şahin, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran bir resim. *Turkish Studies*. 9(3), 1309-1324. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6507>.
- Şimsek, T. (2002). *Çocuk edebiyatı kitabı*. Rengârenk Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (2012). *Çocuk ve gençlik edebiyatı ders notları*. İstanbul.
- Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı, edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı* (s.12-31).
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Akçağ Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.



Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi

E-ISSN: 2564-629X

Cilt/Volume 9 Sayı/Issue 1; Haziran/June 2024

Geliş/Received: 31.05.2024

Kabul/Reviewed: 15.06.2024

Original Research Article/Orijinal Araştırma Makalesi



Türkçe ve Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin Nicel Unsurlarının Karşılaştırmalı Analizi

Nisanur TURHAN¹ & Muhammet MEMİŞ²

Özet

Bu çalışmada, 7. Sınıf Türkçe ders kitabı metinleri ile Sosyal Bilgiler ders kitabı metinleri, kelime sayısı, cümle sayısı ve cümlelerdeki kelime ortalaması açılarından incelenmiş ve bu unsurların söz konusu ders kitaplarındaki iç uyumu ile birbirleriyle uyumunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında okullarda kullanılan, MEB yayınevi 7. Sınıf Türkçe ders kitabı ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı, araştırmanın örneklemini olarak seçilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Türkçe ders kitabında, her temanın altında yer alan 4 okuma metni olmak üzere toplam 32 metin; Sosyal Bilgiler ders kitabında ise her konu başlığının alt başlıklarında yer alan ve metin niteliği taşıdığı düşünülen 34 metin incelenmiştir. Bu incelemelerin sonucunda, metinlerin nicel unsurlarının tutarlı bir artış göstermediği, basitten zora ilkesine uymadığı ve 7. sınıf Türkçe ders kitabı metinleri ile 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı metinlerinin kendi aralarında ve birbirleriyle uyum içinde olmadığı belirlenmiştir. Bu veriler ışığında, ders kitabı hazırlayanlara, metinlerin nitel unsurlarını belirlerken hem ilgili ders kitabı hem de diğer ders kitapları arası uyuma dikkat etmeleri, metin uzunluklarını kademeli artış gösterecek şekilde seçmeleri, basitten zora ilkesini göz önünde bulundurmaları, öğrencilerin sınıf ve hazırbulunuşluk seviyelerini dikkate almaları ve Sosyal Bilgiler ders kitabı özelinde metinlerin net başlıklarla ayrılması ve sistematik bir metin düzeni oturtulması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe ders kitabı, sosyal bilgiler ders kitabı, ders kitabı, kelime uzunluğu, kelime sayısı.

Comparative Analysis of Quantitative Elements of Texts in Turkish and Social Studies 7th Grade Textbooks

Abstract

In this study, the texts of the Grade 7 Turkish textbook and the Social Studies textbook were analyzed in terms of the number of words, the number of sentences, and the average number of words in sentences, and it was aimed to reveal the compatibility of these texts in the textbook in question and their compatibility with each other. For this purpose, the 7th grade Turkish textbook and the 7th grade Social Studies textbook published by the Ministry of National Education, which were used in schools in the 2023-2024 academic year, were selected as the sample of the study. In the light of the objectives of the study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. In the Turkish textbook, a total of 32 texts, including 4 reading texts under each theme, and in the Social Studies textbook, 34 texts under the subheadings of each topic, which are considered to be texts, were analyzed. As a result of these examinations, it was revealed that the quantitative elements of the texts did not show a consistent increase, did not comply with the principle of simple to difficult, and that the texts of the 7th grade Turkish textbook and the 7th grade Social Studies textbook were not in harmony with each other and with each other. In the light of these data, it is suggested that the textbook preparers should pay attention to the harmony between the

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, 23280861@stu.omu.edu.tr, ORCID: 0009-0008-7638-8722

² Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, muhammet.memis@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6037-3958

relevant textbook and other textbooks while determining the qualitative elements of the texts, choose the text lengths in a way to show a gradual increase, consider the principle of simple to difficult, take into account the grade and readiness levels of the students and separate the texts with clear titles and establish a systematic text order in the Social Studies Textbook.

Keywords: Turkish textbook, Social Studies textbook, textbook, word length, word count.

Giriş

Türk Millî Eğitim sistemi, yalnızca akademik açıdan başarılı öğrenciler yetiştiren ve sadece belirlenmiş bazı bilgi ve davranışları kazandıran bir yapı olmayı hedeflemez. Genel amacını, değerler ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek olarak açıklar. Bu genel amaç doğrultusunda, öğretim programlarında on kök değer ve sekiz yetkinlik yer almaktadır. Kök değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olarak sıralanmış ve bu değerlerin, ilişkili oldukları alt değerler ve öteki kök değerlerle harmanlanarak sunulması gerektiği vurgulanmıştır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirlenen sekiz anahtar yetkinlik ise ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade başlıklarıyla verilmiştir (MEB, 2019). Türk eğitim sistemi içerisinde sözü edilen tüm bu hedef ve yetkinliklerin öğrencilere kazandırılmasında rol oynayan en öncelikli materyal ders kitaplarıdır.

Ders kitapları, öğrencilerin bilgiye bireysel olarak ulaşabilmesini hedefleyen ve bu hedef doğrultusunda, eğitim-öğretim programlarına uygun olacak şekilde sistematik olarak hazırlanması gereken yazılı metinlerdir (Çakır, 1997). Ders kitapları programlarda yer alan hedefler ışığında öğretim programlarındaki dersin kapsamıyla alakalı bilgileri öğrenciye sunan, bu bilgileri pekiştirmesini sağlayan, sınavlara hazırlama ve ilgili derse çalışma gibi olanaklar sunan kullanışlı bir öğretim materyalidir (Toprak, 1993; Tomal & Yılar, 2019). Gelişen teknolojiye rağmen ders kitaplarının hâlâ eğitimdeki en önemli materyallerden biri olarak kullanıldığını söylemek mümkündür. Ders kitapları, eğitim ve öğrenme aktivitelerinde öğretmen ve öğrencilere rehberlik etmektedir (Şahin, 2008). Öğretmenlerin ders kitabı kullanımını ele alan çalışmalar, "güven, bağlı olmak, yakından takip edebilmek" gibi kavramları ortaya çıkartmış ve ders kitabı kullanımını bunlarla ilişkilendirmiştir (Britton vd., 1993). Ders kitaplarının, çeşitli sebeplerle eğitim-öğretimde hâlen önemli bir yere sahip olması, bu kitapların hazırlanma sürecinde dikkate alınacak unsurların araştırılması ve ortaya konmasının önemini arttırmaktadır. Ders kitapları doğru şekilde hazırlandığı müddetçe eğitim-öğretimde yararlı olabilmektedir. Doğru biçimde hazırlanmış bir ders kitabı, dersin program hedefleriyle aynı doğrultuda ilerlemelidir. Bu çerçevede, ders kitaplarındaki konular, akla ve bilime uygun şekilde işlenmeli, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yaş düzeylerine uygun biçimde hazırlanmalıdır (Çakır, 1997). Eğitimde büyük bir yere sahip olan ders kitapları "İyi bir ders kitabı nasıl olmalıdır?" sorusunu beraberinde getirmekte ve bu sorunun cevabı önem kazanmaktadır.

İyi bir ders kitabında, üniteler ve ünitelerde yer alan konular kolaydan zora gidecek şekilde düzenlenmeli ve öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesine uygun olacak şekilde ele alınmalıdır (Coşkun, 2003, s. 45; Şahin, 2004, s. 370; Topkaya, Ulu-Klın & Yılar, 2015, s. 482). Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinin 2. bölümünde yer alan ders kitaplarının hazırlanması alt başlığında "*Konuların işlenişinde öğrencinin seviyesine ve gelişim özelliklerine uygun olarak doğru, anlaşılır, yalın bir dil ve anlatım kullanılır.*" ifadesi konuların öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun şekilde işlenmesinin gerekliliğini açıkça vurgulamaktadır (MEB, 2015). Bunun yanı sıra iyi bir ders kitabında, içerikte bulunan bilgiler, kitabın tamamındaki bilgilerle tutarlı olmalıdır (Doğan & Torun, 2018).

Ders kitaplarında konuların işleniş temelini metinler oluşturduğu için, kullanılacak metinlerin sahip olduğu özellikler büyük önem taşımaktadır. Metinlerin, etkileşimli bir biçim

olarak öğretimde yardımcı rol üstlenmesi, öğrencilerin metinden anlam çıkarabilmek amacıyla geçmiş bilgi ve yaşantılarını kullanmaları böylelikle ön bilgilerini harekete geçirebilmeleri gibi unsurlar, metinlerin konuların işlenişinde temel oluşturmasına etkindir (Alpan, 2008, s. 108; Alvermann, 1989, s. 142). Metinler, dersin hedefleri ve içeriği doğrultusunda, tüm derslerde öneme sahiptir fakat becerilerin kazandırılması ve konuların işlenmesinde metinlerle doğrudan ilişkili olan Türkçe dersi açısından bu önem daha fazladır. Türkçe dersi için en temel araç metinlerdir (Özbay & Çeçen, 2012). Türkçe dersinde, temel dil becerileri, metinlerden hareketle hazırlanan etkinlikler aracılığıyla kazandırılmaya çalışılmaktadır (Çeçen & Çiftçi, 2007). Türkçe dersinde ana araç olan ders kitabında bulunan metinler, anlama ve anlatma etkinliklerini sürdüren temel malzemelerdir (Baş, 2003). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan *"Türkçe dersinde temel dil becerilerinin kazandırılmasında metinlerden yararlanır."* cümlesi de kazanımların metinler aracılığıyla verildiğinin kanıtıdır (MEB, 2019). Türkçe dersi temel dil becerilerinin yanı sıra kültürün ve söz varlığının da aktarıcısı durumundadır. Bu sebeple Türkçe ders kitapları dili en doğru şekilde temsil edecek şekilde oluşturulmalı ve bu kitaplardaki en önemli öge olan metinler çok dikkatli seçilmelidir (Altaş, 2023).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2019 yılında yayımlanan Türkçe öğretim programında, *"diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çerçevesinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı oluşturulmuştur"* ifadesi yer almakta ve bu vurgu, disiplinler arası ilişkilerin gerekliliğini ortaya koymaktadır (MEB, 2019). Türkçe dersi, bir beceri dersi olması ve 2024 Türkçe Öğretim Programı'nda tüm beceri ve bileşenlerin temeli olarak görülmesi (Memiş & Kalyoncu, 2024) açısından disiplinler arası eğitime uygun görülmektedir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin birçok disiplinle eşzamanlı olarak geliştirilebilir olması bu uygunluğa zemin oluşturmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi, becerilerin geliştirilmesi bakımından Türkçe dersine en uygun disiplinlerden biridir. Bu iki ders amaçları açısından farklılık gösterse de Sosyal Bilgiler ders başarısı büyük ölçüde Türkçe ders başarısıyla ilişkilidir. Bu ilişkinin sebebi de Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarının büyük ölçüde yetkin bir dil becerisiyle kazanılmasıdır. Aynı zamanda Sosyal Bilgiler dersinde terminolojinin büyük önem taşıması da Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersi arasındaki ilişkiyi desteklemektedir. Terminolojiye hâkim olma, söz varlığıyla ilişkili olduğu için öğrencinin Türkçe dersi başarısı Sosyal Bilgiler ders başarısına da etki etmektedir. Sosyal Bilgiler dersi amaçlarının, Türkçe dersi bağlamında konuşma-yazma becerileri geliştirilirken de öğrenciye kazandırılabilir olması da bu iki ders arasındaki ilişkiyi güçlendirmektedir. Bu da öğretimin bütüncül şekilde, birbirini tamamlayan faaliyetlerle yürütülebilir olmasına olanak sağlarken Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerini ilişkili kılmaktadır (Kanatlı & Çekici, 2013). Bu durum, metin seçiminin büyük önem taşıdığı dersler arasına Sosyal Bilgiler dersini de eklemektedir.

Metin seçiminde, ders kitabı hazırlayanların dikkat etmesi gereken konuların başında, metinlerin niteliği ve bu metinlerin öğrencilerin yaş düzeylerine uygunluğu gelmektedir (Şakiroğlu, 2020). Öğrenme öğretme süreci planlanırken, öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeyleri göz önünde bulundurulmalı, bir sınıf düzeyi için seçilen metin başka bir sınıf düzeyinde kullanılmamalıdır (MEB, 2019). Metnin zor olması, öğrencilerin okuma kabiliyetini zorlarken fazlasıyla kolay olması da ilgiyi kaybetmelerine yol açmaktadır (Güneş, 1997). Bu sebeple, seçilecek metinlerin zorluk derecesi ve seviyeye uygunluğu belirlenmelidir. Bu belirleme için okunabilirlik formülleri olarak adlandırılan formüller oluşturulmuştur. Okunabilirlik formülleri, metinlerin yapı özelliklerinden yola çıkarak, metinleri okuma kolaylık ve zorluklarına göre tasniflemeyi gayeleyen yordama araçlarıdır (Çetinkaya, 2010, s. 40; Şakiroğlu, 2020, s. 1828; Yılar, 2020, s. 1129). Yordama yapılırken metinlerin kelime ve cümle uzunlukları ölçüt alınmakta ve elde edilen değer yorumlanarak metnin okunabilirliği belirlenmektedir (Yokuş & Yaşar, 2023). Ateşman (1997) okunabilirliği metinlerin kolay ya da güç anlaşılması olarak değerlendirirken Klare (1963) metnin okuyan tarafından anlaşılabilirliği şeklinde tanımlar. Okuma sürecinde anlamlandırma eylemi, metnin niteliklerinden doğrudan etkilenmektedir. Metni meydana getiren kelimelerin uzunluğu, cümlelerdeki kelime sayısı, cümle sayısı gibi unsurlar metnin anlaşılma seviyesini ve zorluğunu değiştirebilmektedir. Belirli bir sınıf düzeyi

için seçilen metinler üzerinde değişiklik yapılmadan daha alt düzeyde kullanılamaz (Kalyoncu & Memiş, 2024).

Metinlerde yer alan kelime ve cümle sayıları, metinlerin zorluğuna ve anlaşılmasına etki etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliğinde, madde 8'de "*Dersin özelliğine göre ünite, bölüm, tema ve konular arasında hacim bakımından eğitim ve öğretim programının içeriğine uygun bir denge kurulur.*" ifadesi yer almaktadır (MEB, 2015). Türkçe dersi öğretim programında da basitten karmaşığa, genelden özele gidilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2019). Bu ifadeler ışığında, ders kitabı metninin kelime ve cümle sayılarının, metinlerin zorluk derecesinin dengeli ve kademeli bir artış göstermesi beklenmektedir. Türkçe ders kitabı metinleri, öğrencilerin gelişim özellikleri ve yaş düzeyleri doğrultusunda öğrencilere kazandırılması amaçlanan kelimeler doğrultusunda özenle hazırlanmalıdır ve metinler sınıf seviyeleri açısından birbirini tamamlayıcı özellikte ve kümülatif şekilde olmalıdır (Eğilmez, 2010). Bu doğrultuda, ders kitabındaki metinlerin, kademeli şekilde kelime ve cümle sayılarının artması, konu ilerledikçe öğrencilerin söz varlığını geliştirmesi beklenmektedir. Ders kitaplarındaki metinler öğrencilerin söz varlığının gelişmesinde kullanılan en önemli materyallerdendir (Öz, 2012). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığını inceleyen Öz (2012), aynı kademe için hazırlanmış ders kitaplarında toplam ve farklı kelime sayılarının oranlarının yakın olmasını beklerken farklı yayınevleri tarafından aynı kademe için hazırlanan ders kitaplarındaki toplam ve farklı kelime sayılarının orantısız olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şimşek (2020), ortaokul 7. sınıf Türkçe ders kitaplarını karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmasının neticesinde, kitapların birbirinden farklı söz varlığı verilerine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının öğrenci etkinliklerine yansımalarının incelendiği bir çalışmada, Atatürk temasındaki söz varlığının 5, 6 ve 8. sınıf seviyelerinde kademeli şekilde arttığı ancak 7. sınıf seviyesinde beklenenin aksine artış olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Maden. S, Maden. A & Demir, 2017). Farklı yayınevlerinin aynı sınıf düzeyi için hazırladığı kitapların söz varlığının incelendiği çalışmalara literatürde sıkça rastlanmaktadır (Kayhan & Serin, 2023; Karadağ, 2019; Bulut & Taçyıldız, 2020). Buna karşın literatürde iki derste de metinlerin sıkça kullanıldığı Sosyal Bilgiler ve Türkçe ders kitaplarının karşılaştırmalı olarak incelendiği bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Çalışma bu anlamda metin kullanımının önemli olduğu iki sözel ders olan Sosyal Bilgiler ve Türkçe ders kitabı metinlerini incelemeyi ve bu metinlerin durumunu ortaya koyarak literatüre katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Metinlerin nicel unsurları olarak adlandırabileceğimiz bu unsurların ortaya konması, ders kitaplarındaki metinlerin uyumunu gözlemek açısından önem taşımaktadır. Tüm bu hususlar doğrultusunda, ders kitaplarında yer alan metinlerin nicel unsurları incelenmiş, ilgili ders ve seçilen diğer ders bağlamında metinlerin nicel unsurları arasındaki ilişki göz önünde bulundurularak bu metinlerin programda bahsedildiği gibi kolaydan-zora ilkesine, öğrencilerin hazırbulunmuşluk seviyesine uygunluğunun ortaya konulması hedeflenmiştir. Bu amaçla, 7. sınıf Türkçe ders kitabı metinleri ile Sosyal Bilgiler ders kitabı metinleri, nicel unsurları bakımından karşılaştırılmış, bu metinlerin uyum içinde olup olmadıklarının gözlemlenmesi gayelenmiştir. Çalışma, ders kitaplarındaki metinlerin nicel unsurlarının değerlendirilmesi ve ders kitabı yazacak yetkili kişilere bakış açısı kazandırması açısından önemlidir.

Bahsedilen hedefler doğrultusunda çalışmada "*7. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinler ile Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinlerin nicel unsurlarının durumu nedir?*" temel araştırma sorusu kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 7. Sınıf Türkçe ders kitabı metninin toplam kelime sayısı kaçtır?
2. 7. Sınıf Türkçe ders kitabı metninin toplam cümle sayısı kaçtır?
3. 7. Sınıf Türkçe ders kitabı metnindeki cümlelerin, ortalama kelime sayısı kaçtır?
4. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı metninin toplam kelime sayısı kaçtır?
5. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı metninin toplam cümle sayısı kaçtır?

6. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı metnindeki cümlelerin, ortalama kelime sayısı kaçtır?
7. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı metinleriyle 7. Sınıf Türkçe ders kitabı metinleri uyumlu mudur?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

7. sınıf Türkçe Ders Kitabı metinleriyle, Sosyal Bilgiler Ders Kitabı metninin nicel unsurlarının tespit edilmesi ve bunların hem kendi içinde hem de birbirleriyle ilişkisinin ortaya konmasını amaçlayan bu çalışma, amacına en uygun model olan nitel araştırma modellerinden doküman analiziyle yürütülmüştür. Doküman analizi, çalışmanın sorularına cevap bulmak gayesiyle ilgili konu hakkında yazılı ve görsel malzemelerin incelenmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Evren ve Örneklem

Türkiye’de okullarda okutulan Türkçe ve Sosyal Bilgiler Ders kitapları, araştırmanın evrenini; 2023-2024 eğitim-öğretim yılında okullarda kullanılan MEB yayınevi 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Türkçe Ders Kitabı metinleri, her tema başlığı altında yer alan 32 okuma metninden seçilmiş; Sosyal Bilgiler Ders Kitabında ise metinler net başlıklarla ayrıldığı için her konu başlığının alt başlıklarında yer alan, metin niteliği taşıdığı düşünülen 34 metin seçilmiştir.

Sınırlılıklar

Çalışma, MEB yayınevi 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 32; Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan, metin niteliği taşıdığı düşünülen 34 metin ile sınırlandırılmıştır.

Veri Analizi

8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 32; Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan 34 metnin, toplam kelime ve cümle sayıları sayılmış; cümlelerdeki kelimelerin ortalaması hesaplanmıştır. Araştırmanın temelini oluşturan metinlerin nicel unsurları, tablo haline getirilmiş, metinlerdeki toplam kelime ve cümle sayıları yazılarak cümlelerdeki kelimelerin ortalamaları hesaplanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu kısmında Türkçe ve Sosyal Bilgiler ders kitabı metninin nicel unsurları tablo haline getirilmiş ve bu tablolardaki veriler sözel olarak ifade edilmiştir. Veriler ışığında, metinlerin nicel unsurları yorumlanmıştır.

Tablo 1. 7. sınıf Türkçe ders kitabı metninin nicel unsurları

Temalar	Metin Sırası	Metindeki Toplam Kelime Sayısı	Metindeki Toplam Cümle Sayısı	Cümlelerdeki Kelimelerin Ortalaması
Duygular	Metin 1	96	8	12
	Metin 2	392	50	7,84
	Metin 3	685	108	6,34
	Metin 4	75	12	6,25
Millî Mücadele	Metin 1	63	9	7
	Metin 2	749	115	6,51
	Metin 3	593	99	5,98
	Metin 4	922	192	4,80
Okuma	Metin 1	341	35	9,74

Kültürü	Metin 2	164	17	9,64
	Metin 3	477	70	6,81
	Metin 4	755	83	9,09
Erdemler	Metin 1	1031	189	5,45
	Metin 2	251	25	10,04
	Metin 3	806	146	5,52
	Metin 4	697	70	9,95
Kişisel Gelişim	Metin 1	774	98	7,89
	Metin 2	419	52	8,05
	Metin 3	1235	117	10,55
	Metin 4	344	33	10,43
Millî Kültürümüz	Metin 1	673	83	8,10
	Metin 2	547	43	12,72
	Metin 3	621	71	8,74
	Metin 4	357	57	6,26
Sağlık ve Spor	Metin 1	447	31	14,41
	Metin 2	412	40	10,3
	Metin 3	326	33	9,87
	Metin 4	667	98	6,80
Sanat	Metin 1	613	56	10,94
	Metin 2	543	49	11,08
	Metin 3	783	124	6,31
	Metin 4	341	42	8,11

Türkçe ders kitabının ilk teması olan duygular temasındaki metinlerin nicel unsurları sayıldığında, bu metinler arasında sistematik bir artış olmadığı, kolaydan zora ilkesi doğrultusunda hareket edilmediği ortaya konmuştur. İlk metinde toplam kelime sayısı 96 olarak bulunmuş ve bundan sonra gelen iki metin, kolaydan zora ilkesine uygun şekilde artış göstermiştir. Metin ikide toplam kelime sayısı 392, metin üçte ise bu sayı 685 olarak belirlenmiştir. Buna rağmen, son metinde toplam 75 kelime bulunması, duygular teması metinlerinde tutarlı bir artış olmadığı sonucunu ortaya çıkartmıştır. Yine aynı şekilde, duygular temasının ilk üç metninde tutarlı bir şekilde artan toplam cümle sayıları (8, 50, 108) son metinde 12'ye düşürülmüş ve bu da tutarsızlığa yol açmıştır.

İkinci tema olan Millî Mücadele temasında da metinlerin nicel unsurları, mantıklı bir artış göstermemektedir. İlk iki metin incelendiğinde, toplam kelime sayısının 63'ten 749'a çıktığı saptanmıştır. Bu doğrultuda kolaydan zora gidilmiş gibi görünse de üçüncü metinde toplam kelime sayısı 593 olarak belirlenmiş ve tutarlı bir artış olmadığı ortaya konmuştur. Temanın son metninde 922 kelime bulunmaktadır. Bu sayı metin üçten fazla olsa da tema bütün olarak incelendiğinde tutarlı bir artış olmadığı görülmektedir. Toplam cümle sayıları da aynı doğrultuda, ilk metinde 9, ikinci metinde 115, üçüncü metinde 99 ve son metinde 192 olarak bulunmuş ve bu da metinlerin nicel unsurları arasında tutarlı bir artış olmadığı önermesini desteklemiştir.

Okuma kültürü temasında, ilk metin 341 kelime sayısına sahipken ikinci metinde bu sayı 164'e düşmüştür. Üçüncü metinde 477 olarak belirlenen toplam kelime sayısı dördüncü metinde 755'e çıkmıştır. İlk metinde toplam 35 cümle yer alırken ikinci metinde 17 cümle yer almıştır. Üçüncü ve dördüncü metinde ise toplam cümle sayıları sırasıyla 70 ve 83 olarak belirlenmiştir.

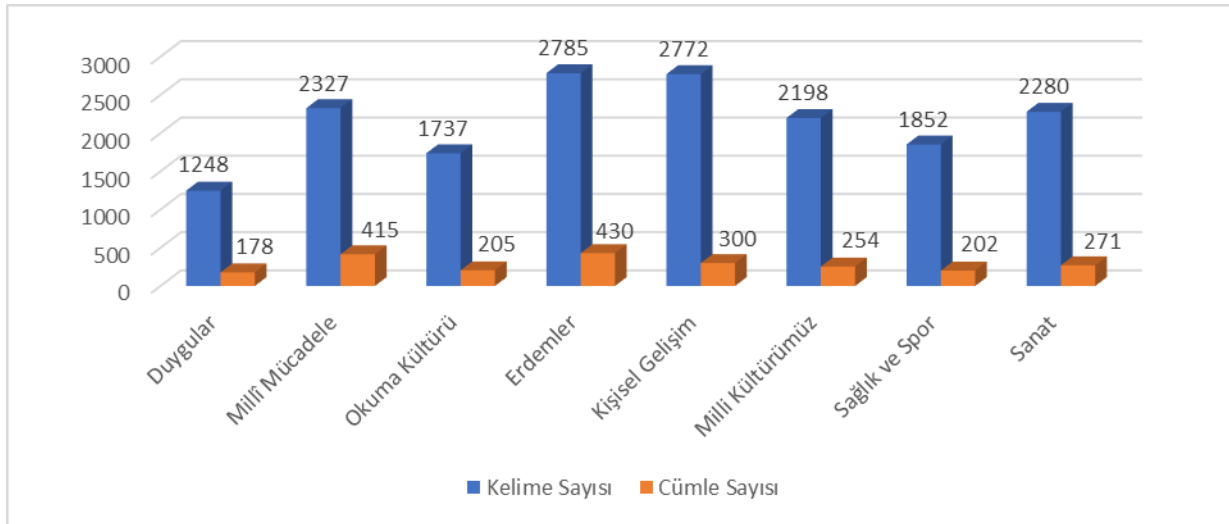
Erdemler temasının ilk iki metninde tutarsız artış net şekilde gözlemlenmektedir. Temanın ilk metninde 1031 olarak belirlenen toplam kelime sayısı, ikinci metinde 251'e düşmüştür. Üçüncü metinde 806 kelime yer alırken, dördüncü metinde 697 kelime olduğu saptanmıştır. Temanın ilk metni 189 cümleden oluşurken ikinci metin 25 cümleden oluşmuştur. Üçüncü metinde 146 olarak hesaplanan toplam cümle sayısı, temanın son metninde 70'e düşmüştür. Verilerin ışığında, erdemler teması metinlerinde de tutarlı bir artış olmadığını söylemek mümkündür.

Beşinci tema olan, kişisel gelişim temasının ilk metni 774 kelimeye sahipken bu sayı ikinci metinde 419'tur. Toplam kelime sayısı üçüncü metinde 1235'e çıkarken temanın son metninde 344'e düşmüştür. Metinlerdeki kelime sayısının tutarsız şekilde değişim gösterdiği bu temanın ilk metninde 98 cümle yer alırken ikinci metninde 52 cümle yer almıştır. Üçüncü ve dördüncü metinde ise sırasıyla toplam 117 ve 33 cümle bulunduğu belirlenmiştir.

Millî Kültürümüz teması metinlerinde de nicel unsurların tutarsızlığı gözlemlenmiştir. Bu temanın ilk metninde 673 kelime yer alırken ikinci metninde 547 kelime yer almıştır. Metin üçte 621'e çıkan kelime sayısı, metin dördte 357'ye düşmüştür. İlk metinde toplam 83 cümle yer alırken diğer metinlerde toplam cümle sayıları sırasıyla 43, 71 ve 57 olarak belirlenmiştir.

Sağlık ve spor temasında yer alan ilk metinde, toplam 447 kelime bulunmuştur. İkinci metinde 412 olarak belirlenen bu sayı, üçüncü ve dördüncü metinde, 326 ve 667 olarak bulunmuştur. İlk metinde toplam 31, ikinci metinde 40 cümle yer almıştır. Üçüncü metinde 33 olan cümle sayısı, dördüncü metinde 98'e çıkmıştır. Diğer temalarda olduğu gibi sağlık ve spor temasında da tutarlı bir artış olmadığı ortaya konmuştur.

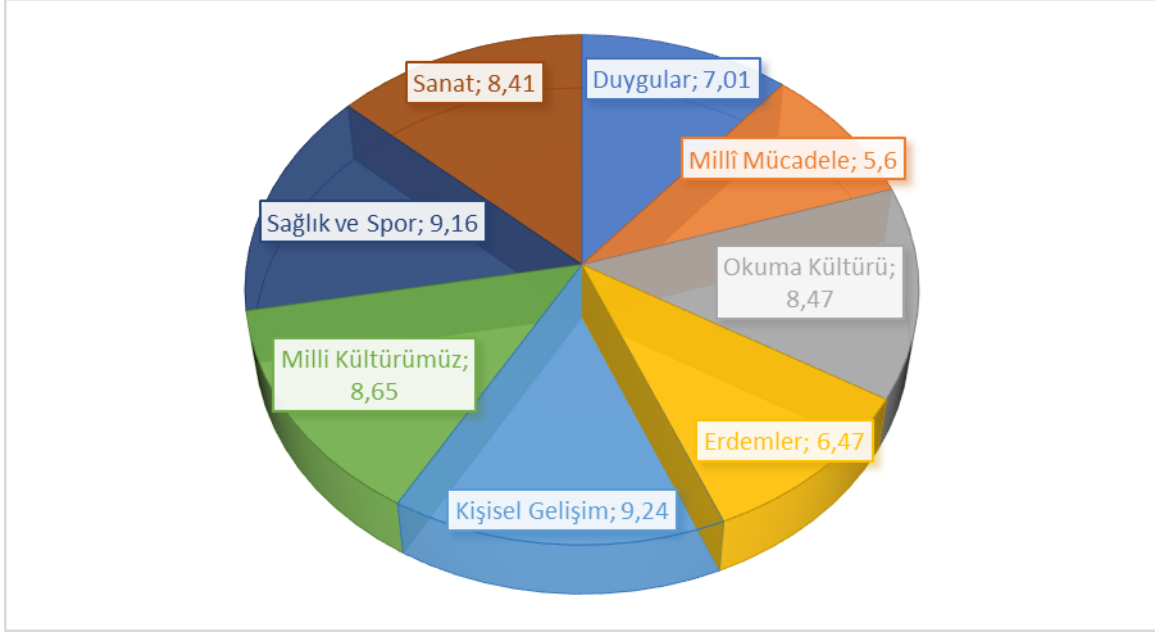
Türkçe ders kitabının son teması olan sanat temasındaki ilk metinde toplam 613 kelime yer almıştır. İkinci metinde 543 olarak belirlenen toplam kelime sayısı, üçüncü metinde 783'e çıkmış dördüncü metinde ise 341'e düşmüştür. Kelime sayılarındaki tutarsız artışın ortaya konduğu bu temada, ilk metin 56 cümleden oluşurken ikinci metin 49, üçüncü metin ise 124 cümleden oluşmuştur. Temanın son metni ise toplam 42 cümleden meydana gelmiştir.



Grafik 1. Türkçe ders kitabı metinlerinin temalara göre toplam kelime ve cümle sayıları

Yukarıdaki grafikte görüldüğü üzere, kelime ve cümle sayıları temalara göre de tutarlı bir artış göstermemiştir. Duygular temasında yer alan metinlerin toplam kelime sayısı 1248 olarak belirlenmiştir. Bu sayı, ikinci temada 2327'ye çıkmasına rağmen bir sonraki temada 1737'ye düşmüştür. Erdemler teması metinlerinde toplam 2785 kelime bulunurken kişisel gelişim temasında bu sayı 2772'dir. Millî kültürümüz teması metinlerinde toplam 2198 kelime yer alırken bir sonraki temada 1852 kelime yer almıştır. Kitabın son teması olan sanat temasında ise bu sayı 2280 olarak saptanmıştır.

Duygular temasında yer alan metinlerdeki toplam cümle sayısı 178 olarak belirlenmiştir. İkinci temada bu sayı 415'e çıkarken üçüncü temada 205'e düşmüştür. Erdemler teması metinlerinde toplam cümle sayısı 430 bulunurken bir sonraki temada bu sayı 300 olmuştur. Millî kültürümüz temasında toplam 254, sağlık ve spor temasında toplam 202 ve sanat temasında toplam 271 cümle olduğu ortaya konmuştur.



Grafik 2. Türkçe ders kitabı metnlerinin temalara göre cümlelerdeki kelime sayısı ortalamaları

Duygular temasında yer alan ilk metinde, cümlelerdeki kelime ortalaması 12 olarak belirlenmiştir. Sırasıyla ikinci, üçüncü ve dördüncü temalarda ise bu ortalama 7,84, 6,34 ve 6,25 şeklinde bulunmuştur. Temada yer alan metinlerdeki cümlelerin, toplam kelime sayısı ortalaması ise 7,01 olarak hesaplanmıştır.

Millî mücadele temasında, ilk metinde yer alan cümlelerdeki kelimelerin ortalaması 7 olarak hesaplanırken bu ortalama ikinci, üçüncü ve dördüncü metinlerde sırasıyla 6,51, 5,98 ve 4,80 olarak bulunmuştur. Temada yer alan metinlerdeki cümlelerin, toplam kelime sayısı ortalaması ise 5,6 şeklinde belirlenmiştir.

Okuma kültürü temasının ilk metninde, cümlelerdeki kelimelerin ortalaması 9,74 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama ikinci metinde 9,64, üçüncü metinde 6,81 ve son metinde 9,09 olarak belirlenmiştir. Tema bütündeki ortalama bakıldığında ise bu ortalama 8,47 şeklinde hesaplanmıştır.

Erdemler temasının birinci metninde cümlelerdeki kelimelerin ortalaması 5,45 iken ikinci metinde bu ortalama 10,04'tür. Üçüncü metinde 5,52 şeklinde hesaplanan ortalama, dördüncü metinde 9,95'tir. Tema bütünündeki ortalama ise 6,47'dir.

Kişisel gelişim temasının ilk metninde, cümlelerdeki ortalama kelime sayısı 7,89 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama ikinci metinde 8,05, üçüncü metinde 10,55 ve dördüncü metinde 10,43 şeklinde belirlenmiştir. Tema bütünündeki ortalama bakıldığında ise bu sayı 9,24 bulunmuştur.

Milli kültürümüz temasının ilk metnindeki cümlelerde bulunan kelime sayısı ortalaması 8,10'dur. Temanın ikinci, üçüncü ve dördüncü metinlerinde ise bu ortalamalar sırasıyla 12,72, 8,74 ve 6,26'dır. Tema bütününde ise ortalama 8,65'tir.

Sağlık ve spor teması incelendiğinde, ilk metinde yer alan cümlelerdeki ortalama kelime sayısı 14,41, ikinci metinde 10,3, üçüncü metinde 9,87 ve son metinde 6,80 olarak hesaplanmıştır. Temada yer alan metinlerdeki cümlelerin, toplam kelime sayısı ortalaması ise 9,16 şeklindedir.

Sanat temasında, ilk metinde yer alan cümlelerdeki kelimelerin ortalaması 10,94 olarak hesaplanırken bu oran ikinci metinde 11,08, üçüncü metinde 6,31 ve dördüncü metinde 8,11 bulunmuştur. Tema bütününde ise bu oran 8,41 olarak belirlenmiştir.

Aşağıda yer alan tablo 2'de Sosyal Bilgiler ders kitabı metinlerinin nicel unsurları gösterilmiş ve veriler sözel olarak yorumlanmıştır.

Tablo 2. 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabı metinlerinin nicel unsurları

Temalar	Metin Sırası	Metindeki Toplam Kelime Sayısı	Metindeki Toplam Cümle Sayısı	Cümlelerdeki Kelimelerin Ortalaması
İletişim ve İnsan İlişkileri	Metin 1	490	42	11,66
	Metin 2	378	35	10,8
	Metin 3	111	14	7,92
	Metin 4	294	34	8,6
	Metin 5	268	18	14,88
	Metin 6	405	32	12,65
	Metin 7	357	34	10,5
Türk Tarihinde Yolculuk	Metin 1	826	65	12,70
	Metin 2	174	21	8,28
	Metin 3	194	19	10,21
	Metin 4	1760	156	11,28
	Metin 5	373	32	11,65
	Metin 6	2015	170	11,85
	Metin 7	1242	93	13,35
	Metin 8	1312	101	12,99
Nüfus ve Yerleşme	Metin 1	750	48	15,62
	Metin 2	876	59	14,84
	Metin 3	979	57	17,17
	Metin 4	206	13	15,84
	Metin 5	515	32	16,09
Zaman İçinde Bilim	Metin 1	978	73	13,39
	Metin 2	1047	87	12,03
	Metin 3	1244	97	12,82
	Metin 4	292	25	11,68
Ekonomi ve Sosyal Hayat	Metin 1	736	68	10,82
	Metin 2	725	71	10,21
	Metin 3	772	55	14,03
	Metin 4	1315	107	12,28
	Metin 5	813	69	11,78
	Metin 6	568	46	12,34
Yaşayan Demokrasi	Metin 1	1113	78	14,26
	Metin 2	1006	61	16,49
	Metin 3	555	43	12,90
	Metin 4	1271	107	11,87
Ülkeler Arası Köprüler	Metin 1	620	50	12,4
	Metin 2	288	27	10,66
	Metin 3	562	42	13,38
	Metin 4	1106	68	16,26

İletişim ve insan ilişkileri teması metinleri incelendiğinde, bu metinlerdeki kelime sayılarının tutarsız bir şekilde değiştiği gözlemlenmiştir. Temanın ilk metninde toplam 490 kelime yer alırken ikinci metninde 378 kelime yer almıştır. Sonrasında gelen beş metinde toplam kelime sayıları sırasıyla 111, 294, 268, 405 ve 357 olarak bulunmuştur. Bu veriler, metinlerdeki kelime sayılarının sistematik ve tutarlı bir artış göstermediği, basitten zora ilkesinin göz ardı edildiğini göstermektedir. Metinlerdeki cümle sayılarında da bu ilkeye uyulmamıştır. İlk metinde, toplam 42 cümle yer alırken ikinci metinde 35 cümle olduğu belirlenmiştir. Toplam

cümle sayısı üçüncü metinde 14'e düşmüş dördüncü metinde ise 34'e çıkmıştır. Ardından gelen beşinci, altıncı ve yedinci metinlerde ise bu sayı 18, 32 ve 34'tür.

Türk tarihine yolculuk temasının ilk metninde toplam 826 kelime bulunurken bu sayı ikinci metinde 174'e düşmüştür. Metin üçte, 194 olarak belirlenen toplam kelime sayısı dördüncü metinde 1760'a çıkmıştır. Sonrasında gelen dört metinde toplam kelime sayıları sırasıyla 373, 2015, 1242 ve 1312 olarak belirlenmiştir. Bu temadaki metinlerde de tutarsız artış, açıkça gözlemlenmektedir. Temanın ilk metninde toplam 65 cümle bulunurken ikinci metninde 21 cümle yer almıştır. Sonrasında gelen altı metinde, toplam cümle sayısı sırasıyla 19, 156, 170, 93 ve 101 olarak hesaplanmış ve buradaki tutarsız artış-azalış ortaya konmuştur.

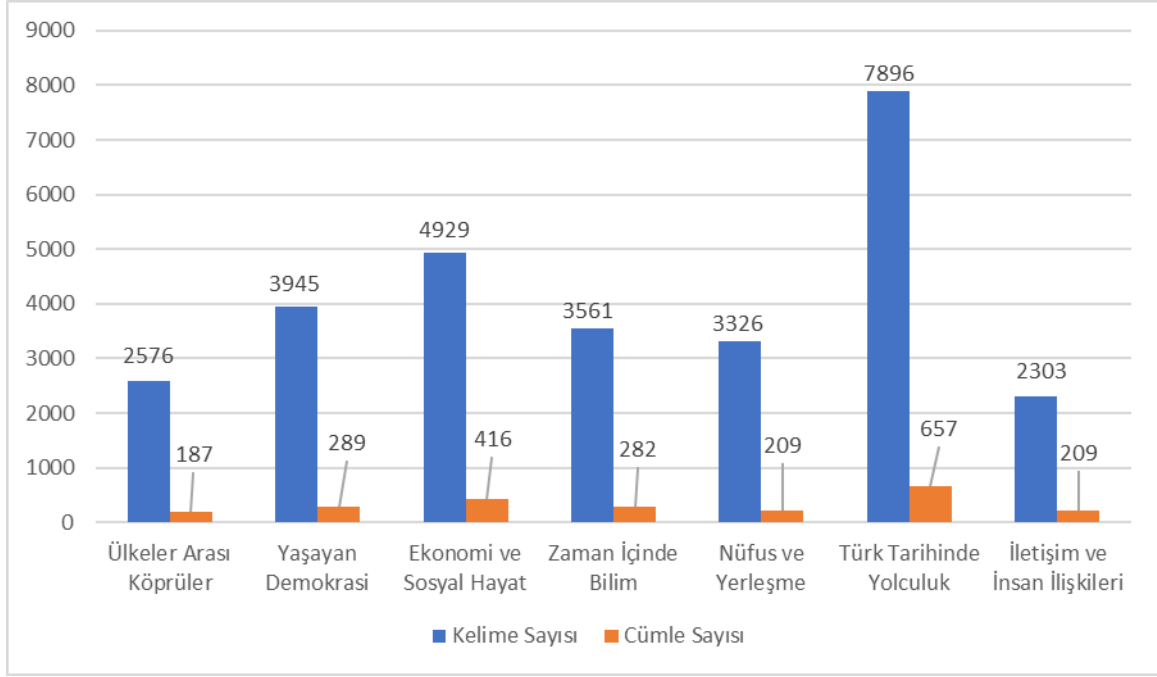
Nüfus ve yerleşme temasında yer alan ilk metinde, toplam kelime sayısı 750'dir. İkinci metinde bu sayı 876'ya çıkmıştır. Metin üçte 979 kelime yer almış ve temanın ilk üç metni değerlendirildiğinde, kolaydan zora ilkesi uygulandığı görülmüştür. Ardından gelen, dördüncü metinde bu sayı 206'ya düşmüş, beşinci metinde 515'e çıkmıştır. Bu da temanın bütününe bakıldığında yine tutarlı bir artış olmadığı, kolaydan zora ilkesinin tutarlı bir şekilde uygulanmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Metinlerdeki toplam cümle sayıları da sırasıyla 48, 59, 57, 13 ve 32 olarak belirlenmiştir.

Zaman içinde bilim temasının, ilk üç metnindeki kelime sayıları değerlendirildiğinde kolaydan zora ilkesine bağlı kalınmış gibi görünse de dördüncü metindeki düşüş tema genelinde kolaydan zora gidilmediği sonucunu ortaya koymuştur. İlk metin 978; ikinci metin 1047 kelimedenden oluşmuştur. Üçüncü metinde 1244 olarak belirlenen kelime sayısı, dördüncü metinde 292 olarak bulunmuştur. Bununla beraber, ilk metindeki cümle sayısının 73, ikinci metindeki cümle sayısının 87, üçüncü ve dördüncü metinlerdeki cümle sayılarının ise sırasıyla 97 ve 75 olduğu saptanmıştır.

Ekonomi ve sosyal hayat temasının ilk metninde 736 kelime vardır. İkinci metinde kelime sayısı 725'e düşerken üçüncü metinde 772'ye çıkmıştır. Metin dörtte toplam kelime sayısı 1315 olarak belirlenirken bu sayı beşinci metinde 813'e düşmüştür. Temanın son metni ise 568 kelimedenden oluşmuştur. Tutarsız değişimin gözlemlendiği bu temada, ilk metinde toplam 68, ikinci metinde 71, üçüncü metinde 55, dördüncü metinde 107, beşinci metinde 69 ve son metinde 46 cümle yer almıştır.

Yaşayan demokrasi temasındaki ilk metinde, kelime sayısı 1113 olarak belirlenmiştir. İkinci metinde bu sayı 1006, üçüncü ve dördüncü metinde ise sırasıyla 555 ve 1271 şeklindedir. Bununla beraber, temanın ilk metninde toplam 78, ikinci metninde 61, üçüncü metninde 43 ve son metninde 107 cümle bulunmaktadır. Bu veriler, yaşayan demokrasi temasında da metinlerin nicel unsurlarının tutarlı ve sistematik bir artış göstermediğini ortaya çıkarmıştır.

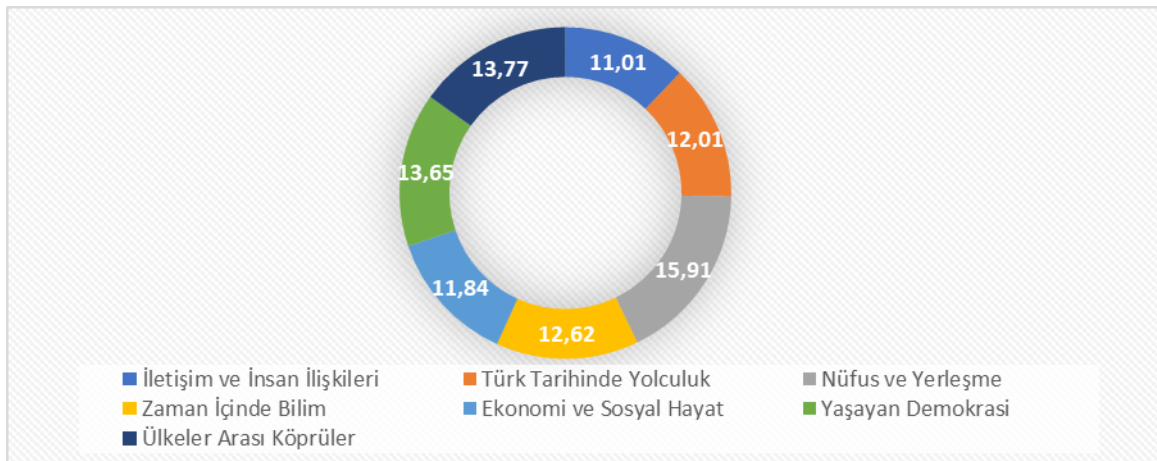
Ülkeler arası köprüler temasında yer alan ilk metin 620 kelime içermektedir. İkinci metinde 288 olan bu sayı, üçüncü metinde 562 ve dördüncü metinde 1106 olarak belirlenmiştir. Temanın ilk metni 50; ikinci metni 27 cümleden meydana gelmiştir. Metin üçte toplam 42 cümle varken metin dörtte bu sayı 68'dir. Metinlerin nicel unsurlarının tutarsızlığı bu temada da gözlemlenmiştir.



Grafik 3. Sosyal bilgiler ders kitabı metninin temalara göre toplam kelime ve cümle sayıları

Yukarıdaki grafikte görüldüğü üzere, kelime ve cümle sayıları temalara göre de tutarlı bir artış göstermemiştir. İletişim ve insan ilişkileri teması metninde, toplam kelime sayısı 2303 olarak hesaplanırken Türk tarihinde yolculuk temasında bu sayı, büyük bir artış göstererek 7896'ya çıkmıştır. Nüfus ve yerleşme teması metninde toplam kelime sayısı 3326 olarak belirlenmiş ve tutarsız azalma gözler önüne serilmiştir. Zaman içinde bilim teması metninde, toplam 3561 kelime bulunurken ekonomi ve sosyal hayat temasında 4929 kelime yer almıştır. Yaşayan demokrasi temasında toplam kelime sayısı 3945 iken Sosyal Bilgiler ders kitabının son teması olan ülkeler arası köprüler temasında bu sayı 2576'dır.

İlk temada toplam 209; ikinci temada 657 cümle vardır. Cümle sayılarının ilk iki temada artış gösterdiği gözlemlense de üçüncü temada bu sayı 209'a düşmüştür. Dördüncü tema olan zaman içinde bilim metninde, toplam cümle sayısı 282 olarak belirlenirken bu sayı bir sonraki temada 416 olarak hesaplanmıştır. Yaşayan demokrasi temasında toplam 289, son temada ise 187 cümle bulunmuştur.



Grafik 4. Sosyal bilgiler ders kitabı metninin temalara göre cümlelerdeki kelime sayısı ortalamaları

İletişim ve insan ilişkileri temasında yer alan ilk metinde, cümlelerdeki kelime ortalaması 11,66'dır. Metin ikide bu ortalama 10,8 iken üçüncü metinde 7,92'dir. Metin dördte cümlelerdeki kelime ortalaması 8,6, metin beşte 14,88, metin altıda 12,65 ve temanın son metninde 10,5

şeklinde. Temada yer alan metinlerdeki cümlelerin, toplam kelime sayısı ortalaması ise 11,01 olarak hesaplanmıştır.

Sosyal bilgiler ders kitabının, ikinci teması olan Türk tarihinde yolculuk temasındaki ilk metinde, cümlelerdeki ortalama kelime sayısı 12,70'tir. Birbiri ardına gelen dört metinde ise bu ortalama sırasıyla 8,28, 10,21, 11,28 ve 11,85 şeklindedir. Altıncı metinde, cümlelerdeki kelimele ortalaması 11,85; yedinci ve sekizinci metinde ise sırasıyla 13,35, 12,99'dur. Temada yer alan metinlerdeki cümlelerin, toplam kelime sayısı ortalaması ise 12,01 bulunmuştur.

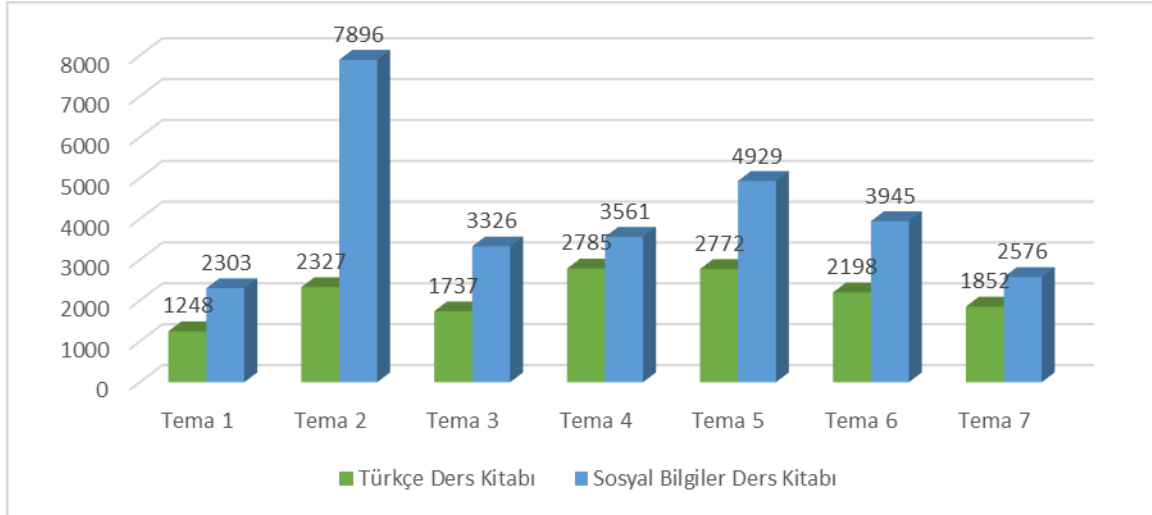
Nüfus ve yerleşme temasında yer alan ilk metindeki cümlelerde, kelime ortalaması 15,62'dir. Bu ortalama, metin ikide 14,84 iken üçüncü ve dördüncü metinde 17,17 ve 15,84'tür. Temanın son metninde ise bu ortalama 16,09'dur. Tema bütününde değerlendirildiğinde, ortalamanın 15,91 olduğu saptanmıştır.

Zaman içinde bilim temasının ilk metninde, cümlelerdeki kelimelerin ortalaması 13,39'dur. Bu ortalama ikinci metinde 12,03, üçüncü metinde 12,82 ve dördüncü metinde 11,68 şeklindedir. Tema geneline bakıldığında ise ortalama 12,62'dir.

Sosyal Bilgiler ders kitabının beşinci teması olan ekonomi ve sosyal hayat temasının ilk metninde, cümlelerdeki kelime ortalaması 10,82'dir. Metin ikide 10,21 olan bu ortalama, metin üçte 14,03'tür. Temanın son üç metninde ortalamalar sırasıyla 12,28, 11,78 ve 12,34'tür. Tema genelinde bakıldığında ise ortalama 11,84'tür.

Yaşayan demokrasi temasının ilk metninde, cümlelerdeki kelime ortalaması 14,26'dır. İkinci metinde bu ortalama 16,49 metin üç ve dörtte sırasıyla 12,90 ve 11,87'dir. Tema bütününde değerlendirildiğinde, ortalama 13,65'tir.

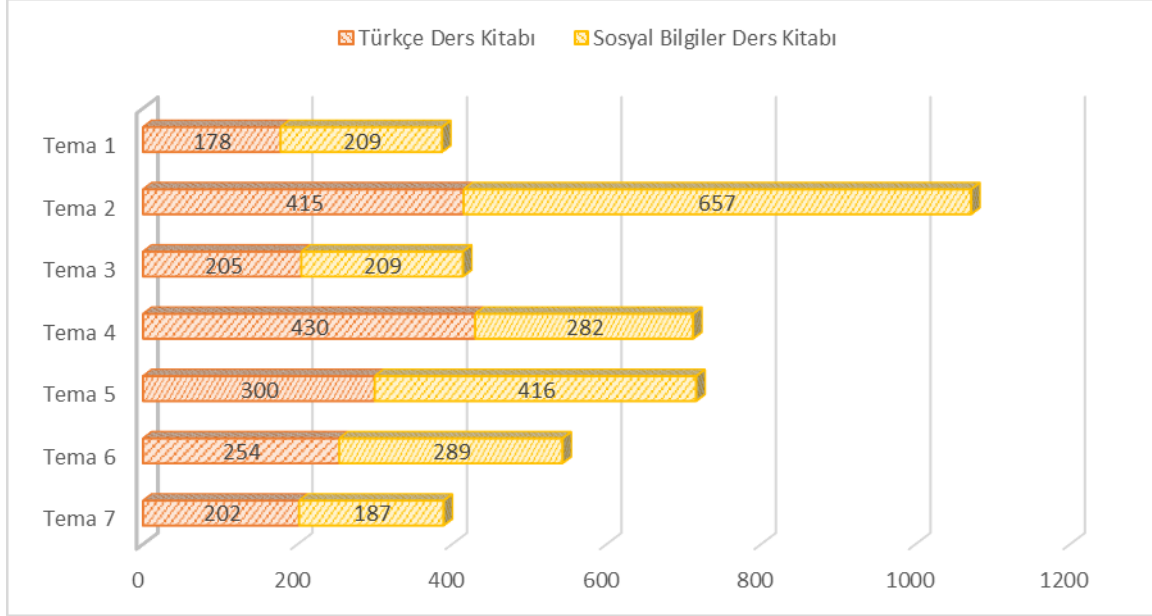
Sosyal Bilgiler ders kitabının son teması olan ülkeler arası köprüler temasının ilk metninde, cümlelerdeki kelimelerin ortalaması 12,4'tür. Metin ikide 10,66; metin üçte ise 13,38'dir. Dördüncü metinde ortalama 16,26 iken tema genelinde bu değer 13,77'dir.



Grafik 5. Türkçe ve sosyal bilgiler ders kitabı metinlerinin temalara göre toplam kelime sayıları

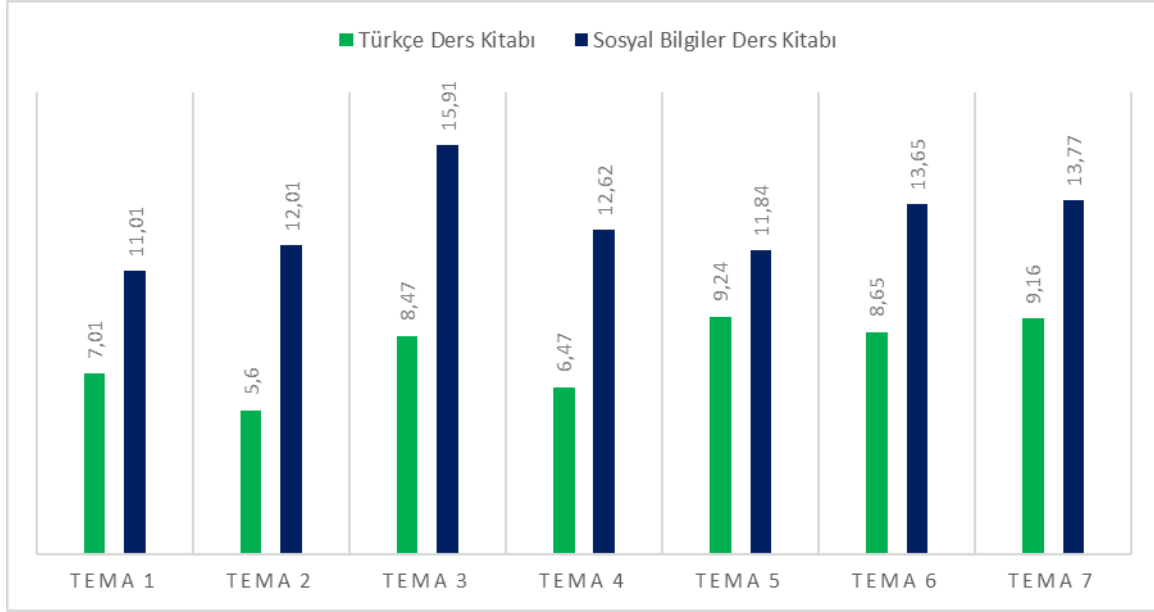
Grafik beşte, Türkçe ve Sosyal Bilgiler ders kitabı metinlerinin, temalara göre toplam kelime sayıları bulunmaktadır. Grafik incelendiğinde, Türkçe ve Sosyal Bilgiler ders kitabı metinlerinin, kelime sayılarının temalar bağlamında tutarlı bir artış göstermediği gözlemlenmiştir. Türkçe ders kitabında, ilk temadaki metinlerin toplam kelime sayısı 1248 iken Sosyal Bilgiler ders kitabının ilk temasında 2303'tür. Farkın en net görüldüğü tema olan ikinci temada, Türkçe ders kitabı metinlerinde 2327 kelime varken Sosyal Bilgiler ders kitabı metinleri 7896 kelime içermektedir. Diğer beş temada da tutarlı bir artış/azalış yoktur. Tema üçte, Türkçe ders kitabı metinleri 1737 kelimeye sahipken Sosyal Bilgiler ders kitabı metinleri 3326 kelimedenden oluşmuştur. Tema dörtte Türkçe ders kitabı metinlerinin kelime sayısı 2785, Sosyal Bilgiler ders kitabı metinlerinin kelime sayısı 3561'dir. Tema beşte Türkçe ders kitabı

metinlerinin kelime sayısı 2772 iken Sosyal Bilgiler ders kitabı metinlerinin kelime sayısı 4929'dur. Tema altında bu sayılar 2198'e 3945; tema yedide 1852'ye 2576 olarak belirlenmiştir. Grafiğin bütünü incelendiğinde, tema bağlamında Sosyal Bilgiler ders kitabı metinlerinde daha fazla kelime bulunduğu ortaya çıkmıştır ve bu da Türkçe ders kitabı metinleriyle Sosyal Bilgiler ders kitabı metinlerinin uyum içinde olmadığını kanıtlamıştır.



Grafik 6. Türkçe ve sosyal bilgiler ders kitabı metinlerinin temalara göre toplam cümle sayıları

Grafik incelendiğinde, temalara göre, Türkçe ders kitabı metinleri ve Sosyal bilgiler ders kitabı metinlerinin toplam cümle sayılarının da tutarsız olduğu gözlemlenmiştir. Türkçe ders kitabının ilk temasında yer alan metinlerin toplam cümle sayısı 178 iken Sosyal Bilgiler ders kitabında 209'dur. Tema ikide bu sayı, Türkçe ders kitabında 415, Sosyal Bilgiler ders kitabında 657'dir. Tema üç, farkın en az olduğu tema olmasına karşın burada da Sosyal Bilgiler ders kitabı metinleri daha fazla cümleye sahiptir. Türkçe ders kitabı metinlerinde 205 olan bu sayı, Sosyal Bilgiler ders kitabı metinlerinde 209'dur. Tema dördte, Türkçe ders kitabı metinlerindeki cümle sayısının daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Türkçe ders kitabı metinlerinde 430 olan cümle sayısı Sosyal Bilgiler ders kitabı metinlerinde 282'dir. Tema beşte bu sayılar 300'e 416; tema altıda 254'e 289'dur. Tema yedide ise cümle sayıları 202'ye 187'dir.



Grafik 7. Türkçe ve sosyal bilgiler ders kitabı metnlerinin temalara göre cümlelerdeki kelime sayısı ortalamaları

İlk temada, Türkçe ders kitabı metnlerinin cümlelerindeki kelime ortalaması 7,01 iken Sosyal Bilgiler ders kitabında 11,01'dir. Tema ikide ortalamalar sırasıyla 5,6 ve 12,01'dir. Türkçe ders kitabı tema üçte, ortalama 8,47; Sosyal bilgiler ders kitabında 15,91'dir. Tema dördte 6,47'ye 12,62 biçiminde ortaya konan ortalama, tema beşte 9,24'e 11,84'tür. Tema altıda, Türkçe ders kitabı metnlerinin temalara göre cümlelerdeki kelime sayısı ortalaması 8,65 iken Sosyal Bilgiler ders kitabında bu ortalama 13,65'tir. Tema yedide ise ortalamalar 9,16'ya 13,77 şeklindedir. Grafik incelendiğinde, Sosyal Bilgiler ders kitabı metnlerinde yer alan cümlelerdeki kelime ortalamasının daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 7. sınıf MEB yayınevi Türkçe ders kitabı metinleriyle, 7. sınıf MEB yayınevi Sosyal Bilgiler ders kitabı metnlerinin nicel unsurları incelenmiş ve bu inceleme sonucunda, metinlerdeki nicel unsurların basitten zora ilkesine uymadığı, metinlerde yer alan kelime ve cümle sayılarının sistematik ve tutarlı bir artış göstermediği, metinlerde yer alan cümlelerdeki kelime sayılarının mantığa uygun bir şekilde artıp azalmadığı, ilgili ders kitaplarının nicel unsurlarının kendi içinde ve birbiriyle uyumlu olmadığı sonuçları elde edilmiştir. Türkçe ders kitabı bağlamında, tüm temalardaki metinlerde nicel unsurlar bakımından tutarsızlık ve sistemsizlik gözlemlenmiştir. Kitaptaki her bir temada yer alan dört metnin, kolaydan zora ilkesi bağlamında nicel unsurlarının sistematik ve tutarlı bir artış göstermesi beklenirken bu unsurlar belirli bir düzende artış içermemektedir. Bunun yanı sıra metinlerde yer alan nicel unsurlarda bir artış olduğunda ise bu artışın sistematik olmadığı görülmektedir. Türkçe ders kitabı metnlerinin nicel unsurlarında görülen bu dengesizlik, kolaydan zora ilkesinin göz ardı edildiğini ve öğrencilerin temaların ilerleyişiyle birlikte sistematik bir zorluk artış ya da azalışıyla karşılaşmadığını ortaya çıkarmıştır. Metinlerde yer alan cümle sayıları da toplam kelime sayısı ile orantılı olacak şekilde bir değişim göstermemiştir. MEB'e göre, 7. sınıf ders kitabı metnlerinde en fazla 40 cümle bulunması gerekirken (MEB, 2021) yapılan incelemede metinlerdeki cümlelerin bu sayıdan fazla olduğunu görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitapları ile ilgili görüşlerinin araştırıldığı bir çalışmada (Sarıkaya, 2023), öğretmenlerin ders kitaplarıyla ilgili beğenmedikleri ya da eksik gördükleri hususlar başlığı altında 'bazı metinlerin uzun olması' ifadesinin yer alması da Türkçe ders kitabı metnlerinin nicel unsurlarının tutarlı şekilde artıp azalmadığı önermesi ile aynı doğrultudadır. 7. sınıf Türkçe ders kitabı metnlerinin okunabilirliğinin incelendiği bir diğer çalışmada (Ogur, 2022)

metinlerin nicel unsurlarının dengesiz şekilde dağıldığı belgelenmiştir. 7. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin ortalama sözcük ve tümce uzunluklarının belirlendiği sözü edilen çalışmada, birbiri ardına gelen metinlerin ortalama sözcük ve tümce uzunluklarının tutarsız şekilde artıp azaldığı görülmektedir. Yine aynı doğrultuda, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelendiği bir başka araştırmada (Bora & Arslan, 2021) da 8. sınıf ders kitabındaki kelime sayısı ortalamasının 7. sınıf ders kitabı ortalamasından daha düşük olduğu ve toplam kelime sayılarının da belirgin düzeyde değişkenlik göstermediği belirlenmiştir. Türkçe ders kitaplarının okunabilirlik yönünden incelendiği diğer araştırmalarda (Çarkıt & Bahadır, 2022; Çıplak & Balcı, 2022) da, Türkçe ders kitaplarına seçilen metinlerin seviye uygunluğu ve zorluk açılarından daha hiyerarşik bir düzene kavuşturulması gerektiği, metinlerin güçlük derecelerinin alt sınıflardan üst sınıflara doğru bir artış göstermediği ve 7. sınıf metinleri özelinde, metinlerin kelime ve cümle ortalamalarının hiyerarşik bir artış eğilimi taşımadığı belirtilmiştir. Tüm bu sonuçlar, Türkçe ders kitabındaki metinlerin ilgili sınıf düzeyinde sistematik bir artış göstermediği gibi farklı sınıf düzeylerinde de sistemli şekilde artmadığına ve metinlerdeki nicel unsurların dengesiz bir yapıda olduğuna kanıt oluşturmaktadır; aynı zamanda metinlerdeki nicel unsurlarının sistematik şekilde artması gerektiği önermesini desteklemektedir.

Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinler incelendiğinde, metin niteliği taşıyan yazıların net başlıklarla birbirinden ayrılmadığı gözlemlenmiştir. Metinlerin başlangıç ve bitiş noktalarının net bir şekilde belirtilmemesi, bu kitaptaki metinlerin kitap boyunca dengesiz şekilde dağılmasına ve metinlerin tamamında çok fazla kelime bulunmasına neden olmuştur. Örneğin; Türk tarihinde yolculuk temasında bulunan beşinci metin 373 kelimeye sahipken hemen ardından gelen metin oldukça yüksek bir sözcük artışı göstererek toplam 2015 sözcükten oluşturulmuştur. Yapılan incelemede örnekteki gibi ortaya çıkan sonuçlar, bu ders kitabındaki metinler arasında da sistematik ve tutarlı bir artış olmadığını göstermektedir. Metinlerin net olarak belirlenecek unsurlar taşımaması da Sosyal Bilgiler kitabı metinlerinde gözlemlenen bir diğer sorundur. Bu durum temalarda yer alan metin sayılarında dengesizliğe yol açmıştır. Bu araştırmada ortaya çıkan sonucu destekleyen bir sonuca da 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının, öğretmen görüşleri doğrultusunda incelendiği bir çalışmada ulaşılmıştır. Sözü edilen incelemede (Esen, 2017) Sosyal Bilgiler ders kitabının içindekiler bölümünün içeriğe ulaşılabilmesi kolaylaştırarak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiği belirtilmektedir. Ünite içi konu başlıklarının çoğaltılması ihtiyacını da vurgulayan bu çalışma, Sosyal Bilgiler ders kitabı metinlerinin net başlıklarla ayrılması ve nicel unsurlarının sistematik şekilde belirlenmesi önerisine dayanak oluşturmaktadır. Sosyal Bilgiler ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre incelendiği diğer bir araştırmada da 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının dil ve anlatım yönünden ancak kısmen yeterli olduğu tespit edilmiştir (Ertürk & Güler, 2017). Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinlerin net başlıklarla birbirinden ayrılan bir kurguda ve belirli bir sayfa düzeninde sunulmamasının, metinlerdeki nicel unsurları sistematik şekilde artma özelliği taşımamasına ve kitapların dil ve anlatım yönünden yetersiz bulunmasına neden olduğu düşünülmektedir.

7. sınıf Türkçe ders kitabı ve Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinler nicel unsurlar açısından karşılaştırıldığında ise kitaplar arasındaki uyumsuzluk belirgin bir şekilde görülebilmektedir. Sosyal Bilgiler ders kitabındaki temalarda yer alan metinlerin toplam sözcük sayısı, tüm temalarda Türkçe ders kitabındaki metinlerin kelime sayısından fazladır. Yine benzer bir sonuç toplam cümle sayıları özelinde de mevcuttur. Buna göre, Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinlerin toplam cümle sayıları Türkçe ders kitabındaki metinlerden daha fazladır. Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinlerinin net başlıklarla sınırlarının çizilmemiş olması ve metinlerin sayfalarca devam etmesi bu metinlerin kelime sayısının fazla olmasına yol açmıştır. Bu da iki ders kitabı arasında, kelime sayıları bakımından büyük bir fark oluşmasına neden olmaktadır. Normal koşullarda metinlere dayalı olarak yürütülen derslerin hem nitel hem de nicel unsurlar bakımından birbirini desteklemesi beklenmektedir. Oysa bu araştırma kapsamında ortaya çıkan sonuçlara göre Türkçe ve Sosyal Bilgiler gibi metinlere dayalı olarak yürütülen ve metinler üzerinden birbirini desteklemesi beklenen iki dersin kitapları arasında böyle bir

dayanışma olmadığı görülmektedir. Bu sonucu destekler nitelikte, yapılan bir çalışmada (Esen, 2017) da 7. sınıf Sosyal Bilgiler kitabındaki konuların aynı sınıf seviyesinde okutulan diğer derslerle ilişkilendirilmesi konusunda yetersizlik olduğu raporlanmıştır.

Tüm bu sonuçlar doğrultusunda, Sosyal Bilgiler ders kitabı özelinde, bundan sonra hazırlanacak ders kitapları için seçilecek metinlerin ders kitabı üzerinde net başlıklarla birbirinden ayrılmasının ve temalara eşit sayıda metin konulmasının yerinde olacağı söylenebilir. Bunun yanı sıra bu araştırmanın sonuçları dikkate alındığında, hâlihazırda kullanımda olan diğer sınıf düzeylerindeki Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan metinlerin kelime ve cümle sayılarının öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygunluğunun detaylı bir şekilde incelenmesi de yapılması gerekenler arasındadır. Aynı sınıf düzeyi için hazırlanmış farklı branşlara ait kitaplarda yer alan metinlerin nicel unsurlarının, küçük farklılıklar dışında birbirini destekleyecek şekilde olması, öğrencilerin herhangi bir sınıf düzeyinde hedeflenen becerileri yalnızca ilgili ders bağlamında değil bütün derslerde birbirini destekleyecek şekilde kazanabilmeleri açısından önemlidir. Bu bağlamda, Türkçe ders kitabı ve Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alacak metinlerin nicel unsurlarının sistematik ve tutarlı bir şekilde değişim göstermesi gerektiği, ders kitabı hazırlayıcıları tarafından akılda tutulmalıdır. Metinlerin nicel unsurları, metinler ilerledikçe mantıklı bir orana artmalı ve bu sistemli artış temalar içerisinde de aynı şekilde devam etmelidir. Metinlerdeki nicel unsurların düzenlenmesinde kolaydan zora ilkesi dikkate alınmalı ve nicel unsurlar metinler ilerledikçe öğrencilerin okuma ve algılama becerilerine katkı sağlayacak şekilde artırılmalıdır. Son olarak, gelişen teknolojiye rağmen birçok farklı faktör sebebiyle eğitim-öğretimde önemini koruyan ders kitaplarının yerinde saymaması ve öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler ile yetkinlikleri en iyi şekilde destekleyebilmesi için, bu araştırma çerçevesinde tespit edilen sorunlar gibi ders kitaplarında bulunan diğer sorunlarla ilgili gerçekleştirilen çalışmalar neticesinde sunulan öneriler, ders kitabını hazırlayanlar, inceleyenler ve basımını onaylayanlar tarafından dikkate alınmalıdır.

Kaynakça

- Alpan, G. (2008). Ders kitaplarındaki metin tasarımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 107-134.
- Altaş, Ö. (2023). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Alvermann, D. E. (1989). Teacher-student mediation of content area text. *Theory into Practice*, 28(2), 142-147.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Baş, B. (2003). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında metin türleri üzerine bir inceleme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 257-265.
- Bora, A., & Arslan, M. A. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi Dergisi*, 10(1), 222-236.
- Britton, BK, Woodward, A. & Binkley (1993). İçinde MR (Ed.). *Ders kitaplarından öğrenme: teori ve pratik*. Psikoloji Basını.
- Bulut, K., & Taçyıldız, E. (2020). Farklı yayınevlerine ait 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kalıplaşmış söz varlığı açısından incelenmesi. *Journal of Language and Literature*, 6(4), 687-713.
- Coşkun, M. (2003). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya ünitelerinin içerik yönünden değerlendirilmesi. İçinde C. Şahin (Ed.). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler (s.299-315)*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Çakır, F. (1997). *İlkokul Türkçe ders kitaplarının eğitim öğretime uygunluğunun değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul, Marmara Üniversitesi.

- Çarkıt, C., & Bahadır, H. İ. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitapları Millî Mücadele ve Atatürk teması metinlerinin okunabilirlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(1), 103-111.
- Çeçen, M. A., & Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 173, 39-49.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara, Ankara Üniversitesi.
- Çıplak, G., & Balcı, A. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özelliğinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 170-187.
- 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.
- Eğilmez, N. (2010). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarına aktarımı* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Bursa, Uludağ Üniversitesi.
- Ertürk, M., & Güler E. (2017). 5. 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının öğretmen görüşüne göre incelenmesi (Muğla İli Örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (8), 64-76.
- Esen, S. (2017). *7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kitabının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Balıkesir, Balıkesir Üniversitesi.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ocak Yayınları.
- Kalyoncu, M. R., & Memiş, M. (2024). Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formüllerinin karşılaştırılması ve tutarlılık sorgusu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(2), 417-436.
- Kanatlı, F., & Çekici, Y. (2013). Türkçe öğretiminde disiplinler arası olanaklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 223-234.
- Karadağ, Ö. (2019). Aynı sınıf düzeyi için hazırlanan Türkçe ders kitaplarının ortak sözvarlığı açısından karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1130-1140.
- Kayhan, S., & Serin, N. (2023). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının millî kültürümüz temasına ait tematik söz varlığı açısından karşılaştırılması. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, [Özel Sayı 1 (Cumhuriyetin 100. yılına)], 1000-1014.
- Klare, G. R. (1963). *The measurement of readability*. Iowa: The Iowa State Universty Press.
- Maden, S., Maden, A., Demir, R. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının öğrenci etkinliklerine yansımaları. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 235-251.
- MEB (2015). *Millî eğitim bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*. MEB.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Talim Terbiye Kurulu.
- MEB (2021). *Ders kitaplarında okunabilirlik*. Ders Kitapları ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanlığı.
- Memiş, M. & Kalyoncu, M. R. (2024). 2024 Türkçe Öğretim Programı ile 2019 Türkçe Öğretim Programı'nın karşılaştırmalı incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12(2), 176-199.
- Ogur, E. (2022). 2021-2022 öğretim yılında okutulan 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 17(5), 1135-1154.
- Öz, G. (2012). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Malatya, İnönü Üniversitesi.

- Özbay, M., & Çeçen, M.A. (2012). Türkçe ders kitaplarında (6-8. sınıflar) yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitim Dergisi*, 1(1), 67.
- Sarıkaya, B. (2023). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitapları ile ilgili görüşleri. *Asya Studies*, 7(26), 1-14.
- Şahin, A. (2008). İlköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 133-146.
- Şahin, H. (2004). Etkili bir Sosyal Bilgiler ders kitabının nitelikleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 365-375.
- Şakiroğlu, Y. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1827-1834.
- Şimşek, R. (2020). Derlem tabanlı bir çalışma: 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı. *Çukurova Araştırmaları*, 6(1), 231-243.
- Tomal, N., & Yılar, M.B. (2019). An Evaluation of Social Studies Textbooks in Turkey: A Content Analysis for Curriculum and Content Design. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 9(2), 447-457.
- Topkaya, Y., Ulu-Kalın, Ö., & Yılar, M.B., (2015). Readability Of The Primary Education 8th Grade Citizenship And Democracy Education Textbook And Its Suitability For Target Age Level. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 480-491.
- Toprak, T. (1993). *İlkokul ders kitaplarının öğretim programlarına uygunluğunun değerlendirilmesi (adana ilinde bir araştırma)*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara, Ankara Üniversitesi.
- Yılar, M. B. (2020). 9. Sınıf Coğrafya Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Okunabilirlik Düzeyinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 1126-1146.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yokuş, Y., & Yaşar, F. Ö. (2023). 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin Ateşman ve Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formüllerine göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 153-171.



Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi
E-ISSN: 2564-629X
Cilt/Volume 9 Sayı/Issue 1; Haziran/June 2024



Geliş/Received: 03.03.2024

Kabul/Reviewed: 29.06.2024

Original Research Article/Orijinal Araştırma Makalesi

Osmanlı Yer Adları Adlı Eserdeki Cezayir Yer Adları ve Bugünkü Durumları

İbrahim Ethem Özkan¹

Özet

Bu çalışmada, 2019-2020 eğitim öğretim yıllarında Cezayir 2 Üniversitesinde görevlendirildiğimizden dolayı bulunduğumuz Cezayir'deki yer adları üzerinde durulmuştur. Üç yüz yirmi sekiz yılı aşkın bir süre Osmanlı Devleti yönetiminde yaşayan ülkenin yer adları ile ilgili bir çalışma yapılması gerekli görülmüştür. Yer adlarına yönelişin öncelikle Osmanlı kaynaklarında bu coğrafya ile ilgili kullanılan yer adlarını tespit etme durumunu ortaya çıkarmıştır. Bu düşünceden hareketle öncelikle Osmanlı kayıtlarından yararlanılarak oluşturulan Osmanlı Yer Adları adlı eser temel kaynak olarak kullanılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve sözü edilen eser baştan sona taranarak tespit edilen Cezayir yer adları alfabetik olarak sıralanarak tablo haline getirilmiştir. Daha sonra bu yer adlarının günümüze kadar geçen süreçte değişikliklere uğrayıp uğramadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yer adlarının bugünkü kullanımlarına da tabloda yer verilerek çalışma sonlandırılmıştır. Sonuç olarak Osmanlı Devleti resmi kayıtlarından tespit edilmiş bu yer adları, günümüzde de Cezayir coğrafyasında çok fazla değişikliğe uğramadan kullanıldığı belirlenmiştir.


Anahtar Kelimeler: Cezayir, Yer adları, Osmanlı yer adları, Onomastik, Türk egemenliği

Algerian Toponyms in the Book of Ottoman Toponyms and Their Present Situation

Abstract

In this study, we focused on toponymy in Algeria, where we were assigned to Algeria 2 University in the 2019-2020 academic years. The idea of doing a study on the toponymy of the country, which lived under the rule Ottoman State for more than three hundred and twenty eight years, arose. Our focus on toponymy has primarily led to the identification of toponymy used in Ottoman sources related to this geography. Based on this idea, the work called "Osmanlı Yer Adları", which was created primarily by using Ottoman records, was used as the main source. The work was scanned from beginning to end, and the identified Algerian toponymy were listed alphabetically and turned into a table. Then, it was tried to reveal whether these toponymy have undergone changes in the period until today. The study was concluded by including the current uses of toponymy in the table. As a result, these toponyms, which were determined from the official records of the Ottoman Empire, are still used in the Algerian geography without much change today.

Keywords: Algeria, Toponymy, Ottoman toponyms, Onomastics, Turkish hegemony

¹  Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, eozkan@nevsehir.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3840-8242

Giriş

Bu araştırma Tahir Sezen'in Osmanlı Yer Adları adlı eserinde bulunan Cezayir yer adlarının tespiti ve bu adların geçmişten günümüze nasıl kullanıldığının incelenmesi hakkındadır. Adbilimi kısaca ele alındıktan sonra Sezen'in söz konusu eserine değinilecek ardından Cezayir yer adlarının değişim süreci üzerinde durulacaktır. Çalışma, 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Yunus Emre Enstitüsü aracılığıyla Cezayir'e görevlendirilmem sırasındaki araştırmaların bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Cezayir 2 Üniversitesi (Ebu'l-Kasım Sa'dallah Adına) Arap Dili ve Edebiyatı ve Doğu Dilleri ve Edebiyatları Fakültesi Türk ve Rus Dili Bölümü'nde neredeyse bir seneye yakın bir süre verilen Lisans ve Lisansüstü derslerinde bu konu üzerinde de ayrıca durulmuştur. Derslerin dışındaki süreçte de Cezayir'de bulunan Türk varlıklarıyla ilgili bilgiler araştırılmıştır.

İnsanoğlunun bilinen yazılı ilk kaynaklarından bu tarafa gerek kişi gerekse de yer adları konusunda hiçbir adın tesadüf sonucu verilmediği iddia edilebilir. Cezayir yaklaşık üç yüz yıl Türk hâkimiyetinde bulunmuştur. Geçmişten bugüne bölgede yoğun bir Türk nüfusunun yerleşikliğinden söz edilebilir. Bu durum Cezayir'in Türk kültürünün dağılım alanlarından biri olarak ele alınması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bölgedeki yer adları üzerine adbilimi çerçevesinde yapılacak bir çalışma kültürün adlar aracılığıyla nasıl yayıldığını da gösterecektir.

Bu çerçevede Cezayir'de geçirilen süreçte yer adlarına özel bir ilgi gösterilmiştir. Öncelikle Tahir Sezen'in Osmanlı Yer Adları eserine başvurulmuş ve burada Cezayir ile ilgili yer adları tespit edilmiştir. Sezen, Osmanlı kayıtlarında Cezayir bölgesiyle bağlantılı otuz beş yer adına yer vermiştir. Bu araştırma doğrultusunda Sezen'in tespit ettiği yerlere ulaşılmış, buralarda yerleşik insanlarla görüşülmüş ve yer adlarının bugünkü durumları verilmiştir.

Kuramsal Çerçeve

Adbilim (Onomastik) yani özel adlar bilimi dil çalışmalarında coğrafyanın nasıl tanınıp, tanımlandığını yani mekânın nasıl vatanlaştırıldığının bulunması açısından önemli bir yere sahiptir. Bir yere ad vermenin doğrudan o yer üzerinde hâkimiyet iddia etme ve hâkimiyet kurma ile bağlantılı olduğu söylenebilir. İnsan, yaşadığı coğrafyayı ad vererek kendine ait kılar ve bu açıdan ad verme kimlik inşa etme sürecinin bir parçası biçiminde değerlendirilmelidir. Geçmişten günümüze verilen adların incelenmesiyle belirli bir coğrafyada yaşayan insanın sosyolojik, ekonomik durumu ve dünyayı algılayış ve tanımlayış hakkında bilgilere ulaşılmaktadır. Bu alanda dünya üzerinde birçok çalışmaya imza atılmıştır.

"Özel ad bilim" olarak Türkçeleştirilen onomastik, "özel ad niteliği taşıyan kişi ya da yer adlarının köken ve gelişimini inceleyen sözlük bilimin bir dalıdır" (Vardar, 2007, s. 158). Türkçesi "yer adları bilimi" olan toponimi (Alm. Toponymie, Fr. Toponymie, İng. Toponymy) "yer belirten özel adları inceleyen" (Vardar, 2007, s. 224) bir dal olarak onomastiğin alt biçiminde değerlendirilmektedir. Hasan Eren'e göre dil bilgisinin yeni bir kolu olan bu alan "yer adlarını yapı, anlam ve köken bakımlarından açıklamaya çalışır" (Eren, 1965: 155). Bu doğrultuda yerleşim yerlerinin ve coğrafi bölgelerin adları göz önünde tutulur ve bu alanın da üzerinde durduğu konu bakımından alt dallarından söz edilebilir (1965, s. 155). Yer adları çalışmaları, verilen yer adlarının da dilin işleyişiyle ilgili olduğunu ortaya koyar. Dolayısıyla bu adlar dilin fonetik kurallarından anlamlandırma süreçlerine kadar birçok unsurunu içinde taşır (1965, s. 156). B. E. Budagov'a göre "coğrafi adlar tarih boyunca ve tarihsel olaylara bağlı olarak ortaya çıkar. Belirli tarihsel olaylara bağlı olur; halkın yaşamı ile yakından ilgilidir" (Budagov, 1996, s. 355). Ona göre yer adları, özellikle coğrafi olanlar, uzun süre değiştirilmeden saklanarak tarihî birer anıta dönüşür (1996, s. 356). Bu açıdan yer adlarının değişmesi tarihte hüküm süren iktidarların değişmesiyle bir arada değerlendirilebilir. Halil İnalçık da yere ad vermenin yalnızca bir dil olayı olmadığını vurgular ve şunları dile getirir: "Muhtelif kavimler tarafından iskân devirleri, sosyolojik ve folklorik muhiti bilinmeden ele alınan bir yerin adı yalnızca muayyen bir tarihte arz ettiği lingüistik hususiyetlerden hareket edilerek tahlil olunduğu zaman bunun bazen

bizi ne kadar yanlış neticelere sürükleyebileceği birçok misallerle malûm bir keyfiyettir [...] Bir yer veya şahıs adı ekseriya kendi orijinal hücrelerinde uzun devirlerin etnik, sosyal ve lingüistik tesirlerini mezc ve muhafaza eden canlı bir bilgidir” (İnalçık, 1956, s. 223-236).

Dünya üzerindeki her insan topluluğunda olduğu gibi Türk milleti de ulaştığı geniş coğrafyada karşısına çıkan bütün coğrafi konumlara (dağ, ova, nehir, ırmak vb.) ve yerleşim yeri hâline getirdiği yaşam alanlarına ad verme ihtiyacı duymuş ve gerçekleştirmiştir. Bunu insanın etrafını tanıma ve tanımlama ihtiyacına da bulunduğu coğrafyayı vatanlaştırma ihtiyacına da bağlanabilir. 1516 yılında Osmanlı padişahının haberi olmadan iki kahraman denizci tarafından Türklerin yönetimine geçen Cezayireli’nde Osmanlı Devlet teşkilat yapısına benzer bir yapı kurulmaya çalışılır. 1529’da Osmanlı’ya bağlanan Cezayir ile sonradan fethedilen Trablusgarp ve Tunus’un Garp Ocakları adı verilen muhtar bir idareleri kurulur (Tütüncü, 2013, s. 16).

Barbaros Hayrettin Paşa Osmanlı hizmetine girdikten sonra idaresinde bulunan Cezayir, Beylerbeyilik olarak kendisine verilmiştir. Cezayir’in idaresi esasen Barbaros Hayrettin Paşa tarafından kurulmuş olmakla beraber üç asır boyunca büyük değişikliklere uğramıştır. Cezayir’in idaresi; genel olarak Beylerbeyiler Devri (1518-1587), Paşalar Devri (1587-1659), Ağalar Devri (1659-1671) ve Dayılar Devri (1671-1830) olmak üzere dört evreye ayrılmaktadır (Toprak, 2012, s. 227).

Garp Ocakları veya Mağrib Ocakları adıyla bilinen Cezayir, Trablusgarp ve Tunus Osmanlı egemenliğine girdikten sonra başlangıçta ortak bir yönetim tarzıyla idare edilmişlerdir. İlerleyen süreçteki dönemlerde ayrı ayrı yönetim tarzları oluşturularak bilinen Osmanlı idari yönetim sistemi olan eyalet sistemine geçilmiştir. Bu eyalet saliyâneli eyalet sistemiyle doğrudan merkez yönetimine bağlı olarak yönetilmiştir. Darü’l harb durumunda bulunan garp ocakları, sürekli bir savaş alanı konumunda olduğundan deniz aşırı eyaletlere yeniçeri ve cephane (gemi, savaş malzemesi, kereste, yelken, zift vb.) öncelikle merkezden gönderilirdi. Hem bölgenin İdari ve askerî otoritesinin hem de merkezî idarenin bir temsilcisi olması hasebiyle beylerbeyinin yönetsel gücü başlangıçta merkezî otoritenin gönderdiği askerlerle karşılanırken, sonraki süreçte Anadolu’nun çeşitli bölgelerinden, adalardan ve az sayıda da olsa Rumeli’den devşirilip gönderilen Türk askerleriyle oluşturulmuştur (Çetin, 2002, s. 926).

Osmanlı hâkimiyetindeki Cezayir’deki yer adlarıyla ilgili en kapsamlı bilgilerin olduğu çalışma Sezen’e ait Osmanlı Yer Adları kitabıdır. Uğur Ünal, bu çalışmanın nasıl ortaya çıkarıldığını ve içeriğini kitabın son baskısı için hazırladığı “Ön söz”de şöyle belirtir:

Günümüzde Osmanlı Devleti’nin bakiyesi durumunda olan kırktan fazla ülkenin tarihi ve kültürü üzerine araştırma yapanlar, bu coğrafyada yer alan idarî birimlerin ad ve idarî statülerinin değişmesi sebebiyle yerlerinin tespitinde güçlük yaşamaktadırlar. Bu sebeple konuyla ilgili çalışan kişi ve kuruluşların çalışmalarını kolaylaştıracak yer adları kılavuzuna ihtiyaç duyulmuş, bu ihtiyacı gidermek için Genel Müdürlüğümüz personeli Tahir Sezen’e sözlük mahiyetinde bir başvuru kitabı hazırlama görevi verilmiştir. “Osmanlı Yer Adları” ismiyle hazırlanan kitabın 2006 yılında ilk baskısı yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından büyük ilgi gören bu kitabın birinci baskısındaki eksiklikler giderilmiş, yeni ilavelerle hacmi genişletilmiş, ancak Tahir Sezen’in vefatıyla ikinci baskı aşamasına geçilememiştir. Eldeki çalışma dosyaları Genel Müdürlüğümüz personeli Arif Torun ve Osmanlı Arşivi Yayın Koordinatörlüğü personeli tarafından incelenerek gerekli ilave ve kontroller yapılmıştır. İlk baskıda yer almayan çok sayıda idarî statüdeki yer adları da sonradan çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmanın başında ilk dönem için “Tahrir Defterleri” son dönem için ağırlıklı olarak Tanzimat’tan sonra hazırlanan “Devlet ve Vilayet Salnameleri ile Vekiller Heyeti (Bakanlar Kurulu) Kararları, Düsturlar” kullanılmıştır. Ayrıca valiliklerce hazırlanan il yıllıklarından da faydalanılmıştır (Ünal, 2017, s. V).

Eserin ön sözünde belirtildiği gibi bu çalışmanın yer adları konusunda çalışma yapan, yapacak ve yapmakta olan araştırmacılara oldukça büyük kolaylıklar sunduğu yadsınamaz bir gerçektir. Özellikle Osmanlı coğrafyasında bulunan hemen hemen bütün yerleşim birimlerinin (kayıtlarda bulunan) adları bu çalışmada yer almaktadır.

Tarihin başlangıcından itibaren özellikle iki alanda; kişi ve yer adlarında insanoğlu kendine has adlandırmalar yapmıştır. Bilinen ilk yazılı metinlerden bu tarafa ad ve adlandırma insan hayatında büyük ve önemli bir yer tutmuştur. Varlıkları ve nesnelere bir diğerinden ayırt edilmesini sağlayan onlara verdiğimiz adlardır. Ad; bir kimseyi, bir şeyi anlatmaya, tanımlamaya, açıklamaya, bildirmeye yarayan söz, isim, nam anlamındadır (Akalin, 2011, s. 23). Ayrıca çok ilgi çekici bir yaklaşımla halkbilimciler adı “İnsanın toplumsal ve bireysel kişiliğinin yanı sıra büyüsel ve gizemsel gücünü de belirten simge” diye tarif etmektedirler (Örnek, 1973, s. 11). Ad ve özel ad dediğimiz söz varlıklarının çok çeşitli yönlerden ele alınmasının gerekliliğinin yadsınamaz bir gerçek olduğunun göstergeleri bu tanımlamalarda görülmektedir.

İnsanoğlu, tabiat karşısında önce kendini daha sonra da kendi gözüyle dikkatini çeken özelliklerine göre, çevresini tanımlamaya ve adlandırmaya başlamıştır. Ad ve adlandırma, her türlü varlığı birbirinden ayırmaya yaradığı için, insanlık tarihi kadar eski ve ona paralel olarak gelişen bir olgudur. Adıyla kendini bir başkasından farklı kılan insanoğlu, çevresini de kullanım amacına ve işlevine göre farklı adlandırmayı ihmal etmemiştir. İnsanlar, hem kendi adlarının hem de yer adlarının ne zaman ve nasıl meydana geldiğini, manasının ne olduğunu merak ederek, önce kendi adını, daha sonra da yaşadığı bölgedeki coğrafi adları bu manada hep sorgulamıştır (Şenel, 2013).

Adbilim (onomastique, onomastics, Namenkunde, onomasiologie, onomasiology, Bezeichnungsslehre) olarak adlandırılmaktadır (Aksan, 2009, s. 32). Bu ad altında ele alınabilecek dil çalışmalarının iki grupta toplanabileceğini söyleyen Doğan Aksan bu konuyla ilgili olan anlamlandırmayı şu şekilde yapmaktadır: “Genellikle her dilde özel ad sayılan ögeler üzerinde duran ve özel adları kökenbilgisi, tarihsel gelişme yönünden ve çeşitli dil ve kültür sorunları açısından inceleyen bilimdir. Yer adları üzerinde duran dalı (yeradibilim, toponymie ya da toponomastique) olduğu gibi, kişi adları, coğrafya adları üzerinde çalışan dallar da vardır. Örnek olarak nehir, ırmak, göl gibi su adları üzerinde duran hydronymie, dağ adlarını inceleyen horonymie dallarını gösterebiliriz” (Aksan, 2009, s. 32).

İnsanoğlunun, başlangıçtan bu tarafa sözcükler üzerinde durduğunu ve bu sözcükleri kökenbilgisi yönünden açıklamaya çalıştığı dile getirebilir. Öyle ki özel ad niteliği taşıyan ögeler üzerinde dilcilik tarihi süresince birçok değerli incelemeler olduğu görülmektedir. Dil coğrafyası, sözcük tarihi ve lehçebilim alanlarındaki gelişmelerle birlikte yeni bilimsel inceleme dalları oluşturulmuştur. Belçika’da doğrudan adbilimleri çalışmalarını yürüten “International Centre of Onomastics” adlı bir kuruluş bulunmaktadır. Aynı zamanda bu kuruluşun Uluslararası Komite’si de (International Committee of Onomastic Sciences) kurulmuştur (Aksan, 2009, s. 91-92). Uluslararası alanda da bu alan ile ilgili önemli adımlar atıldığının en önemli göstergeleri olarak bu kurumların oluşturulduğu söylenebilir.

Yöntem

Adlandırmalar adlandırmayı yapan kişi ya da toplulukların dünyaya bakış ve inanışlarını oldukça açık ve net olarak göstermektedir. Biz de çalışma konumuz olan alan ile ilgili adları öncelikle eserden tespitini yaptık. Çeşitli kaynaklardan kontrollerini yapmaya ve yerinde bulunan (Cezayirliler) kişilere sorularak ilerlenmiştir. Cezayir coğrafyasında bulunan yer adlarından otuz beş yer adı “Osmanlı Yer Adları” adlı eserde tespit edildi. Bu yer adları; “*Yer Adı (Latin Harfli)*, *Yer Adı Osm. T. (Arap Harfli)*, *İdari Statüsü*, *Bağlı Olduğu İdari Birim* ve *Bugünkü Durumu*” başlıkları altında tablo hâline getirilmiştir.

Bulgular

Tablo 1. Cezayir coğrafyasında Osmanlı yer adları

Nu.	Yer Adı (Latin Harfli)	Yer Adı (Arap Harfli)	İdari Statüsü	Bağlı Olduğu İdari Birim	Bugünkü Durumu
1	Abbasiye (Tubne, Subunae)	عباسيه	Antik Şehir	Kostantina	Abbassia عباسية
2	Ahdar	احضر	Kaza (Dağ)	Vahran	Tespit edilemedi
3	Annâba (Bune)	عنايه (بونه)	Şehir	Cezayir Eyaleti	Annaba عناية
4	Bâdis	بادس	Kasaba	Cezayir	Badis بادنس
5	Bagâya	باغاه	Şehir	Cezayir	Bejaia بجايه
6	Biskra (Biskratünnahl) Vescera	بسكرة	Kasaba Vilayet	Kostantiniye Cezayir	Biskra بسكرة
7	Bu'ar	بعار	Kasaba	Cezayir	Biar الابيار
8	Cerdi	جردي	Kasaba	Cezayir	Tespit edilemedi
9	Cezayir	جزاير	Eyalet	Cezayir-i Garb Mağrib	Algérie الجزائر
10	Ciceli Djidjeli	جيجه لى	Kasaba Vilayet	Kosantine Cezayir	Jijel جيجل
11	Duveyra	دويره	Kasaba	Cezayir	Douira دويرة
12	Frenda (Frendah)	فرنده	Kasaba	Cezayir	Frenda فرنده
13	İtil-Erbaa	ايت الاربعه	Kasaba (iki kasaba) (Cercera)	Cezayir (Curcura dağında)	Tespit edilemedi
14	Kala (le kalle)	قاله	Nahiye Şehir	Ksantina-Cezayir AnnabaVilayeti- Cezayir	El Kala القالة
15	Kal'ayı Benireşid	قلعه بنى رشيد	Kasaba	Vahran-Cezayir	Kalâa des beni Rached قلعه بنى راشد
16	Kasru'l Fülus	قصر الفلوس	Kasaba	Vahran-Cezayir	Tespit edilemedi
17	Kostantine Kosantine	قوستانتينه قسنتينه	Sancak(1578- 88) Eyalet	Cezayir Cezayir	Constantine قسنطينة
18	Mağrib i Evsat	مغرب اوسط	Ülke	Cezayir	Şu an böyle bir adlandırma yok.
19	Mede'a Lemdiya	مدعا (لمديه)	Kasaba	Cezayir	Médéa المدية
20	Merse'd-decac	مرسى الدجاج	Kasaba (İskele)	Cezayir	Mers el djaje مرسى دجاج
21	Merse'l-haraz	مرسى الحراز	Kasaba (İskele)	Cezayir	Tespit edilemedi
22	Merse'l-kebir	مرسى الكبير	Liman kenti	Vahran-Cezayir	Mers el kébir مرسى الكبير
23	Meskere	مسكرة	Şehir	Cezayir	
24	Mostegânem	مستغانم	Kaza(1534- 1882) Vilayet	Vahran-Cezayir Cezayir	Mostaganem مستغانم
25	Müstegânim	مستغانم	Kaza(1539- 1833)	Cezayir Eyaleti	Mostaganem مستغانم
26	Oran (Vahran)	اوران	Eyalet(1534- 1882)	Cezayir	Oran وهران
27	Setif	ستيف	Kaza Vilayet	Ksantina-Cezayir Cezayir	Sétif سطيف

28	Seydi bin Abbas	سیدی بن عباس	Kaza(1843)	Vahran-Cezayir	Sidi bel Abbés سیدی بلعباس
29	Seydi Akabe	سیدی عقبه	Kasaba (19.Y.Y.)	Ksantina-Cezayir	Sidi Okba سیدی عقبه
30	St. Denis Dö-siğ	سنت دنس دوسیغ	Kasaba (19.Y.Y.)	Vahran-Cezayir	Saint denis Du sig
31	Şerşel (Ant.Yula)	شرشل	Kent	Cezayir El-Büleyde Roma dönemi Cezayir Merkez	Cherchell شرشل
32	Tenes	تنس	Kasaba (19.Y.Y.)	Vahran-Cezayir	Ténés تنس
33	Tilimsan	تلمسان	Şehir(1530- 1835)	Vahran-Cez. Osm. Vahran-Cez. Fran.	Tlemcen تلمسان
34	Tizbiyazi	تیز بیوزی	Şehir(1835)	Cezayir	Tizi Ouzu تیزی فوزی
35	Zab	زاب	Kent	Ksantina-Cezayir Berberilerin Yoğun olduğu bölge	Monts du zab Zab

Yer adları; birey ve o bireylerin oluşturduğu topluluk yani milletlerin maddi ve manevi edinimleri ve kültürel değerleri açısından en önemlilerden başta gelenidir. Bu adlandırmalara bakarak o toplumun sosyal ve kültürel anlayış ve yaşayışları hakkında fikir sahibi olunabilir. Kişi adı, yer adı veya herhangi başka özel adın kullanım alanının genişlemesiyle değişimin kaçınılmaz olduğu ifade edilmektedir (Aksan, 2009, s. 93). Yer adları çalışmalarının Adbilim çalışmaları içinde en kapsamlı olanı olduğu düşünülmektedir (Aksan, 2009, s. 101).

Yer adları sıradan sözcükler değildir. Hepsinde gizli bir anlam vardır. Bu anlam çözüldükçe bölgenin tarihî, siyasi, ekonomik vb. birçok gerçeği aydınlanmış olur. Basit anlamda arazinin toprak ve bitki örtüsü, hayvan çeşitleri, tabii kaynakları ile ilgili bilgiler elde edilebilir. Bunun yanı sıra yer adlarında bölgeye yerleşmiş oymak, aşiret ve cemaatler ile ilgili; meydana gelmiş tarihi olaylara, bölgede yaşamış ünlü kişilere ve halk kahramanlarına ait bilgileri bulmak da mümkündür. Aynı zamanda dilin tarihi gelişimi de yer adları üzerinden takip edilebilir. Dilin bazı tarihî şekilleri, kullanımları yer adlarında bozulmuş olsa bile hala yaşamaktadır. Yer adları, insanoğlunun araziye yakıştırarak ad koyma hususundaki zenginlik ve zevkinin de bir göstergesidir. Yer adları, bir coğrafyanın, nasıl vatan hâline dönüştürüldüğünün kanıtıdır (Şenel & Yavuz, 2013, s. 2241-2242).

Siyasi ve tarihî literatürde Garp Ocakları hakkında “eyalet, niyabet, emaret, cumhuriyet, krallık, barbar devletleri” gibi anlamlara gelen “régence, régency, barbary régencies, states of barbary, etats barbaresques, régence de Tunisie, régence de Tripoli, royaume d’Alger” gibi adlandırmalar kullanılmıştır. Osmanlı kaynaklarında ise; “Beylerbeyilik” terimi geçmektedir. Merkezden uzaklıkları, halkının bir kısmının göçebe oluşu, yöneticilere iç işlerinde yarı müstakil bir yönetim modelin sağlandığından başka, zamanla yöneticilerin seçimle iş başına gelmeleri gibi nedenlerle bu adlandırmalar etkili olmuştur (Çetin, 2002, s. 926).

Sonuç

Sonuç olarak Osmanlı Devleti resmî kayıtlarından tespit edilmiş bu yer adları, günümüzde de Cezayir coğrafyasında çok fazla değişikliğe uğramadan kullanılmaktadır. Geniş bir coğrafyada uzun yıllar hüküm süren Osmanlı Devleti, diğer coğrafyalarda olduğu gibi Cezayir’de de yerel halkın diline, dinine ve kültürel değerlerine müdahalede bulunmamıştır. Coğrafyaya geldiği ilk günden terk ettiği son güne kadar alanda bulunan yer adlarıyla ilgili bir tasarrufta bulunmadığı görülmektedir. Bunu söylerken şu da ifade edilmelidir. Türk nüfusun yerleştiği büyük yerleşim yerlerinde özellikle başkent Cezayir’de Türklerle birlikte yeni oluşan bazı semt ve yerleşim alanı adlarında Türkçenin izleri bulunmaktadır. Günümüzde de bu yer adları hâlen yaşatılmaktadır.

Kaynakça

- Akalın, Ş. H. (2011). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- Aksan, P. D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu.
- Budagov, B. E. (1996). Coğrafi toponimi. *Türk Kültürü*(398), 355-370.
- Çetin, A. (2002). Garp ocaklarında Türk varlığı. *Türkler Ansiklopedisi* (s. 926-935). Yeni Türkiye Yayınları.
- Eren, H. (1965). Yer adlarımızın dili. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 1965(13), 155-165.
- Gündüz Önal, A., & Şenel, M. (2016). Yer adları(toponimi) açısından Divanü Lûgati't-Türk. *Karadeniz*, 2016(32), 64-74.
- İnalcık, H. (1956). V. Beynelmilel onomastik ilimler kongresi. *Belleten*, 1956(78), 223-236.
- Örnek, S. V. (1973). *Budunbilim terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Sezen, T. (2017). *Osmanlı yer adları*. T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü.
- Şenel, M. (2013). *Elazığ ili yer adları üzerine bir inceleme*. Manas Yayınları.
- Şenel, M., & Yavuz, S. (2013). Yer adları (toponim) terimleri sözlüğü. *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 2239-2254.
- Toprak, S. V. (2012). Osmanlı yönetiminde Kuzey Afrika: Garp Ocakları. *Türkiyat Mecmuası*, 22(1), 223-237.
- Tütüncü, M. (2013). *Cezayir'de Osmanlı izleri (1516-1830)*. Çamlıca Basım Yayın.
- Ünal, U. (2017). Önsöz. *Osmanlı Yer Adları*. T. Sezen, T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, s. V
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual Yayınları.