



2023'E DOĞRU; TÜRK EĞİTİMİNİN DÜNÜ, BU GÜNÜ VE YARINI...

II. MAARİF KONGRESİ

BİLDİRİLER

EĞİTİM BİLİMLERİ
I. CİLT

13 - 18 TEMMUZ 2021
ANKARA

www.maarifkongresi.com
www.turkegitimsen.org.tr

TÜRK EĞİTİM-SEN GENEL MERKEZİ YAYINLARI

©Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi, 2021.

Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi yayınlarının tamamının veya bir kısmının yayımcının yazılı izni olmadan herhangi bir yolla çoğaltılması yasaktır. Yayınların fikri sorumluluğu ve imla tercihi yazarlarına aittir. Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi yayınlarında yer alan başka kaynaklardan alınmış tablo, resim ve benzeri şeylerin yasal kullanım sorumluluğu yazarlarına aittir.

ISBN: 978-605-73787-6-7

TÜRK EĞİTİM-SEN GENEL MERKEZİ YAYINLARI

Kapak ve Sayfa Tasarımı:

Fatih Taha

Editörler

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK

Doç. Dr. M. Hanefi BOSTAN

Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ

Doç. Dr. Kazım KALKAN

İletişim Adresi:

Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi

Erzurum Mahallesi Talatpaşa Bulvarı No:160 Kat:6 Cebeci/ANKARA

Tel: 0 312 424 09 60 (8 Hat) Belgegeçer: 0 312 424 09 68

Genel Ağ: <http://www.turkegitimsen.org.tr>

elmek: iletisim@turkegitimsen.org.tr

Ankara-2021

Kurullar

ONUR KURULU

Prof. Dr. Ziya SELÇUK

Milli Eğitim Bakanı

Talip GEYLAN

Türk Eğitim-Sen Genel Başkanı

Prof. Dr. M. Öcal OĞUZ

UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Başkanı

YÜRÜTME KURULU

Musa AKKAŞ

Genel Başkan Yardımcısı

Seyit Ali KAPLAN

Genel Başkan Yardımcısı

Cengiz KOCAKAPLAN

Genel Başkan Yardımcısı

M.Yaşar ŞAHİNDÖĞAN

Genel Başkan Yardımcısı

Selahattin DOLĞUN

Genel Başkan Yardımcısı

Fuat YİĞİT

Genel Başkan Yardımcısı

KOORDİNATÖRLER

Dr. Ali Osman AKALAN

Dr. Yılmaz YEŞİL

Dr. Bahadır Bumin ÖZARSLAN

Dr. Mahmut ÇİTİL

Dr. Ümit POLAT

Metin İSKENDEROĞLU

BİLİM DANIŞMA KURULU

- Prof. Dr. A.Filiz Çamlıgüney-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Abdulkadir Emeksiz-İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Abdolvahap Kara-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr. Adnan Baki – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Kanlıdere -Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Oğuz İçimsoy -Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Şirin-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Alı Satan-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Alı Ulvi Mehmetoğlu-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Gül – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Osman BİLGİLİ – Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Sinan Bilgili-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ali TİLBE – Namık Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Yakıcı – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alparslan CEYLAN – Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Alparslan OKUR – Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Arzu M. Demirkıran-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Aydın Usta-İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. Ayfer Şahin - Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Çetin – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Aytekin Soykan-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Bakı Asilturk-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Başaran Gençdoğan-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Berat Bırfın Bır-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Beyhan KESİK Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Birsen Guzel-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Bulent Bakar-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Bülent GÜVEN- Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Cem Sefa Sutcu-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Cemalettın Sahın-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil Ozturk-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Cevdet Yakupoğlu-Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Cevdet Yılmaz-Çanakale 18 Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Ceylan Gazi Uçkun-Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Cıhangır Dogan-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Çavuş Şahin-Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Davut Hut-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Dursun Ali Köse-Hitit Üniversitesi
Prof. Dr. Ebru Ozgen-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Emel Poyraz-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Emine Koyuncu-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Erdal Sahın-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan Tezci-Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Erkan GÖKSU Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Erol Bulut-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ertan Örgen -Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Eyüp Şimşek-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Açık Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Nalan Turkmen-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Fazlı Polat-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Fehmi Yılmaz-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ferhat AĞIRMAN – Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Ferruh AĞCA – Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gazi Osman Ozgudenli-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Gazi UÇKUN – Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Giray Saynur Derman-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Gülay Bezer-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Gülden Sagol Yuksekkaya-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Gülsün MEHMET – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Hakan Akdağ-Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Hakan Tas-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Hale Bayram-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Halil Aydınalp-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Halil IŞIK – Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Prof. Dr. Halil Koca-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU – Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Hamza Akengin-Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Hamza AKENGİN – Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Handan Mujde Ayan-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL- Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hediye Ergın-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Hikmet ÖKSÜZ- Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Hulya Kayalı-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail Safa Üstün-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim DİLEK – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim Örün-Aksaray Üniversitesi
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU- Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İhsan Sabri Balkaya-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. İlyas Kemaloğlu-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. İlyas TOPSAKAL – İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail TÜRKOĞLU – Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr. Kemalettın Kuzucu-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Kenan Ziyataş-Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Kıvanc N. Tuzel-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Latif Beyrelı-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Leyla Cosan-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. M. Levent Aksu – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Aca-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Çağrı Çetin-Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ – Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Güven – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Kaan Demir-Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Serhat YILMAZ – Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Serhat Yılmaz-Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Şahingöz – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Yılmaz – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Zeki İŞCAN-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mesut Sen-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mete TAŞLIOVA – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Metin Orbay-Amasya Üniversitesi

Prof. Dr. Muhammet Gur-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK- Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Murat Kaldırımçı-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Murat Uluskan-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Cihan-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ERDOĞAN – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Kandemir-Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Macit-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Özsarı-Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Sabri Kucukascı-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa YILDIZ- Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nahide Şimşir-Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU- Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Necmettin Aygün -Aksaray Üniversitesi
Prof. Dr. Necmi Emel Dılmen-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Nedim BAKIRCI – Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Nesrin Ozdener-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Nevzat TOPAL – Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Nezahat Güçlü – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Niyazi Güven Erdil-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Nuray Terzi-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Nuriye Garipağaoğlu-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Nuri KAVAK – Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nursen Caniklioglu-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Nursen Mazıcı-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Nurullah Altaş-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Omer Zulfe-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Onur Köksal - Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan Sevgi -İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Prof. Dr. Adem ÖĞER-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet AYPAY-Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet KARTAL-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali MEYDAN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe AYPAY-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Prof. Dr. Bayram DURUBİLMEZ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Bülent GÜL-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ferruh AĞCA-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Filiz KILIÇ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mesut ERŞAN-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Muzaffer DOĞAN-Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Nuri KAVAK-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Osman ALTINTAŞ- Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Prof. Dr. Osman Gokhan Antalya-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Osman Yorulmaz-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer İşbilir-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniv
Prof. Dr. Özkan Özden-İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Remziye Tuba Karatepe-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. S.Can Erdem-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Sahın Ozen-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Salih Zeki Genç-Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Salim GÖKÇEN – Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Prof. Dr. Sebahat DENİZ – Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Sebahattin Şimşir-Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin ÖĞÜLMÜŞ – Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Selçuk DUMAN – Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Selda Uzun-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Selim Yılmaz-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Selma Yel – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Serhat Ulaglı-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Serkan GÜZEL – Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Sezai Balcı-Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Sezgin Çelik-Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR – Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Suat UNGAN- Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Sueda Ozbent-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Şerif Korkmaz-Çanakkale 18 Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Taner ALTUN -Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Tanju Seyhan-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr. Tayfun Akkaya-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Tıgınca Oktar-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Turgay Bıcer-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ufuk Alpkaya-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur ÜÇÜNCÜ – Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Ümit Şimşek-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ünsal Umdu Topsakal -Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Vahdettin Engin-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Veli TOPTAŞ- Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ- Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Yalçın Sarıkaya-Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz Kızılçim-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Yüksel Celik-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Yücel Gelişli – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yücel Öksüz-Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN – Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Zeki Salih ZENGİN – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep Gurel-Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Zuhâl Hasena Kultural-Marmara Üniversitesi

BİLİM KURULU

Prof. Dr. Abdulkadir Emeksiz – İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Abdullah Kök – Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Abdulvahap Kara – Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Ata Yiğit-Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Gül – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Kafkasyalı – Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Osman Bilgili – Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Tilbe – Namık Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Yakıcı – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Aliye Uslu Üstten – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alparslan Ceylan – Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Altan Alperen – Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Asım Çoban-Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Aslıhan Sezgin-Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Aybaba Hançerlioğulları-Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Çetin – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Yücel Çetin – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Birol ALVER- – Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Burhan Baltacı-Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Bülent Aksoy – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cahit Aksu- Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Cemal Yılmaz – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz Çınar – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cevdet Söğütü – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cevdet Yılmaz-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Çavuş Şahin-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Çetin Elmas – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Durmuş Ekiz – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Enver TÖRE-Artvin Çoruh Üniversitesi
Prof. Dr. Ercan Nurcan Yılmaz – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Erdal Aksoy – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan Köse-Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Ergün Recepoğlu-Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Erhan Durukan – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Erkan Göksu Dokuz – Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Erman Öncü – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Esmâ Şimşek – Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Eyüp Şimşek -Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Fahri Temizyürek – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih Kirişçiöğlü – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih Sakallı – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Açık – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Özkan – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Fazıl Polat-Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ferhat Ağırman – Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Ferruh Ağca – Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Fevzi Ersoy – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gazi Uçkun – Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Gökhan Demircioğlu- Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Gülsün Mehmet – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Gürsoy ŞAHİN-Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Halil Işık – Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Prof. Dr. Halit Dursunoğlu – Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Hamza Akengin – Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Harun Demirkaya-Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Genç – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Şahan-Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Hayatı Beşirli – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati Beşirli – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati Durmaz-İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin Ünlü-Aksaray Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim Dilek – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. İdiris Aydın – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. İlyas Topsakal – İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. İsa Özkan – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail Şahin – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail Türkoğlu – Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr. İsmet Çetin – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. M. Kayhan Kurtuldu- Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. M. Levent Aksu – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. M. Öcal Oğuz – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mahmut Erzengin-Aksaray Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Çağrı Çetin -Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Çeribaş – Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Güven – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Kaan Demir-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Kara -Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Serhat Yılmaz – Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Şahingöz – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Yılmaz – Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mete Taşlıova – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Mete Taşlıova – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Muammer Nurlu – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Musa Mutlu Can-İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Musa Şamil Yüksel – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Delican-İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Erdoğan – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Naciye Yıldız – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Nail Yıldırım -Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Prof. Dr. Nedim Alev – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Nedim Bakırcı – Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Nevzat Topal – Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Nezahat Güçlü – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nuri Kavak – Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan Kurtoğlu – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Özkul Çobanoğlu – Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Raif Kalyoncu – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan Çıtak – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Sadık SARISAMAN-Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Salih Zeki Genç-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Salim Gökçen – Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Prof. Dr. Sebahat Deniz – Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin Öğülmüş – Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Selçuk Duman – Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Selma Yel – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Serdar Sağlam – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Serdar Yücesu – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Serkan Güzel – Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Sinan GÜNER-Artvin Çoruh Üniversitesi
Prof. Dr. Soner Mehmet Özdemir – Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Suat Ünal – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Sut Ungan – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Şerif Korkmaz-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Şule Bahçeci- Trabzon Üniversitesi

Prof. Dr. Taner Altun – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Telhan Özdoğan-Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Turhan Çetin – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ufuk Karakuş – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ulvi Şeker – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ümit Şimşek -Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar Akkan- Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz Akbaş – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz Kartallıoğlu – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yunus Koç – Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Yunus Yıldırım-Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Yücel Gelişli – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yücel Kaştan-Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Zekeriya Karadavut – Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Zeki Salih Zengin – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Osman ALTINTAŞ- Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Doç. Dr. Adnan ESKİKURT-İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet ATALAY-Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Gökhan Yazıcı-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Katılmış-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Önal-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Akın Çelik – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Alaattin Kırzancı-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Alı Murat Kırık-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Kürşat Erümit – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Alper ÖZMEN-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Alper Sinan-Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Aslan Tolga Ocal-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Asude Balaban Dağal-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Aydın Güven-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Aylın Can-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Aylın Koç Giannopoulos-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe Gul Soncu-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Aysin Satan-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Bahadır Kılcan – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Banu Gurer-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Bekir Direkçi-Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Bilal Barış Alkan-Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Bilal Yorulmaz-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Burcak Senturk-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Can Alaşalvar-Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Cemil Tuğrulhan Şam -Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Cengiz Yıldırım-Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Cihat Yıldırım-Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Derya Aslan-Bitlis Eren Üniversitesi
Doç. Dr. Derya Çelik – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Durmuş Ummet-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ebubekir Bozaylı-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Emine Yılmaz Polat-Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Ercan Alan-Bitlis Eren Üniversitesi
Doç. Dr. Erdem Çekmez – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Erdiñ Aslan-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Eser Ültay-Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih Sancaktar -İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma Altun – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma Süreyya Kurtoğlu – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Feridun Hakan Özkan – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Ferit Baz-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Doç. Dr. Fuat Serkan Say-Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Fusun Saraç-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Füsün Ekşi-İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Doç. Dr. Gönül Güneş – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Gulhanım Unsal-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Gül Tuncel-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Gülgün Uyar-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Gülser YARDIM-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Hakan Akca – Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Hanefi Çinici – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Harun Şahin-Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Kazım Kalkan – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Tahsin Sümbüllü-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin KALEMLİ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin S. Ozturk-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. İlker USTA-Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. İrfan Yıldırım-Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail Hakkı Gerçek -Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. İsmet Arıcı-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Kerem COŞKUN-Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat Cesur-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat KOÇAK-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat ÖNCÜL-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. M. Hanefi Bostan-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Malike Bileydi Koc-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Alı Ozdemir-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Atalay-Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Can Pelikoğlu-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Fatih Işık -Hitit Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ-Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KATRANCI- Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Kokoç – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Mert Sunar-İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Özmenli-Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Mehtap Güneş Özden-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Meliha Sarıkaya-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Meral Ağır-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Meral Kucuk Yetgın-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Mert Kerem Zelyurt-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Mevlüt Gülmez-Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Muazzez Sasmaz Atacocuğu-Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Muge Goker Paktas-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammet Hanifi Erçoşkun-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Murat ŞENGÜL-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa KARACA-Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Kemal Gümüş-Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Macit Karagozolu-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Ürey- Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Muvaffak Eflatun – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Müjgan Baki – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Necati ÇİFTÇİ-Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Doç. Dr. Nermin Ozcan-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Nihan Demiryay-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Nihat Döngel – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Nurdan Arslan-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Nursel Uyaniker-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Oğuzhan Duru-Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr. Oktay Yağız-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Onur Alp Kayabaşı-Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Osman Akhan-Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Solak-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. ÖMER ÜL Faruk BÖLÜKBAŞI-Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Yılar-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ömerül Faruk Bölükbaşı-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Özden TAŞĞIN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Özge Erdoğan – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Özgür Faik Karataş – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Öztürk Ağırbaş-Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Pınar CANKARA-Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Doç. Dr. Ragıp Basbağı-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan Kaya-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Recep Ahıskalı-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ruhi İnan -Balıkesir Üniversitesi

Doç. Dr. Sadi Suleyman Kucur-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Sedat Bahadır-Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr. Sehnaz Biçer-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Sehnaz Yalcın-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Selami Sönmez-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Selçuk İlgaz-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Selman Can-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Sertaç Erciş-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Sevinç Arı-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Sevtap GÜNAY KÖPRÜLÜ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Seyfullah Yıldırım – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Seyhun ŞAHİN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Süleyman Çoban -İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doç. Dr. Şamil YEŞİLYURT-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Tahir Kılıç-Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Tekin TUNCER-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Temel Kösa – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Tefvik Uzun -Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Tonguc Tokol-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Tuba Aydoğdu İskenderoğlu-Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Tuba Bozdoğan-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Tülin Malkoc-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Uğur Demır-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Umran Ay-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ümmüğülsüm CANDEĞER-Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Doç. Dr. Ünsal Yılmaz Yeşildal – Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Vedat AKTEPE-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Veli Savaş Yelok – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Vesile Oktan – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Yalçın BAY-Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Yaprak Turkan Yucelsin-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Yasemin Tumer Erdem-Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Yasin Özkara-Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Yavuz CANKARA-Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Doç. Dr. Yılmaz Yeşil – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf Çelik-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Yüksel Eroğlu-Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Zafer Yılmaz-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Zekeriya Akkuş-Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep Aycıbın Seyitkırın-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Doç. Dr. Zühal Dinç Altun – Trabzon Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Ahmet DOĞAN-Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Ahmet Uysal -Balıkesir Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Alı Karaca-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Alı Rıza Kupcu-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Ali İrfan KAYA-Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Ali KAYA-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Aytekin Alpullu-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Barış ÇİFTÇİ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Bayram Yıldız-Balıkesir Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Bulent Halvası-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Cengiz BAYRAKTAR-Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Cıgıl Guler-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Cihan ORUÇ-Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Çağlayan YILMAZ-Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Davut Bakır -Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Demet BARAN BULUT-Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Ebru GÜVELİ-Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Ekrem Albayrak-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Elif Yılmaz Sentürk-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Elif KAYA-Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Emin Tamer YENEN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Emrah YAVUZ-Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Emre Ertan-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Ercan Mertoglu-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Erhan GİRAY-Artvin Çoruh Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Erman Şan-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Fatih İNEÇ- Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Fatma Odabası-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Ferdi GÜZEL-Bayburt Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Ferruk Kayahan-Balıkesir Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Fikriye Alkım ARI- Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Gökçe BECİT İŞÇİTÜRK-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Gulay Heppınar-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Gussun Gunes-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Haşim ERDOĞAN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Huseyin Av Oztopcu-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Hüseyin Akıf Karaca-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Hüseyin SARAÇ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi İbrahim Akış -İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Dr.Ögr.Üyesi İbrahim Ethem ÖZKAN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Kerem COŞKUN-Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Kübra ŞENGÜL-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Kürşat ÖZCAN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi M.Kursat Duru-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Mahmut Babacan-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Mehdı Genceli-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Mehmet Ali Kandemir-Balıkesir Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Mehmet Özdemir-Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Mehmet SARI-Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Melih Coban-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Mufide Cotuk-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Muhammed Ali Karaduman -Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Muhammet Ali KARADUMAN-Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Murat GÜR-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Nihat Sarıalioğlu -Giresun Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Nurettın Bektas-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Nuriye Ozlem Cuhadar-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Nusret Gedik-Marmara Üniversitesi

Dr.Ögr.Üyesi Oktay Aydın-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Oktay Sarı-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Osman ORUÇ- Bayburt Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Osman Sezgin-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Rafet Aykut Akay-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Ramazan Gurel-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Rifat Ramazan BERK- Bayburt Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Saım Çağrı Kocakaplan-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Sait Kofoğlu-İstanbul Teknik Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Seher Asıcı-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Selim Çakar-Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Serap Devran-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Serap Mungan Ay-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Seylan Ozturk-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Sinan ÇINAR-Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Tosun Yalcinkaya-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Tuğba Eray Biber-Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Turgay KABAK-Bayburt Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Ugur Tankut-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Umit Ozturk-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Yalcın Lüleci-Marmara Üniversitesi
Dr.Ögr.Üyesi Zemzem YÜCETÜRK-Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Bahadır AYAS-Anadolu Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Berrin AR-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Fatih ERDOĞDU-Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi İ.Alperen BİÇER-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Neslihan BAY-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Osman BAĞDAT-Anadolu Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Selin BAYRAK-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Tuğba ÇAKIROĞLU-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Öğr.Gör. Dr. Ali Ataç -Marmara Üniversitesi
Öğr.Gör. Dr. Arzu Meriç-Marmara Üniversitesi
Öğr.Gör. Dr. Aslı Fişekçioğlu-Marmara Üniversitesi

Ögr.Gör. Dr. Burçin Ertürk-Marmara Üniversitesi
Ögr.Gör. Dr. Kadir Gürsoy-Trabzon Üniversitesi
Ögr.Gör. Dr. Liaisan Şahin-Marmara Üniversitesi
Ögr.Gör. Dr. Neval Konuk Halaçoğlu-Marmara Üniversitesi
Ögr.Gör. Dr. Vedat Genç Marmara Üniversitesi
Ögr.Gör. Dr. Volkan Kanburoğlu-Marmara Üniversitesi
Ögr.Gör. Hasan AKKOÇ Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Atilla Kartal – Akdeniz Üniversitesi
Dr. Aytül Kablan
Dr. Erdal Ünsalan-Amasya Üniversitesi
Dr. Fatih Düzgün – Akdeniz Üniversitesi
Dr. Gönül Türkan Demir-Amasya Üniversitesi
Dr. Hasan Eşici – Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Dr. Hasan Güveli-Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. İbrahim Atabey – Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Kürşat Efe-Amasya Üniversitesi
Dr. Mahmut Çitil – Gazi Üniversitesi
Dr. Murat Şahin – On Dokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Onur Altıntaş – Gazi Üniversitesi
Dr. Ömer Asal – Gazi Üniversitesi
Dr. Ramazan Çakıroğlu – Gazi Üniversitesi
Dr. Salih Değirmenci-Amasya Üniversitesi
Dr. Sare Terzi İlhan-Amasya Üniversitesi
Dr. Tayfun Fındık – Gazi Üniversitesi
Dr. Uğur Arabacı – Gazi Üniversitesi
Dr. Yusuf Kemal Öztürk-Amasya Üniversitesi
Arş Gör. Dr. Abdullah Düvenci-Marmara Üniversitesi
Arş Gör. Dr. Bülent Özden-Marmara Üniversitesi
Arş Gör. Dr. Derya Toruc-Marmara Üniversitesi
Arş Gör. Dr. Mustafa Güler-Trabzon Üniversitesi
Arş Gör. Dr. Seda Gül Kartal-Marmara Üniversitesi
Arş Gör. Dr. Zeynep İleri Aydemir-Marmara Üniversitesi
Arş.Gör. Mehmet Tamer KAYA Afyon Kocatepe Üniversitesi

Sunuş

Toplumların kendi ayakları üzerinde durabilmesi, milli kalkınma hedeflerini gerçekleştirebilmesi ancak iyi yetişmiş insan hazinesinin varlığı ile mümkün olabilmektedir. Milletın kendi gerçekliğini bilmesi, milli vasıflarına hâkim olması kadar dünya gerçeklerine göre bilgi donanımına sahip olması da toplumsal kalkınmanın olmaz ise olmazı olarak kabul edilmektedir. Türk milleti tarihin her döneminde kültürel kodları ve milli genleri vasıtasıyla damarlarındaki asil kanda kendi gücünü, inancını; kuşaktan kuşağa aktarabilmeyi başaran ender uluslardan biri olmuştur. Ancak bu aktarılan toplumsal birikimin dünya gerçeklerine uygun bilimsel birikim ve ilmi donanımla bezenmesi bir zorunluluk taşımaktadır. Tarihin her döneminde bu iki bileşenin uyumlu olarak bir araya gelmesinin neticesinde Türk milleti; küllerinden yeniden doğmuş, büyük kazanımlar elde etmiş, büyük devletler kurmuş, cihana hükmetmiştir. Bu gerçeği bilen ve meselenin bu yönünü ihmal etmeyen Gazi Mustafa Kemal Atatürk Türk Bağımsızlık Mücadelesi sırasında Türk milli eğitimini asla ihmal etmemiştir. Bunun en güzel örneğini 1921 yılında düzenlediği “Maarif Kongresi” ile hem içte hem dıştaki düşmanlara açıkça göstermiştir. Bu süreci kavramak ve ihya etmek Türk milletinin her bir ferdinin milli vazifesi olduğu unutulmamalıdır.

Etkili bir sendika ve her durum ve şartta eğitim çalışanın yanında konuşlanan milli bir sivil toplum kuruluşu olan Türk Eğitim Sen bilimi, fenni ve ortak aklı her zaman milli menfaatlerimiz olarak görmektedir. Türk Eğitim Sen, sendikal mücadelenin ana düsturu olarak gelişme ve iyileşmenin yolunun çözüm odaklı bir sendikacılıkta olduğunun bilincinde mücadelesini devam ettirmektedir. Çözüm odaklı sendikal duruşumuzda bilimsel gerçekleri ve uzman görüşlerini Türk milletinin temel dinamikleri ile birleştirerek, çalışanların taleplerini her platformda muhataplarına iletmeyi şiar edinmiştir. Aynı durum Türk aydınının yetiştiği, ülkenin aydınlık yarınlarının emniyete alınacağı eğitim kurumları için de geçerlidir. Eğitimin her basamağını ve eğitim çalışanlarının önerilerini içeren geçmişte düzenlediğimiz çalıştay, şura ve toplantılar bu hususa verdiğimiz önemin açık bir göstergesidir.

Büyük önder Atatürk’ün 100 yıl önce Türk milleti için ortak aklı harekete geçirecek bir kongre topladığı gibi biz de Türkiye Cumhuriyet’inin 100. yılı ve sonrasına eğitimle hazırlanarak aydınlık ufuklara doğru milletimizi taşımak üzere hazırlık yapmak, yol haritası önermek üzere 13-18 Temmuz 2021 tarihleri arasında “100 yıl sonra aynı ruh ve heyecanla 2. Maarif Kongresi’ni topladık. Kongreye kadar; 22-24 Ocak 2021 tarihinde Dünya’da ve Türkiye’de Güncel Gelişmeler Işığında Dijital Eğitim, 17-18 Şubat 2021 tarihinde Ahi Evran’ın Doğumu’nun 850. Yılı Anısına 2023’e Doğru Mesleki ve Teknik Eğitim

Çalıştaylarını gerçekleştirdik. 19-21 Mart 2021 tarihinde 2023'e Doğru Türkiye'de Din Eğitimi ve Değerler Eğitimi çalıştayı pandemi koşulları gereği çevrimiçi platformlar üzerinden tamamladık. Pandemi koşulları ve katılımcıların tercihine göre çevrimiçi platformlar üzerinden 26-28 Mart 2021 tarihinde 2023'e Doğru Türkiye'de Yüksek Öğretim Çalıştayı yaptık. 2-4 Nisan 2021 tarihleri arasında aynı anda 2023'e Doğru Türkiye'de Temel Eğitim, 2023'e Doğru Türkiye'de Özel Eğitim, 2023'e Doğru Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri çalıştaylarını düzenleyerek temel eğitim, özel eğitim, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri alanında geleceğin Türkiye'sine yol haritası önermeye çalıştık. 30 Nisan - 2 Mayıs 2021 tarihinde 2023'e Doğru Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Çalıştayı ile ülkemizin öğretmen yetiştirme sürecini ve geleceğini alan uzmanları ile masaya yatırarak mevcut problemlerin çözümünün yanında ideal bir öğretmen yetiştirme sisteminin nasıl olması gerektiğini de ifade etmeyi hedefledik. 28-30 Mayıs 2021 tarihleri arasında 2023'e Doğru Türkiye'de Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi ve 2023'e Doğru Türkiye'de Öğretim Programları (Müfredat) çalıştayı ile mayıs ve haziran ayında belirlediğimiz takvime göre Büyük Öğretmen Kurultayı'nın il ve ilçe kongreleri ayaklarını tamamladık. Yukarıda ifade ettiğimiz gibi kongre hazırlık sürecinde alan uzmanlarıyla 10 çalıştay ve bir Büyük Öğretmen Kurultayı düzenleyerek yurtiçi ve yurt dışı destekçilerimizle Türk eğitiminin geleceğine dair sorun tespiti ve çözüm önerileri ortaya koymaya çalıştık.

Kongrenin açılışını bu gün Cumhuriyet Müzesi olarak faaliyette bulunan 2. TBMM Genel Kurul Toplantı Salonu'nda, Milli Eğitim Bakanımız Sayın Prof. Dr. Ziya Selçuk, Kültür Bakan Yardımcımız Sayın Nadir Alparıslan, üniversite rektörleri, eğitim fakültesi dekanları ve seçkin protokol konuklarımızla gerçekleştirdik. 13-18 Temmuz 2021 tarihinde hem Büyük Öğretmen Kurultayı'nın son aşaması olan "Türkiye Maarif Raporu"nun forum oturumlarında görüşülerek kabul edilmesi hem akademisyenlerin Türk eğitime dair bildirilerini ihtiva eden akademik kongre ve ülkemiz eğitime dair özel konuların tartışıldığı 13 tematik panel, söyleşi ve davetli konuşmacıların görüşleri ile 2023 ve sonrasında Türk eğitime ilişkin önerileri bir araya getirdik. Bu kapsamda "Atatürk, Türk Eğitim Tarihi ve Maarif Kongresi" temalı sanal sergimizi de Türk milletinin hizmetine sunduk.

2. Maarif Kongresi'nde sunulan bildirilerin basılmış olduğu bu beş cilt kitap vasıtasıyla, 2. Maarif Kongresinin düzenlenmesinde her türlü özveriye ve desteği sunan başta Türk Eğitim Sen'in yol başçısı genel başkanımız sayın Talip GEYLAN olmak üzere Türk Eğitim Sen Merkez Yönetim Kurulu'na, bütün teşkilat mensuplarımıza şükranlarımı sunuyorum. Kongrenin gerçekleşmesinde bizlere destek veren devlet erkânına, bilim adamlarımıza, eğitim gönüllüsü öğretmenlerimize, davetli konuşmacılarımıza komisyonlarda görev alarak sorunları tespit edip değerlendiren, onlarla başa çıkılması için çözüm üreten eğitim çalışanları, akademisyenler ve üyelerimize teşekkür ederiz.

Cengiz KOCAKAPLAN

Türk Eğitim-Sen
Genel Başkan Yardımcısı

UAESEB VE TÜRK EĞİTİM-SEN GENEL BAŞKANI TALİP GEYLAN'IN KONGRE AÇILIŞ KONUŞMASI

Sayın Bakanım,

Sayın Bakan Yardımcım,

ÖSYM Başkanım,

Türkiye Kamu Sen'in Sayın Genel Başkanı,

Kıymetli Rektörlerimiz, Eğitim Fakültelerimizin Çok Değerli Dekanları,

Sendikalarımızın, STK'larımızın Çok Değerli Başkanları,

Maarif Kongresine İştirak Eden Çok Değerli Bilim İnsanlarımız, Teşkilatlarımızın Uç Beyleri Değerli Şube Başkanlarım, Büyük Öğretmen Kurultayımızın İllerden Gelen Temsilcileri Değerli İl Temsilcileri Öğretmen Arkadaşlarım, Hanımefendiler, Beyefendiler. 2. Maarif Kongremizin açılış oturumuna hoş geldiniz, sefalar getirdiniz.

Kıymetli hazirun, 21. Yüzyıl'ın baş döndürücü gelişmeleri hepimizin malumudur. Küresel salgının bütün dünyada kendisini gösterdiği şu günlerde, eğitilmiş insan gücünün stratejik bir üstünlük olarak kabul edildiği artık tescil edilmiştir. Eğitim; toplumsal barışın, kalkınmanın, bağımsızlığın, sağlığın, adaletin, güvenliğin velhasıl toplumun ihtiyaç duyduğu bütün alanların ana omurgası ve temel taşıdır.

Milletlerin kendi milli hedefleri ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim modelleri belirlemeleri; bireyin ve toplumun kendini geliştirerek kendi ayakları üzerinde durmasının tek gerçek yolu olarak kabul edilmektedir. Ziya Gökalp'in dediği gibi, eğitimin ve hedefin milli olması, elzem olarak değerlendirilmelidir. Toplumsal kalkınmanın taşıyıcısı olan milli eğitim modeli, ülkenin bu alandaki bütün paydaşlarının katılımı ve önerileri ile oluşturulduğu takdirde, kapsayıcı ve bütünleştirici bir hüviyet kazanarak ülkenin ihtiyaçlarına karşılık verebilecektir.

Türk milleti, geçmişte yaşadığı olumsuzlukları kendi içinden bir kurtarıcı çıkararak bertaraf edebilmiştir. Bu gerçek, milletimizin birikimlerinin bir neticesi olarak Türk tarihinde defalarca tecelli etmiştir. Bir toplumun kendi geleneğinden getirdiği deneyimle, ideal insanı elde etmek için uyguladığı çocuk yetiştirme biçimi ve bunun bilgisi olarak

karşımıza çıkan eğitim kurumu, doğru yönlendirildiği ve mensuplarına imkân verildiği zaman meyvelerini cömertçe sunmaktadır. Bilge Tonyukuk, Bilge Kağan, Sultan Alparslan, Fatih Sultan Mehmet, Mustafa Kemal Atatürk, El Cezire, Ali Kuşçu, Gazi Yaşargil, Özlem Türeci, Aziz Sancar, Oktay Sinanoğlu, Cahit Arf, Canan Dağdeviren, Nurcan Taylan, Uğur Şahin gibi pek çok değeri tarihte ve bugün bünyesinde yetiştiren Türk milleti, tarihin kendisine biçtiği görevi, eğitim ve öğretim yoluyla sahip olduğu nitelikli insan hazinesi ile gerçekleştirmiştir.

Hiç şüphe yoktur ki, Türk tarihinin önemli dönüm noktalarından birisi de I. Dünya Savaşı sonrasında ülkemizi işgal eden güçlere karşı başlatmış olduğumuz Milli Mücadele Hareketi olmuştur. Türk millî mücadelesinin 19 Mayıs 1919 tarihinde başladığı süreci, millet olarak yazacağımız destanın ilk bölümü olarak değerlendirebiliriz. Biliyoruz ki, Atatürk daha Milli Mücadeleyi zihninde kurgularken, bunu sadece necip Türk milletine güvenerek ve milletin çalışkanlık ve azmi ile başarılabilmesine inanıyor, bu inancını da her fırsatta dile getiriyordu.

Mustafa Kemal'in Türk gençliğine seslenirken “Muhtaç olduğun kudret damarlarındaki asil kanda mevcuttur!” vurgusu, O'nun bu aziz milletin bütün zorlukları kendi öz kaynakları ile yenebileceğine olan güveninin en açık ifadesidir.

Milli mücadelenin zaferle sonuçlanacağına inanan Atatürk ve yol arkadaşları sonraki adımları da planlamaktaydı. Onlar, zaman kaybetmeden muasır medeniyetler seviyesine ulaşmanın eğitim ile mümkün olacağını çok iyi biliyorlardı.

19 Mayıs 1919 günü başlayan milli mücadelenin, cephede kazanılan kısmı kadar, cephe gerisi ve zafer sonrasında da planlanması ihtiyacı Atatürk'ün ve yakın çalışma arkadaşlarının zihninde her daim önemli bir yer tutuyordu.

Atatürk, bu sorunun çözümünü de yine bütün çıkmazların çaresini bulduğu Türk milletinün yüreğinde ve irfanında aramaya karar vermiştir. Necip Türk milleti, bir yandan cephede düşmanı boğarken, diğer yandan da cehalete karşı zafer kazanacaktı. Çünkü cephede kazanılan parlak zaferlerin, kalıcı sonuçlar vermesi ancak irfan ordusu ile mümkün olacaktı. Türk milleti yedi düvele karşı elde ettiği bağımsızlığı, eğitim marifetiyle sanayi ve ekonomi başta olmak üzere tüm alanlara yayacaktı.

Bu amaçla Atatürk aydınlara, eğitimcilere ve eğitim yöneticilerine başvurarak geniş kapsamlı bir meclis oluşturdu. 15 Temmuz 1921'de Türkiye'nin dört bir tarafından gelen katılımcılar ile Ankara'da Maarif Kongresi'ni topladı. Düşmanın Polatlı'ya kadar geldiği yani savaşın en çetin günlerinde düzenlenen Maarif Kongresi'ne ordunun Başkumandanı olan Atatürk'ün bizzat katılıp, büyük bir titizlikle takip etmesi, O'nun eğitime verdiği önemin en büyük işareti ve bugünün kamu yöneticilerine en önemli mesajı ve mirasıdır.

Bu tutum, 1923 yılında Türk Devleti'nin geçeceği yeni yönetim biçiminin ardından toplumsal kalkınmanın kilidinin eğitimde olduğuna dair şuurun somut göstergesidir. 15 Temmuz 1921 tarihinde başlayan 1. Maarif Kongresi, 1923 sonrası yaşanan toplumsal dönüşüm ve muasır medeniyet yolunda atılacak adımların eğitimle kozasının örüldüğü bir toplantı olarak Türk tarihinde önemli bir yer tutmuştur.

Maarif Kongresi'nden sonraki süreçte 1923'ten 1926'ya kadar Heyet-i İlmiye toplantıları adı altında, 1939'dan 2014'e kadar da Milli Eğitim Şuraları olarak benzeri toplantılarla Türk Milli Eğitimine dair süreçler işletilmiştir.

Fakat 1. Maarif Kongresi, o dönem eğitimin durumu ve toplumsal ihtiyaçlar adına kapsamlı bir değerlendirme yapmış olması ve genç Cumhuriyet'e bir yol haritası çizen bir organizasyon olması itibarıyla özel olarak hatırlanması ve ihya edilmesi gereken bir toplantıdır.

Bilindiği üzere Cumhuriyet tarihimiz boyunca Maarif Kongresi adıyla ikinci bir toplantı söz konusu değildir. Bu itibarla, Türk Eğitim Sen olarak başta Başöğretmenimiz Atatürk olmak üzere hem 1. Maarif Kongresi'nin tüm emektarlarını minnetle anmak hem de Türk milli eğitiminin her husus ve aşamasına dair eğitimin paydaşlarını bir araya getirmek üzere 2019 yılında almış olduğumuz bir karar ile yüzüncü yıldönümünde 2. Maarif Kongresi'ni düzenlemeye karar verdik.

Gururla ifade ediyorum ki; 2. Maarif Kongresi'ni düzenleme şerefi de en çok tarihimize ve ecdadımıza sadakati hücrelerinin her zerrisinde taşıyan Türkiye sevdalısı Türk Eğitim Sen'lilere yakışır. Bu gururu bize yaşattı için yüce Allah'a şükürler olsun.

İnanıyoruz ki; nasıl 1. Maarif Kongresi 1923'e yani Cumhuriyetimizin kuruluşuna giden yolun taşlarını döşemiş ise, irfan ordusu 2. Maarif Kongresi ile de 2023 sonrasına yani Türk Devletinin daha güçlü ve daha müreffeh ikinci yüz yılına omuz verecektir.

Türk Eğitim-Sen olarak, her durum ve şartta Türk milletinden yana taraf olma düsturu-muzla 2023'e bir hazırlık ve bir yol haritası belirlemek amacıyla, Ankara'da, yüz yıl sonra, aynı ruh ve heyecanla 2. Maarif Kongresi'ni gerçekleştirmenin haklı onurunu yaşıyoruz.

Kongre kapsamında, ocak ayından itibaren Türk eğitimine ilişkin tespit ettiğimiz nokta atışlı sorunlar ile tematik çalıştaylar düzenledik. 2023'e Doğru Dijital Eğitim, Öğretmen Yetiştirme, Mesleki ve Teknik Eğitim, Özel Eğitim, PDR, Temel Eğitim, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemleri, Din Eğitimi, Değerler Eğitimi, Müfredat (Eğitim Öğretim Programları) başlıkları altında düzenlediğimiz 10 adet çalıştayımızın raporlarını yayınlayarak Türk eğitiminin hizmetine sunduk.

Sürecin final programı olarak da bugün açılış oturumunu gerçekleştirdiğimiz bir akademik kongre tertip ettik. Kongremizin her bir oturumunu 1. Maarif Kongresi katılımcılarına ithaf ederek onların hatırlanmasını ve ayrıca salon oturumlarını da bölücü terör örgütü PKK tarafından şehit edilen öğretmenlerimize ithaf ederek, irfan ordusunun hem cehalet hem de ihanet karşısında nasıl dik durduğunu bir kez daha göstermeyi amaçladık.

2. Maarif Kongresi takvimi kapsamında, Türk eğitiminin paydaşlarının katkıları ile tespit ettiğimiz 52 başlık üzerinden sendikamız teşkilatları marifetiyle öncelikle ilçe çalıştayları düzenledik. Şubelerimiz tarafından tertip edilen ve ilçe temsilcilerinin katılımıyla gerçekleştirilen il çalıştaylarında hazırlanan il raporları Kongre kapsamında gerçekleştirilecek ve iki gün sürecek “Büyük Öğretmen Kurultayı”nda Türkiye Raporu’na dönüştürülerek Türk eğitim sisteminin hizmetine sunulacaktır.

Bunların yanı sıra 2. Maarif Kongresi kapsamında “Atatürk, Maarif Kongresi ve Türk Eğitim Tarihi” başlıklı sergi ile 400 civarında belge ve fotoğraftan oluşan bir sanal sergi gerçekleştireceğiz.

Ayrıca Maarif Kongresi süresince, Prof. Dr. İlber Ortaylı, Prof. Dr. Aziz Sancar, Timsal Karabekir gibi Türk eğitiminin yetiştirdiği önemli değerlerin de katılımıyla 12 tematik panel gerçekleştireceğiz. Panellerimiz, sendikamızın sosyal medya hesaplarından canlı olarak yayınlanacağı gibi oturumlarda yapılan sunumlar da yayın haline getirilerek tarihe not düşmek adına ilgililer ve kamuoyu ile paylaşılacaktır.

2. Maarif Kongresi kapsamındaki etkinlik ve çalıştayları düzenlerken bizlere ve dolayısıyla Türk eğitime desteklerini esirgemeyen UNESCO Türkiye Milli Komisyonuna, Türkiye Kamu-Sen’imizin kıymetli Genel Başkanı ve yöneticilerine, Büyük Öğretmen Kurultayı il temsilcilerine, sergimiz için katkı sunan koleksiyonerlere, davetli konuşmacılarımıza, kongre katılımcılarımız ile başta Milli Eğitim Bakanımız Sayın Ziya Selçuk olmak üzere kongremizi şerefliendiren siz tüm değerli konuklarımıza teşekkür ediyorum.

Ve özellikle, Sayın Bakan Yardımcımız Nadir Alparslan nezdinde, Maarif Kongresi’nin ruhuna ve anlamına yaraşır bu mekânı tahsis eden Kültür ve Turizme Bakanlığı’mıza da ayrıca ve hassaten teşekkür ediyorum.

Bu tarihi kongrenin Türk milli eğitiminin ve güzel ülkemizin geleceğine hayırlar getirmesini temenni ederim.

Ve;

Başta Başöğretmenimiz Atatürk başta olmak üzere kahraman ve fedakâr ecdadımızın manevi huzuruna hitaben, bu salonda bulunan tüm hazirun adına son söz olarak diyorum ki;

Türk eğitimcileri olarak; fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller yetiştirmeye yılmadan, bıkmadan, usanmadan devam edeceğiz. Cumhuriyeti siz kurdunuz, onu yaşatacak ve yükseltecek olan bizleriz. En kıymetli hazinemiz olan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin varlığı ve milletimizin bağımsızlığı için üstlenmiş olduğumuz sorumluluğun bilincindeyiz. Fikirlerinizin ışığında sorumluluğumuzun gereğini her durum ve koşulda yerine getireceğimizin sözünü veriyor, aziz hatıranız önünde saygı ve hürmetle eğiliyoruz.”

Talip GEYLAN

Türk Eğitim Sen ve UAESEB

Genel Başkanı

MİLLİ EĞİTİM BAKANI PROF. DR. ZİYA SELÇUK'UN KONGRE AÇILIŞ KONUŞMASI

Değerli meslektaşlarım,

Çok değerli bilim insanları hepiniz hoş geldiniz.

Bu özel günde, eğitimle ilgili bu tarihi günde, sizlerle birlikte olmanın verdiği memnuniyeti açıkça ifade etmek isterim.

1921 yılında Ankara'da toplanan eğitim tarihimiz için bir dönüm noktası olan 1. Maarif Kongresi'nin 100. Yılı'nın idrak edilmesi noktasında bir vesile olarak toplantının eğitim sistemimize geçmişten aldığı güçle geleceğe doğru bir yol açması temennisiyle başlamak istiyorum. Elbette çok özel bir geçmişten söz ediyoruz, eğitimin tarihi aslında bizim sadece eğitim alanındaki tarihimiz değildir, insanımızın tarihidir, devletimizin tarihidir, kültürümüzün tarihidir, sosyolojimizin tarihidir. Bu yüzden de bu kongrenin çok ayrı bir önemi vardır. 6 Mayıs 1920'de Maarif Vekilliği adı altında kurulan teşkilatın bir çekirdek olarak daha sonradan geliştirilmesi tarihi bir hadise. Her zaman vurgulandığı gibi milli mücadele devam ederken böyle bir kongrenin toplanmış olması ve bu toplanma sırasında da aslında ortada bulunan tahayyülün nasıl bir gelecek tasavvurunu içinde barındırdığı anlamında çok ayrı bir değeri var. Çünkü savaşın ortasında hayal edilen ya da bir an önce yapılması istenen davranışlar, hal ve hareketlerin daha ziyade savaşın sıcaklığıyla alakalı olması icap ederken aslında meselenin daha büyük bir perspektiften çok daha büyük bir fotoğrafla ele alındığını görüyoruz.

Hatta 25 Kasım 1920'de Meclis'te alınan bir kararla öğretmen ve öğrenciler için askerlik yükümlülükleri de kaldırılıyor. Bu, aslında başka bir mesaj çünkü Çanakkale'den itibaren yaşadığımız birçok hadisenin aslında bir devletin geleceğiyle nasıl alakalı olduğunun da bir göstergesi. 1921 Maarif Kongresi, dünyanın yeni şartlarında ulusal birliğin gerçekten tehdit altında olduğu bir dönemde yapılıyor ve Türk milleti için Kurtuluş Savaşı'nın önemini, sadece savaşın kendisiyle ilgili değil bir maarif davasıyla ilgili olduğunun da altını çiziyor. Maarif Kongresi'nde eğitim ve kültür politikalarına yönelik ortaya konulan bakış açısı, aslında bir çekirdek mahiyetinde ve bir hiza taşı gibi ortaya konulan bir yaklaşım. Bu kongre, okul ve öğrenci mevcudunu tespit etmek, yapılması gereken çalışmaları belirlemek ve geleceğe dair birtakım tasarımları ortaya çıkarmak için toplanıyor. Tarihimizde

Başöğretmen Atatürk'ün eğitim, bilim ve kültür alanındaki düşüncelerini, yapacağı çalışmaları, bu çalışmaların esasını ortaya koyan bir yol haritasıyla karşımıza çıkıyor.

Elbette yol bitmez, yol uzundur ve yolun zamanın ruhuna uygun bir şekilde dönüşmesi, dönüştürülmesi, yaşanması, yaşatılması gerekiyor. İşte tam da bu nedenle, bizim bugün de eğitim tarihimizin ortaya koyduğu bu fotoğrafı yeniden tarif edip, yorumlayıp, geleceğin ihtiyaçları doğrultusunda ele almamız icap ediyor. Bu kongre, tarihi kararlar olarak elbette düşünülebilir ama her tarihi karar, aslında şu anın da kararıdır. O yüzden bu kararları sadece geçmişte olup bitmiş bir hadise olarak değil, geçmiş ve geleceği bütünleyen bir işaret fişeği olarak görmekte de yarar var.

Bizim için eğitimin aslında bir milli eğitim olması ötesinde bir milli güvenlik meselesi olması da önemli bir perspektif. Çünkü bugün toplumlar bilim ve teknolojiye, eğitimdeki güçleri sayesinde varlıklarını ve varoşlarını sürdürme gayreti içerisinde. Bilimde önde giden toplumların da öne çıktığını rahatlıkla görebiliyoruz. Bu yüzden de bu mesele bir beka meselesidir, bir milli güvenlik meselesidir ve o çerçevede ele alınmasında yarar var. Bizimde Milli Eğitim Bakanlığı olarak 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesi ele aldığımız konu budur. Bu ülkenin birlikte, el ele, iş birliği içerisinde, ayırmadan, kayırmadan, bütün evlatlarını evladımız bilerek nasıl bir yolculuk yapmamız gerektiğine dair bir hikâyeyi içinde barındırır ve bu çerçevede de tüm arkadaşlarımızla beraber elimizden gelen çabayı göstermeye çalışıyoruz. Elbette eğitim vasıtasıyla her ülke kendi ortak paydasını, ortak hayalini de oluşturur. 'Bu coğrafyada yaşayan herkesin ortak hayali nedir?' sorusunun yanıtını da ortaya koyar ve bu sorunun ortaya koyduğu cevabın da aslında bizim ulaşmamız gereken bir hedef olduğunu, hayalden hedefe bir yolculuk olduğunu da gösterir. Bundan dolayı, bizim eğitimle ilgili ortaya koyduğumuz perspektifin aslında bir toplumun ortak paydası, ortak hayali, ortak geleceği, ortak mirası demek olduğunun da farkında olmakta yarar var. Tıpkı 1921 Maarif kongresinde olduğu gibi biz, ne yapmak istediğimizi, neleri hayal ettiğimizi yeniden yorumlamak zorundayız. Çünkü zaman değiştiçe kaidelerin değişmesi esastır. Bu yüzden de bu zamanın tabiatına uygun bir şekilde gereken bütün iş ve işlemleri yapmamız gerekir.

2023 vizyon belgesinde de aslında bir denklem çözer gibi, satranç oynar gibi adım adım eğitim sisteminin bütün bileşenlerini birbirleriyle etkileşim örüntüsü içinde ele almak hedefleniyor. Yani bir sistemin, alt sistemlerinin ve bileşenlerinin her biriyle irtibatlarının somut bir şekilde ortaya konması, fizibilitesinin yapılması ve bunun yol haritasının bütçesinin ortaya konulması gerekiyor. İşte tam da bu yüzden eğitimi tam da bir proje olarak, eğitimi bir gelecek vizyonu ve misyonu olarak görmek istiyoruz. Eğitimin esasında elbette genel müdürlükler, disiplinler, alanlar önemlidir ama eğitimin esasını teşkil eden şey dildir, Türk dilidir. Dil üzerinden inşa edilecek bir kültür, eğitim ve medeniyet tasavvurundan söz ediyoruz. Dil üzerinde çalışılmadan herhangi bir alanda, disiplinde, derste, müfredatta alt işlemlerde herhangi bir şey yapmak, istikamet ortaya koymaz. İstikameti eğitim bu

ruhıyla birlikte ele almakla gerekir. Aksi takdirde sadece teknikler üzerinden yorumlamalar yaparız. Yani şu konuda, rehberlik konusunda şöyle olsun, müfredat konusunda böyle olsun ama istikameti ve ızanın daimi olarak gözden geçirilmesi bir temel zarurettir. Köprü fikirler üzerine bina edilmiş olan bu tür adımlarda her zaman kendini doğurur ve yeniler, yenileştirir, yeniden yeni tasavvurları ortaya koyar. Bugün dünyanın ihtiyacı olan tüm beceriler elbette bizim çocuklarımızın da ihtiyacıdır. Ancak bu coğrafyanın kendine has ayrıca ihtiyaçları olduğu da unutulmamalıdır. Bu ihtiyaçlarında bu topraklarda yorumlanarak evrensel doğru yürümesi gerekiyor. Evrenselden bu yana gelmesinin çok da doğru bir çalışma olmayacağını düşünüyorum. Bizim milliden evrensel doğru bir gidişimiz ama birbirine tercih etmenin de doğru olmadığı, bunların bir bütün olduğu bir medeniyet anlayışı içinde hareket etmekte yarar var. Elbette eğitimin insan için var olması, insanlık için var olması aslında insanın beşerlikten insanlığa doğru olan yolculuğunun bir yol haritasıdır. Eğer insan insanlaşmazsa yani terbiye noktasında, eğitim noktasında gereken süreci yaşamazsa beşer olarak kalır hatta bazen şer olarak kalır ve zarardan başka bir şey yapmaz. Bu yüzden eğitimin bir terbiye tefekkürü içinde ele alınması gerekir. Eğer eğitim terbiye ve onun etimolojisi olarak iyilik ve öğretmenlik noktasında bir tasvir alınmazsa o zaman bu sadece teknik işlemler, vazife, günlük bir icraat, mesleklerden bir meslek olarak kalır ve özünü, ruhunu kaybederiz. Bunu kaybetmemek içinde her bir çocuğun emanet olduğu şuuruyla hareket etmekte yarar var. Ana babanın rızasını almak gibi çocuğun da rızasını almak gerek. Çünkü o bir emanettir. Bunun içinde bu ülkenin, bu coğrafyanın, bu toprakların bekçisi olacak çocuklarının omuzlarının, dimağlarının güçlü olması lazım. Sadece dimağlarının değil vicdanlarının da güçlü olması lazım. Vicdan terbiyesi ile akıl terbiyesinin ortaklaşa yürümesi, çift kanatlı çocuklar olarak bizim karşımıza çıkmalarını sağlayacaktır. Aksi takdirde bu çocukların bugün ki batı terminolojisinde olduğu gibi sadece akli eğitimlerinin, sadece akıllarının eğitilmesinin nasıl bir ahlak telakkisinden yoksunluk, nasıl bir vicdansızlık, nasıl bir etik eksikliğini orataya çıkardığını somut olarak görüyoruz. Vicdanlı olan insan vicdanlı olan ülke olarak bizlerin çocuklarımıza böyle bir yol haritasını hep birlikte ortaya koymamız gerekir. Elbette kolay bir iş değil çünkü çok fazla gereksiz çağrışımlar var, parazitler var, dışarıdan küresel etkiler var, manipülasyonlar var ve çocukların zihinlerini ele geçirmeye çalışan mekanizmalar var. Ama bizim de vazifemiz bu, onların da vazifesi o. Bu çocuklara sahip çıkacağız ama kendimizin kopyası olarak değil. Onların kendi yaratılışlarına hürmet ederek, onların kendi ruhlarındaki potansiyele saygı göstererek eğitimin dışarıdan içeriye verilen bir müfredat paketi olarak değil, yaradılıştaki her bir çocuğun içine konulmuş olan müfredatı açığa çıkarabilecek ortamı oluşturabilme maksadıyla yapılan bir eğitimden söz etmek gerekir. Yani biz çocuklara paket olarak hepimiz şuna inanacaksınız, şunu dinleyeceksiniz, doğru olan budur yanlış olan budur şeklinde değil de onun yaradılışındaki müfredatı, her çocuğun müfredatı kendi içinde saklıdır. Onu açığa çıkaracak ortamı oluşturmak öğretmenliktir. Öğretmenlik esasen bir çocuğa öğretmekten ziyade kişinin kendi olgunlaşma yolculuğunu yaşamasıdır. Öğretmenlik esasen öğretmenin kemalat serüvenidir. Kendi olgunlaşırsa o zaman yürüyüşünün bile çocuklara

müspet bir etkisinin olduğunu görecektir. Konuşmasa dahi çocuklar üzerinde hakikatin etkisinin görme imkânının bulacaktır. Tüm bu sebeplerden dolayı öğretmenliğin ne olduğu ya da ne olmadığı, çocuk kavramının ne olduğu ya da ne olmadığını bir çocuğun bilmeme haliyle yeniden yeniden tefekkür etmek zorundayız. Eğer cevaplar kafamızda hazırsa eğer ortaya konulacak soruların içerikleri cevapları hepsi hazırsa zaten toplanmaya gerek yok. Ama zaman öyle bir mefhum ki eğer cevabınız hazırsa sizi saygı göstermiyor, cevabınız hazır değilse ve o an da tefekkür ederek üretiyorsanız size hürmet ediyor ve kendi tabiatının tekabülüne müsaade ediyor. Diğer türlü siz sadece kopyacı olabilirsiniz. Tekrar tabiatında işler yapabilirsiniz. Bunun önüne geçebilmek içinde bizim yeniden bir çocuğun bilmeme haliyle tüm sorularımızı yeniden yeniden yanıtlamamız gerek. Bunun için elbette adil olmamız lazım. Adalet üzerine tesis etmemiz lazım bütün meselelerimizi. Bugün batı medeniyetinde fırsat eşitliği olarak tabir edilen konunun aslında gerçek bir adaletle çok da uygun olmadığı görüyoruz. Herkese aynı şeyi verdiğinizde adil olmuş olmuyorsunuz. Herkesin ihtiyacı farklı oluyor, herkesin beklentisi, gelir dağılımı öz geçmişi farklı oluyor. O yüzden de kimin neye ihtiyacı varsa onu vermek fırsat adaletidir. Fırsat eşitliği aynısını, kimin öz geçmişi ne olursa ne olursa olsun herkese aynı şeyi vermeyi addeder. Bizim 2023 Eğitim Vizyonu olarak beklentimiz fırsat adaleti konusunda mesafe almaktır ve bu toplumda biz baz oluşturmaktır. Yani eğitimin tüm kurum ve kuruluşlarının standartlarını bir baza çekip belli bir standart, belli bir kalite seviyesinde ele alabilmektir. Bütün bunları yapabilir miyiz? Tabi ki yapabiliriz. Bütün bunlar için gücümüz var mı? Tabi ki var gücümüz. Birikimimiz var mı? Elbette ki var, hep beraber bunu yapabiliriz. Ama bunun içinde bu milletin ortak paydasını dikkate alan bir yaklaşıma da ihtiyacımız var. Çünkü eğitim mutabakat ister, mutabakatın olmadığı yerde eğitim kendi doğasını canlandırmaz. Bu yüzden de bizlerin eğitimi bir mutabakat alanı olarak, eğitimi bir ülke ödevi olarak, bir millet ödevi olarak ele almamız gerekir. Aksi halde eğitim şahısların ödevi olur, grupların, hiziplerin ödevi olur buda milletleşme şuurunu zayıflatır. Bu zayıflamanın önüne geçmek için de bunun bir millet vazifesi olduğunu tekrar tekrar vurgulamak ve şahsi meselelerimizin çok ötesinde bir idealizmi gerektirdiğini de hatırlatmakta yarar var. Tabi ki bu konuları sizler burada tartışacaksınız, konuşacaksınız, uzun meseleler ve kavramları yeniden inşa etmemiz gereken meseleler çünkü kavramlarımız kendimize ait değilse yeniden kavram üretmediyse ve tercüme kavramlarla burada tartışacaksak o zaman bu tercümelerin de hal tercümesi olmadığı fark etmemiz çok geç olmayacaktır. Yani bizim halimizin ifadesi olmadığını, açıklamasının olmadığını çok geç olmayacaktır. O yüzden de burada kullanılacak her bir teknik terime, her bir kavrama bir soru sormak lazım. Ne demek istiyorsun? Sen neyi içeriyorsun? ve hangi bağlamda nasıl geliştin? Temsil ettiğin kavramsal arka plan nedir? Bizim tüm terimlere ve kavramlara soru sorup kendi terim ve kavramlarımızı ortaya koyup ve bununla düşünmeyi, bunları bir alet olarak ortaya koymayı hedef olarak koymamız lazım, aksi takdirde tercüme kitapların, tercüme kelimeleri ile çoğunlukla tam olarak da bağlamları farklı olduğu için oturmayan tercümelerle eğitim sistemini anlamlandırmaya çalışırız. Buda manayı yok eder. Mana yok olursa maksat yok olur. Maksat yok olursa biz istikameti

kaybederiz. O zaman da eğitim gerçek işlevini yerine getirmemiş olur. Ben burada emeği geçen herkese tekrar tekrar teşekkür ediyorum. Bu mekânın ruhuna uygun bir şekilde bu tefekkür sürecini hakkıyla yaşayacağınızdan eminim ve yapacağınız işlerin hayırlara vesile olmasını bu ülkenin geleceği için eğitimsel katkı sağlanmasını elbette yürekten temenni ediyorum. Bizler Milli Eğitim Bakanlığındaki arkadaşlarınız olarak, birlikte çalıştığınız meslektaşlarınız olarak elimizden gelen her türlü katkıyı sağlarız, sağlamaya çalışırız. Çünkü burada yapılan işler çocuğun hayrınadır, çocuğun geleceği içindir, öğretmenin geleceği içindir. Eğer öyleyse biz zaten buradayız. Ben bir kez daha hepinize emeklerinizden dolayı teşekkür ediyorum, hayırlı, uğurlu olmasını diliyorum, sağ olun, var olun.

Prof. Dr. Ziya Selçuk
Milli Eğitim Bakanı

İçindekiler

Ahmet ÇALIŞKAN / Mehmet Asif ALAN / Cihan SAKA / Halük KARTAL

Endüstri 4.0 Perspektifinden Türk Yükseköğretim Sistemine Bakış.....41

Öznur ÖZDARICI

İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun "Batak" Adlı Romanında Eğitimle İlgili Hususlar
ve Eğitimin Önemi.....57

Önder ÇANGAL

Çocuklara Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Videoların Kullanımı71

Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU / Şerife KAFALI

Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türklerin Gündelik Yaşamları
Hakkındaki Görüşleri85

Kürşat KAYA / İhsan KALENDEROĞLU

Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Okuma-Anlama Etkinlikleri107

Eyüp AYDIN

Yeni İstanbul Uluslararası Türkçe Öğretim Seti'ndeki Okuma Metinlerinin Diller
İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde Belirtilen Dil Kullanım Alanlarına Göre
İncelenmesi.....121

Prof. Dr. Alpaslan OKUR / Öğr. Gör. Dr. Alena DHAHİ

Yabancı Öğrencilere Türkçe Kelime Öğretiminde Kültürel Unsurların Etkisi.....135

Ceyda YAMAN

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Yunus Emre Şiirlerinin Okunabilirliği143

Yusuf TAŞKIN

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yardımcı Materyal Kullanımı.....155

Kürşat İLGÜN / Latif İLTAR / Cihat Burak KORKMAZ / Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL Yabancı Uyruklular İçin Türkçe Ders Kitabı'nda Dil Bilgisi Öğretimi.....	173
Prof. Dr. Onur KÖKSAL / Harun YILMAZ Lise Öğrencilerinin "İngilizce" Kavramına İlişkin Algılarının Metaforik Olarak İncelenmesi	181
Elif Merve İNEÇ Türkiyede Yabancı Dil Eğitiminin Gerekçeleri, Yöntemleri ve Sınırlılıklarının İncelenmesi.....	197
Ayşe Betül YALÇINKAYALI / Doç. Dr. Yalçın BAY Covid-19 Salgınında Uygulanan Uzaktan Eğitim Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar.....	205
Saadet ALTINAĞAÇ Covid-19 Sürecinde Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Matematik Eğitimi İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi	231
Esmâ Nur ALİM / Mahmut BABACAN "Sessiz Harfler" Eserindeki Hikâyelerin Değerler ve Karakter Eğitimi Bakımından İncelenmesi	245
Öğr. Gör. Dr. Tarık DEMİR Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğretici Yetiştirme Sorunu ve Çözüm Önerileri.....	261
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU / Şerife KAFALI Uzaktan Eğitim Sürecindeki Ev Ödevleri Hakkında Veli ve Öğretmen Görüşleri.....	269
Busegül CAN Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Materyal Yetersizliği Sorunu ve Çözüm Önerileri	285

Doç.Dr. Murat ATEŞ

İki Dilli Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunlarıyla İlgili Bir Alanyazın Taraması.....303

Kamil PARIN

Avrupalı Türklere Türkçe Öğretimi: Problemler, Çözüm Önerileri ve Okuma Metinlerine Dair Teklifler335

Burcu ÖZTÜRK / Mehmet SOYUÇOK

Dil Bilgisi Tartışmalarının Ortaokul Türkçe Öğretim Programlarına Yansıması: 1929 ve 1949 Programlarında Dil Bilgisi Öğretimi345

Süleyman LOKMACI / İbrahim Caner TÜRK

Osmanlı Müelliflerinin Eğitim Sistemi ve İlmiye Sınıfına Dair Görüşleri359

Prof.Dr. Sabri SİDEKLİ / Fadime KARAKUŞ

Uzaktan Eğitimle İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencisinin Akıcı Okuma ve Anlama Becerisinin Geliştirilmesi: Eylem Araştırması369

ENDÜSTRİ 4.0 PERSPEKTİFİNDEN TÜRK YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİNE BAKIŞ

Ahmet ÇALIŞKAN¹

Mehmet Asif ALAN²

Cihan SAKA³

Halük KARTAL⁴

Özet

Dinamik ve hızlı değişen dünya, bilgi teknolojisi ve inovasyonlar konusunda daha fazla ilerleme vaat ederek tarım toplumundan endüstriyel topluma dönüşüme yol açmıştır. Bu dönüşümler teknolojinin öncülüğünde meydana gelen endüstriyel devrimlerdir. Sanayi devrimleri ekonomiden imalata, ticaretten eğitim sistemine kadar insanoğlunu ilgilendiren her alanda önemli etkileri olmuştur. İçerisinde bulunduğumuz sanayi devrimlerinin sonuncusu olan Endüstri 4.0'ın aynı etkileri gösterdiği gözlenmektedir. Endüstri 4.0'ın dijital dönüşüm aracılığı ile istihdam, öğrenme ve öğretme biçimine kadar yükseköğretim üzerinde bazı etkileri olması beklenmektedir. Bu çalışmanın amacı Endüstri 4.0 perspektifinden Türk yükseköğretim sistemine yönelik etkileri ve sistemin geleceğine yönelik bakış açısı ile öneriler ortaya koymaktır. Çalışmanın ilk bölümünde Endüstri 4.0 ve yükseköğretim sistemlerine dair açıklamalara ve tanımlamalara yer verilmektedir. Çalışmanın sonraki bölümünde literatürde Endüstri 4.0 ve yükseköğretim sistemleri hakkında yapılan çalışmalar kavramsal olarak ortaya konulmaktadır. Sonuç kısmında Endüstri 4.0 devriminin yükseköğretim üzerindeki etkileri ve geleceğe yönelik önerilere yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Endüstri 4.0, Dijital Dönüşüm, Yükseköğretim, Üniversite

¹Biyoloji Öğretmeni, Bayburt Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, ahmetcaliskan69@gmail.com

²Bayburt Üniversitesi, alanasif@hotmail.com, Orcid No: 0000-0002-6947-404X

³Edebiyat Öğretmeni, Bayburt Halk Eğitim Merkezi, sefilist@gmail.com

⁴4 Sınıf Öğretmeni, Bayburt Maden İmam Hatip Ortaokulu

A LOOK AT THE TURKISH HIGHER EDUCATION SYSTEM FROM THE INDUSTRY 4.0 PERSPECTIVE

Abstract

The dynamic and rapidly changing world has led to the transformation from an agricultural society to an industrial society, promising further advances in information technology and innovations. These transformations are industrial revolutions led by technology. Industrial revolutions have had significant effects in every field that concerns human beings, from economy to manufacturing, from trade to education system. It is observed that Industry 4.0, the last of the industrial revolutions we are in, has the same effects. Industry 4.0 is expected to have some effects on higher education, including employment, learning and teaching through digital transformation. The aim of this study is to present suggestions with the effects of Industry 4.0 perspective on the Turkish higher education system and the perspective of the future of the system. In the first part of the study, explanations and definitions about Industry 4.0 and higher education systems are included. In the second part of the study, the studies about Industry 4.0 and higher education systems in the literature are presented conceptually. As a result, the effects of the Industry 4.0 revolution on the higher education and suggestions for the future are included.

Keywords: Industry 4.0, Digital Transformation, Higher Education, University

Giriş

Geçmişte sanayi, teknolojik değişim ve inovasyondan etkilenmiştir. Bu paradigmalara sanayi devrimleri denir. Bu devrimlere mekanizasyon (1. sanayi devrimi), elektrik enerjisinin kullanımı (2. sanayi devrimi) ve elektronik ve otomasyon (3. sanayi devrimi) neden olmuştur. Bütün bu sanayi devrimleri sadece üretimin kendisini değil, işgücü piyasasını ve eğitim sistemini de etkilemiştir. Bu değişikliklerin bir sonucu olarak bazı meslekler ortadan kalktı. Şu anda dijitalleşme ve robotiğin gelişmesi nedeniyle Endüstri 4.0 olarak bilinen bir sonraki sanayi devrimi bazı meslekleri değiştirecek. Gelişen teknolojilerin insanların eğitimi üzerinde büyük etkisi vardır. Sadece kalifiye ve yüksek eğitimli çalışanlar bu teknolojileri kontrol edebilecektir. Bu anlamda sanayi, üniversitelerle işbirliği yapmalıdır. Endüstri 4.0'ın ardından gelen ana vizyon, üretim tesislerine CPS adı verilen siber-fiziksel sistemlere bağlanacak "akıllı fabrikaların" ortaya çıkmasıdır. Nesnelerin İnterneti, Hizmetlerin İnterneti ve İnsanların İnterneti kullanılarak makine-makine, insan-makine veya insan-insan arasında bağlantı kurulacak ve aynı zamanda çok büyük miktarda veri elde edilecektir. Bu nedenle olası arızaları tahmin edebilmek ve değişen koşullara gerçek zamanlı olarak uyum sağlayabilmek için büyük verilerin (Big Data) analiz edilmesi gerekecektir. Şu anda insan bir makine operatörüdür ve bu makineler operatör komutlarını yalnızca pasif olarak

takip eder. Bu nedenle Endüstri 4.0'ın ana eğilimi, bu durumu Prognostik izleme sistemi ile değiştirecektir. Üretim süreçleri, etkin üretime izin vermeli ve aynı zamanda belirli ürünler için değişen müşteri talebi nedeniyle esnek olmalıdır. Bu nedenle firmalar akıllı ürünler üretecekler. Esnek üretimin planlanması ve yönetilmesi için elde edilen verilerin zamanında analizi önemlidir. Elde edilen veriler, sınıflandırılmış bilgiler içerebilir ve bu, herhangi bir verinin sızmasını önlemek için siber güvenlik konusunda artan taleplere yol açar. İnsan faktörünün rolü gelecekteki üretim için gerekli olacaktır. İşgücünün becerileri ve nitelikleri, son derece yenilikçi bir fabrikanın başarısının anahtarı olacaktır. Bu nedenle şirketler, İnsan Kaynakları Yönetimi tarafından nitelikli işgücünün geliştirilmesine odaklanmalıdır. İnsan Kaynakları Yönetimi, sadece çalışanların seçilmesi, işe alınması ve işten çıkarılmasına değil, aynı zamanda insan kaynaklarının geliştirilmesine, yani çalışanların eğitimi, öğrenimi ve yetiştirilmesine de odaklanmaktadır.

Eğitim 4.0, gerçek ve sanal dünya bilgilerini birleştirerek sanal kaynaklar, örneğin sanal gerçeklik için gözlükler öğretim için kullanılacaktır. Yükseköğretim geliştirilecektir. Örneğin, bilgi bilimi dersinin süreç yönetimi hakkındaki bilgileri içermesi gerekecektir. Bilgi, yerlilik çerçevesi ve personel eğitimi, Endüstri 4.0'ın önemli bir parçası olacaktır. Geliştirilen bilgi ve becerilerin yüksek düzeyde aktarılması için sanal öğrenme ortamları (VLE'ler) kullanılacaktır. Öğretmenler ve öğrenciler avatarlarıyla VLE'lerde buluşacaklar. Eğitimin bundan sonraki kısmı artırılmış gerçekliğin gerçek ortamda uygulanması olacak. Bu bölümde yeni çalışanların eğitimleri artırılmış gerçeklik gözlükleriyle gerçekleştirilecek.

Endüstri 4.0'ı gerçekleştirmek için temel olarak altı farklı tasarım ilkesi vardır. Bunlar sırasıyla birlikte çalışabilirlik, bilginin şeffaflığı, teknik destek, gerçek zamanlı veri toplama ve işleme, modülerlik ve dağıtılmış karardır. Endüstri 4.0'ın en önemli özelliği: makineler, cihazlar, sensörler ve insanlar başta olmak üzere İnternet (Nesnelerin İnterneti-IOT) aracılığıyla birbirleriyle iletişim halinde olma ve iletişim kurma yeteneği (Baygin vd. 2016); (Esmer & Alan, 2019). Tüm bu durumlar göz önüne alındığında endüstri 4.0'ın yükseköğretimde kullanılması kalifiye eleman yetiştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Derste Endüstri 4.0 prensiplerinin öğrencilere verilmesi altyapı oluşumuna katkı sağlayacaktır. Bu nedenle müfredatın Endüstri 4.0 tasarım ilkeleri dikkate alınarak oluşturulması gerekmektedir. Böylece bu kavramın teorik olarak öğrenilmesi gerekecek ve öğrencilere Endüstri 4.0 tasarım ilkeleri kazandırılacaktır. Ayrıca laboratuvar uygulamaları bu konuda desteklenmelidir. Laboratuvarda sensör uygulamaları ile gerçek zamanlı verilerin toplanması ve işlenmesi prensiplerinin pratik olarak sağlanması gerekmektedir. Ayrıca, bilindiği üzere Endüstri 4.0'ın en önemli bakış açısı akıllı üretim teknikleridir. Öğrencilere uygulanacak laboratuvar uygulamaları sayesinde dünyanın otomatik kontrolüne girmesi kaçınılmazdır ve bu öğrenciler sektör olmaya hazır bireylerdir. Öğrencilerden belirli sürelerde Endüstri 4.0 konseptini karşılayacak projeler hazırlamaları istenmelidir. Bu nedenle eğitimcilerin bu konuda proje vermeleri ve takip etmeleri gerekmektedir. Böylece Endüstri 4.0 kavramının teorik ve pratik uygulamasını gerçekleştiren öğrenciler daha iyi tanıyacaktır. Ayrıca

öğrencilerden üretim tesislerinin çevresini araştırmaları ve bu tesisler için raporlar hazırlamaları istenmelidir. Bu raporda hazırlanabilmek için öğrencilerin görüş ve fikirleri beyan edilmelidir. Böylece, öğrenciler her gün pratik yapmak ve kendilerini geliştirmek zorunda kalacaklar. Bu uygulama ile Endüstri 4.0'ı tanımayan tesislerde gerekli araştırma ve geliştirme çalışmaları yapılacaktır. (Baygin vd. 2016). Çalışmada Endüstri 4.0 ile yükseköğretim ile ilgili izahatlar yapılarak aralarındaki ilişki ortaya konulmaktadır.

Endüstri 4.0

Hannover Fuarında gündeme ilk kez gelen Endüstri 4.0 kavramı, “Akıllı Fabrikaları” mümkün hale getirerek sanal ve fiziksel imalat sistemlerinin küresel ölçekte birbiriyle esnek işbirliğini oluşturan sistemlerin bütünü olarak ifade edilir (Schwab, 2018, s. 16). Endüstri 4.0 devrimine gelmeden önce geride kalan diğer sanayi devrimlerinin incelenmesi ve sürecin nasıl Endüstri 4.0'a ulaştığının ortaya konulması önem arz etmektedir. İngiltere’de tekstil sanayiinde başlamış olmasına rağmen öncesinde üretimin genellikle insanların evlerinde el aletleri ya da temel makineler kullanılarak yapıldığının görüldüğü Birinci Sanayi Devrimi 18.yy sonlarında denk gelmektedir (Arslan, 2019). Birinci Sanayi Devrimi dönemi, buhar enerjisi, hızlı tempolu tekstil endüstrisi, metalürjinin gelişen aşamaları ve metal işleri ile makineleşen endüstrilerin yükselişini gördükten yaklaşık yüzyıl sonra, dünya önceki yeniliklerin geleneksel biçimlerinden hızlı bir değişime tanık oldu. Bu değişiklik elektrik, petrol ve gaz gücünden yararlanmada bir hedef olmuştur (Vyas, 2018). Bu çağda dünya iletişim, ulaşım ve üretimde yeniliklere tanık oldu 19. yüzyılın sonlarında, elektrik enerjisinin kullanılması ve seri üretim ile sembolize edilen ikinci sanayi devrimi böylece başlamıştır (Xu, Xu, & Li, 2018, s. 2942). Başlangıç tarihi 1970 yıllarına dayanan, birçok firma için terk etmek üzere olunan ve ya halen içerisinde olunan sanayi devrimi üçüncü sanayi devrimidir. Bu devrimde, ikinci sanayi devriminin getirdiği seri üretimin artık programlanabilir mantık denetleyicileri (PLC) ile bütünleştiği görülmektedir. Üçüncü endüstri devriminin başrolünde dijital ürünler/ çözümler, internet, bilgisayar ve otomasyon sistemleri yer almaktadır (Vaidya, Ambad, & Bhosle, 2018, s. 234); (ATSO, 2017).Tarih 2013 yılını gösterdiğinde, BITKOM (Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien), VDMA(Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau) ve ZVEI (Zentralverband Elektrotechnik- und Elektronikindustrie) dernekleri, Almanya’nın lider bir pazar ve en son üretim teknolojisinin önde gelen tedarikçisi olarak gelişimini koordine etmek için “*Plattform Industrie 4.0*”ı kurdular (Acatech, 2019). Kronolojik olarak değinilen sanayi devrimlerinin muhtevası ve temsil ettiği ruh açısından değerlendirildiğinde Birinci Sanayi Devrimi “Mekanik”, İkinci Sanayi Devrimi “Elektrik”, Üçüncü Sanayi Devrimi “Otomasyon” ve Dördüncü Sanayi Devrimi (Endüstri 4.0) “İnternet” şeklinde vurgulanabilir. Endüstri 4.0 konseptiyle ilgilenen başlıca ülkeler arasında Çin, Fransa, Almanya, İtalya, Japonya, Güney Kore, Birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletleri sayılabilir (Silva, Ko-

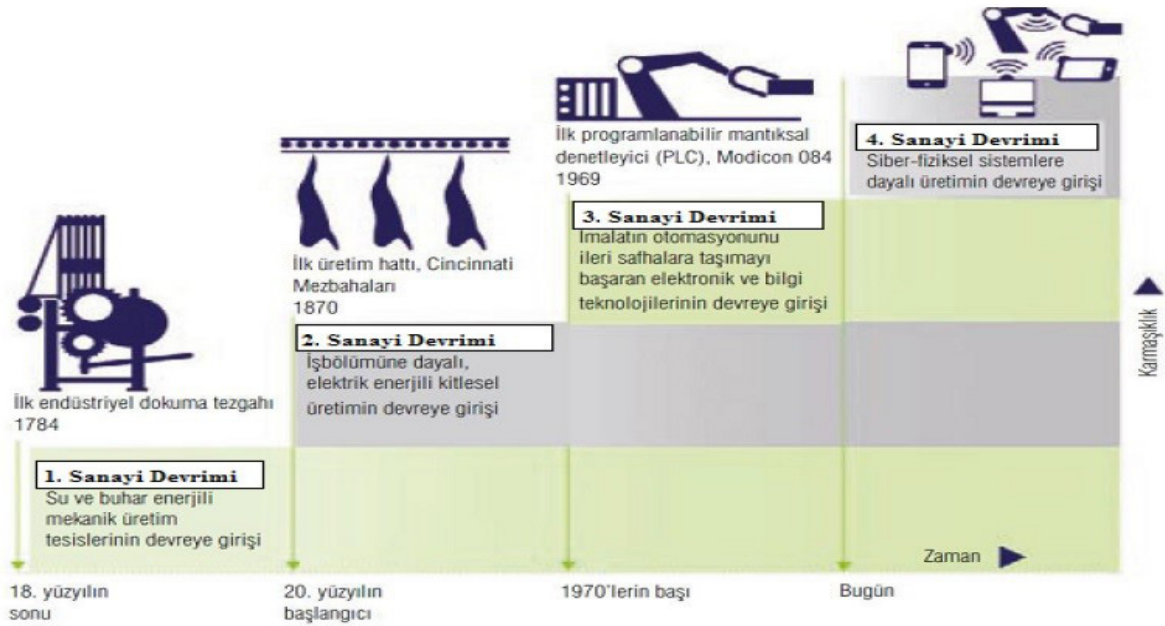
valeski, & Pagani, 2019, s. 550). Türkiye ve bu ülkeler, Tablo 1’de gösterildiği gibi, orta ve uzun vadede endüstrinin gelişimini yönlendirecek ulusal teklif ve politikalara sahip iken Türkiye’nin bu konuda üzerinde mutabakat sağladığı ve çatı konumunda olabilecek bir platformun varlığı net değildir. Çatı olarak nitelendirilebilecek bir oluşumun varlığına ihtiyaç duymakla birlikte bu amaca yönelik oluşum ve yol haritalarına yer verilmiştir.

Tablo 1. Endüstri 4.0’ a yönelik politikalar

Ülke	Program	Kaynak
Türkiye	T.C. Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi	https://cbddo.gov.tr/
	Türkiye’nin Sanayi Devrimi-Dijital Türkiye Yol Haritası	https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_Dijital-Turkiye-Yol-Haritasi.pdf
	Sanayide Dijitalleşme	https://sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/04/SanayideDijitallesmeCalismaGrubuRaporu.pdf
	TÜSİAD Sanayide Dijital Dönüşüm Programı	https://tusiadsd2.org/
	Dijital Türkiye Platformu	https://dijitalturkiyeplatformu.org/
Çin	“Made in China 2025” (Çin Malı 2025)	http://www.china.org.cn
Fransa	“Aliance Industrie du Futur”(Geleceğin Endüstrisi İttifakı)	http://www.industrie-dufutur.org/
Almanya	“Plattform Industrie 4.0” (Endüstri 4.0 platformu)	https://www.plattform-i40.de
İtalya	“Piano Industria 4.0” (Endüstri 4.0 Planı)	http://www.sviluppoeconomico.gov
Japonya	“Connected Industries” (Bağlantılı Sektörler)	http://www.meti.go.jp
Amerika Birleşik Devletleri	“Advanced Manufacturing USA” (Gelişmiş İmalat ABD)	https://www.manufacturingusa.com/

Endüstri 4.0 terimi giderek bireyselleşen müşteri gereksinimlerine yönelik olarak, ürünlerin yaşam döngüsünün tüm değer zinciri üzerinde yeni bir organizasyon ve kontrol düzeyi olarak tanımlanan sanayi devrimi anlamına gelmektedir (Vaidya, Ambad, & Bhosle, 2018, s. 233). Bu devrimin temelde altı prensibe dayandığını söyleyen (Selek, 2017) bu prensipleri karşılıklı çalışabilirlik, sanallaştırma, özerk yönetim, gerçek zamanlı yeteneği, hizmet oryantasyonu, modülerlik şeklinde sıralamaktadır. Endüstri 4.0 küresel anlamda

“siber-fiziksel imalat sistemler” ve “Akıllı Fabrikalar” birbiriyle esnek işbirliğini mümkün kılan bir üretim sisteminden söz edilmektedir (Esmer & Alan, 2019, s. 465); (Yıldız, 2019, s. 1217). Endüstri 4.0 Platformu'nun kuruluş sürecinde fikirlerini beyan eden Johanna Wanka endüstri 4.0 için, “Araştırma üretim süreçlerini yeniden düzenlemeye ve ilgili yapıları iyileştirmeye yardımcı olabilirken, araştırma bulgularını şirketlerin günlük işlerinde hızla uygulaması da aynı derecede önemlidir” şeklinde ifade ederken; Henning Kagermann, “Geleceğin fabrikası, benzeri görülmemiş esnekliği optimum kaynak kullanımıyla birleştiriyor. Endüstri 4.0, Almanya'ya üretim yeri, üretim ekipmanı tedarikçisi ve Bilgi Teknolojilerinin iş çözümleri tedarikçisi olarak konumunu daha da güçlendirme şansı sunuyor” diyerek Almanya özelinde Endüstri 4.0 vizyonunu ortaya koymaktadır (Acatech, 2019). Yine yazara göre Endüstri 4.0, teknolojik kavramların, standartların, iş modellerinin ve çerçevelerin sürekli geliştirilmesini gerektiren oldukça esnek, katma değerli ağlar yaratan bir sistem olarak tanımlanmıştır (KagermannH.,ty).



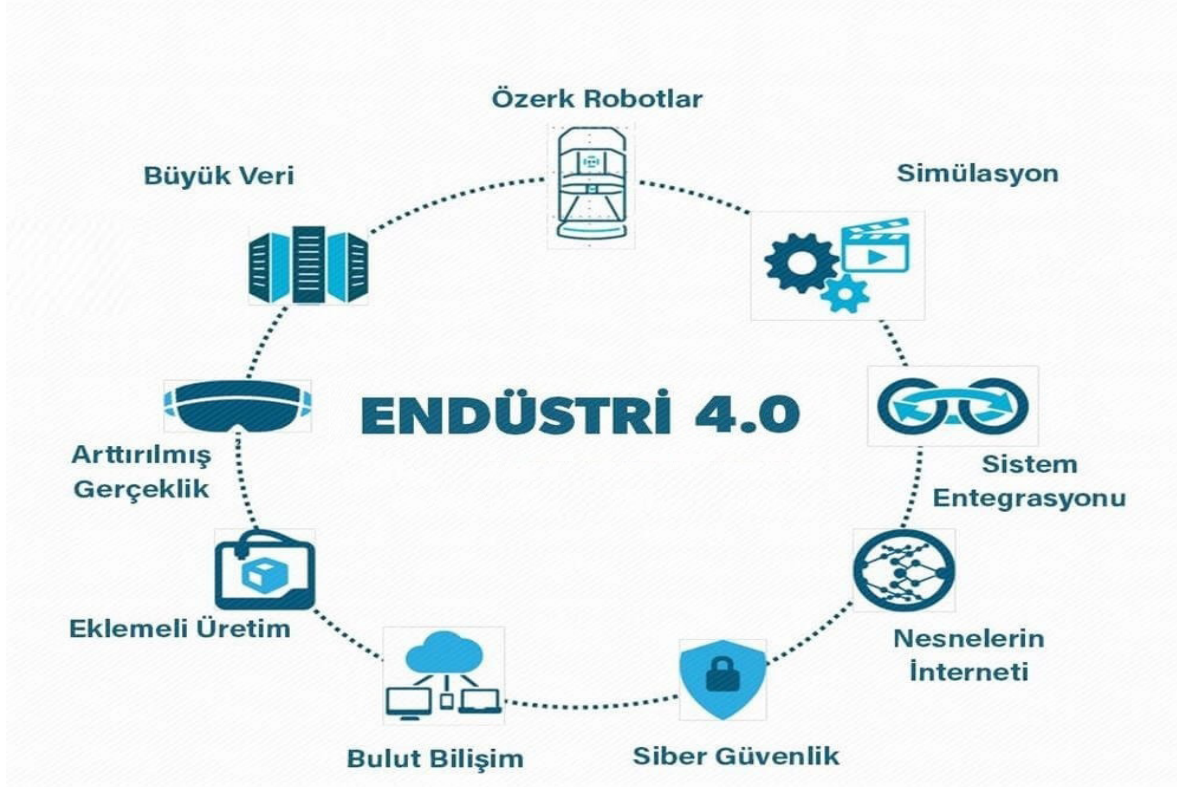
Şekil 1. Sanayi Devrimi'nin dört evresi (Kagermann, Wahlster, & Helbig, 2013).

Geniş anlamda Endüstri 4.0, ürünlerin, akıllı makinelerin ve üretim kaynaklarının esnek üretim sistemlerine dikey entegrasyonu sağlanarak; farklı ölçütler bazında optimize edilebilecek sektörler arası değer ağlarına yatay entegrasyonu sağlanarak küresel ölçekteki firmalara önemli bir model olarak hizmet vermek olarak tanımlanmaktadır (Kagermann, Anderl, Gausemeier, & Schuh, 2016, s. 19).

Bu bağlamda Endüstri 4.0'ın temelinde dört temel yaklaşım bulunmaktadır (Rojko, 2017):

1. İnternetin ve IoT (Internet of Things)'nin kullanımı ve kullanılabilirliği,

2. Firmalardaki iş süreçlerinin ve teknik süreçlerin entegrasyonu,
3. Dijital haritalama ve gerçek dünyanın sanallaştırılması,
4. “Akıllı” fabrikalar sayesinde “akıllı” ürünleri içeren ve “akıllı” endüstriyel üretimin geliştirilmesi.



Şekil 2: Endüstri 4.0 Devrimini Oluşturan Teknolojiler (Gerbert, ve diğerleri, 2015) (Bilim Günlüğü, 2019)

Şekil 2’de ortaya konulan ve Endüstri 4.0’ı oluşturduğu düşünülen teknolojiler yer almaktadır. Bu teknolojiler, Endüstri 4.0 ile izole edilmiş, optimize edilmiş birimlerin tam entegre şeklinde bir araya gelmesi, daha fazla verimlilik sağlayan optimize edilmiş bir üretim akışı, tedarikçiler, üreticiler ve müşteriler arasında ve ayrıca insan ve makine arasındaki değişen geleneksel üretim ilişkilerini geliştirmek için üretimi dönüştürmektedirler. (Gerbert, ve diğerleri, 2015); (BCG, 2020); (Epicor, 2020). Endüstri 4.0 kendisini oluşturan 9 teknolojinin dışında “giyilebilir internet”, “bitcoin ve blockchain”, “yapay zeka”, “3-D yazıcı”, “nöroteknoloji”, “akıllı şehir”ve “implante teknolojiler”, “makine öğrenimi” uygulamalarını içermektedir (Schwab, 2018); (Epicor, 2020).

Yükseköğretim

Yükseköğretim, genellikle lise eğitiminden sonra başlanabilen, bazı yapılanmalarda orta öğretime bağlı olarak da devam niteliği taşıyan eğitim evresidir. Türk yükseköğretimi Yüksek Öğretim Kurumu çatısı altında organize olmaktadır. Bu organizasyonun tarihçesi şöyle ifade edilmektedir: “1981 Üniversite reformundan önceki yıllarda, Türk yükseköğretim sistemi beş tür kurumdan oluşmaktaydı: Üniversiteler, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı akademiler, Bir kısmı diğer bakanlıklara, çoğu Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı iki yıllık meslek yüksekokulları ile konservatuvarlar, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı üç yıllık eğitim enstitüleri, Mektupla öğretim yapan YAYKUR Yükseköğretim, 1981’de çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile akademik, kurumsal ve idari yönden yeniden yapılanma sürecine girmiştir. Bu kanunla ülkemizdeki tüm yükseköğretim kurumları Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında toplanmış, akademiler üniversitelere, eğitim enstitüleri eğitim fakültelerine dönüştürülmüş ve konservatuvarlar ile meslek yüksekokulları üniversitelere bağlanmıştır. Böylece, söz konusu kanun hükümleri ve Anayasa’nın 130. ve 131. maddeleriyle kendisine verilen görev ve yetkiler çerçevesinde özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip bir kuruluş olan Yükseköğretim Kurulu, tüm yükseköğretimden sorumlu tek kuruluş haline gelmiştir. Türk yükseköğretim sistemi 1982 yılı itibarıyla yirmiyedi üniversite ile bunlara bağlı fakülte, enstitü, yüksekokul, konservatuvar ve yüksekokullarından oluşan birleşik bir yapıya dönüştürülmüştür. Bu meyanda, YAYKUR’un işlevleri Anadolu Üniversitesi’ne devredilerek uzaktan öğretimin ülkemizde yaygınlaşması hızlandırılmıştır. Anayasa’da yer alan hükümlere uygun olarak getirilen yeni yasal düzenleme ile kar amacı gütmeyen vakıfların özel yükseköğretim kurumlarına imkan sağlanmıştır.” (Yök, 2021). Yükseköğretime bağlı olarak Polis Akademisi, Yurtdışındaki Üniversiteler, Özel Statülü Devlet Üniversiteleri, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Üniversiteleri, Askeri Yüksekokullar, Türkiye’deki Üniversiteler ve Yüksek Teknoloji Enstitüleri faaliyet yürütmektedir (Ösym, 2021). Bu kurumlarda okutulan eğitim dereceleri Ön lisans, Lisans, Yüksek lisans, Doktora (PhD) , Tıpta Uzmanlık ve Sanatta Yeterlik olarak ifade edilebilir (Studyinturkey, 2021). Türlerine göre üniversite sayıları Devlet Üniversitesi 129 adet, Vakıf Üniversitesi 74 adet, Vakıf MYO 4 adet olarak faaliyet yürütmektedir. 2019-2020 Yükseköğretim istatistiklerine göre öğrenim düzeyi öğrenci sayısı Ön lisans 3002964 kişi, Lisans 4538926 kişi, Yüksek Lisans 297001 kişi, Doktora 101242 kişi olmak üzere sitemde kayıtlı toplam 7940133 kişi bulunmaktadır (Yök, 2021). Yükseköğretim kurumları öğretim elemanı sayısı Devlet Üniversitelerinde 151617 kişi, Vakıf Üniversitelerinde 28269 ve Vakıf MYO 276 kişi olmak üzere toplamda 180162 kişi olarak tespit edilmiştir (Yök, 2021).

Endüstri 4.0 ve Yükseköğretim İlişkisi

Uygulamalı deneyimlerin gerçekleştirilmesi, dijitalleşen nesillerin yetkinliklerinin ve deneyimlerinin yaygınlaştırılması ve entegrasyonu, öğrenmeye alışkın olmayan ve yaşları, eğitim durumları nedeniyle ulaşılması zor olanlar için yeni başarılı eğitim ortamlarına yol açma potansiyeline sahiptir. ve yeterlilik seviyesi. Endüstri 4.0 ve Eğitim 4.0, yalnızca mevcut işleri tehdit etmekle kalmaz, aynı zamanda bu dijital ve buna dayalı devrimden kâr elde etmek için büyük fırsatlar sunar (Richert vd. 2016). Teknolojiye dayalı öğretim ve öğrenme yöntemi, Endüstri 4.0'dan ilham alan Eğitim 4.0 olarak bilinir. Eğitim 4.0, tüm seviyelerde dijital teknolojik yeterlilikleri geliştirmeyi ve öğretim ve öğrenme için dijital teknolojilerin kullanımını geliştirmeyi amaçlar. Yaklaşım dört şekilde işler: tüm öğrenciler ve öğrenciler için temel dijital eğitim, dijital olarak yetkin eğitimciler, öğrenciler/ çalışanlar ve dijital eğitim medyası (Hariharasudan ve Kot 2018).

Hızla değişen teknolojinin ve aşırı bilgi yükünün olduğu dijital dünyada, öğrencilerin eğitilmesi değil, öğretilmesi gerekiyor, basitçe söylemek gerekirse, öğrenciler günümüzün endüstriyel operasyonları için teknik olarak yetkin olmalıdır. Bilginin erişilebilir hale getirilmesi ve öğrencilerin, öğretmenin onlara katı bir yapı içinde sunmasından ziyade, onu nasıl bulacağını öğrenmesi gerekiyor. Eğitim 4.0'ın Endüstri 4.0 ile paralel hale gelmesi ve öğrencileri yaşamları boyunca gerçekleştirecek olan bir sonraki sanayi devrimine hazırlaması gerekiyor. Öğrenciler “Yaparak Öğrenme” deneyimi yaşamalıdır. Eğitim 4.0, müfredatın öğrencilerin staj yapmaları, projeleri izlemeleri ve proje tabanlı faaliyetler üzerinde çalışmalarını için daha fazla alan yaratacak şekilde tasarlanacağı anlamına gelir. Öğrenciler mantıksal zihniyetler oluşturma fırsatı bulacaklar. İşin ilginç yanı, teorik bilgilerini sayılara ve muhakemelere uygulayarak istatistiksel analiz yapacak, verileri analiz edecek ve gelecekteki eğilimleri tahmin edeceklerdir.

Eğitim 4.0, sınavlara girmenin geleneksel yollarını değiştiriyor. Öğrencilerin ezber kapasiteleri inceleme yerine sahada projeler üzerinde çalışırken performanslarına göre gerçek zamanlı olarak test edilmesini önemser. Böylece bu faktörler sadece öğrencilere teknik yetkinlikler kazandırmakla kalmayıp Endüstri 4.0'ın geleceğin çalışanlarına da kazandırmaktadır. Dördüncü sanayi devrimi (Endüstri 4.0) tüm alanlarda akıl almaz ve hızlı değişimler ile beraber tarım, sağlık, işletme, eğitim vb. alanlarda artan teknolojinin yapay zeka, otonom araçlar, kuantum hesaplama, biyoteknoloji, Akıllı Ev, Nesnelerin İnterneti (IoT), robotik, 3D baskı ve nanoteknoloji dahil olmak üzere bir dizi alana nüfuz etmesiyle kendini göstermektedir. dijital dünya, eğitimde de aynı değişikliklerle karşılaşan ve Endüstri 4.0'ın zorluklarını üstesinden gelmek için gerekli uyarlamalardan geçmek zorunda olan öğretim ve öğrenme süreçlerinin karşılıklı bağımlılıklarını ortaya koymaktadır. Eğitimciler veya öğrencileri dijital dünyaya hazırlama girişiminde yenilmez olmak için, Eğitim 4.0'ın liderlik, işbirliği, yaratıcı, dijital okuryazarlık, etkililik gibi 21. yüzyılın yaşamla başa çıkma becerileri ile en iyi bilinmesi önerilmektedir (Hariharasudan ve Kot 2018). İletişim,

duygusal zeka, girişimcilik, küresel vatandaş, problem çözme ve takım çalışması, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve yenilikçilik, kültürler arası anlayış, bilgi ve medya okuryazarlığı, kariyer ve öğrenme becerileri(Puncreobutr 2016);(Hariharasudan ve Kot 2018).

Sonuç ve Öneriler

Teknolojiye dayalı öğretme ve öğrenme yöntemi, Endüstri 4.0'dan ilham alan Eğitim 4.0 olarak bilinir. Endüstri 4.0 ve Eğitim 4.0, yalnızca mevcut işleri tehdit etmekle kalmaz, aynı zamanda bu dijital ve buna dayalı devrimden kâr elde etmek için büyük fırsatlar da sunar. Eğitim 4.0, tüm seviyelerde dijital teknolojik yeterlilikleri geliştirmeyi ve öğretme ve öğrenme için dijital teknolojilerin kullanımını geliştirmeyi amaçlar.

Eğitim 4.0 bazı zorluklarla mücadele ederek, örneğin mesleki ve ileri eğitim gibi klasik kurslarla ele alınması zor olan insan gruplarının eğitimi ve öğretimi konusunda yeni ve gelecek vaat eden bakış açıları sunmaktadır. Uygulamalı deneyimlerin gerçekleştirilmesi, dijitalleşen nesillerin yetkinliklerinin ve deneyimlerinin yaygınlaştırılması ve entegrasyonu, öğrenmeye alışkın olmayan ve yaşları, eğitim durumları nedeniyle ulaşılması zor olanlar için yeni başarılı eğitim ortamlarına yol açma potansiyeline sahiptir.

Eğitim 4.0, bireylerin bir toplumda yaşayabilmelerini ve yetkinliklerinin en iyisiyle donanmalarını sağlayan sadece okuma-yazma bilmekle kalmayıp, öğrenenlerin tüm yaşamları boyunca bilgi ve becerilerle büyümelerini sağlar. Bu nedenle Eğitim 4.0, eğitimden daha fazlasını sağlamaktadır.

Literatür bilgisine dayanarak yükseköğretimin Endüstri 4.0 teknolojileri teknik ve mühendislik fakültelerinde yoğun kullanım alanı bulabileceği düşünülmektedir. Bilgisayar, makine, inşaat, elektrik-elektronik ve endüstri mühendisliği başta olmak üzere Endüstri 4.0 teknolojilerini kullanacak elemanları yetiştirmek için dönem arz etmektedir. Endüstri 4.0'ı barındıran 9 teknolojinin dışında "giyilebilir internet", "bitcoin ve blockchain", "yapay zeka", "3-D yazıcı", "nöroteknoloji", "akıllı şehir"ve "implante teknolojiler" ve "makine öğrenimi" yükseköğretimde öğrenme becerilerini geliştirmesi beklenmektedir.

Hızla değişen teknolojinin ve aşırı bilgi yükünün olduğu dijital dünyada, öğrencilerin eğitilmesi değil, öğretilmesi gerekiyor, basitçe söylemek gerekirse, öğrenciler günümüzün endüstriyel operasyonları için teknik olarak yetkin olmalıdır. Bilginin erişilebilir hale getirilmesi ve öğrencilerin, öğretmenin onlara katı bir yapı içinde sunmasından ziyade, onu nasıl bulacağını öğrenmesi gerekiyor. Eğitim 4.0'ın Endüstri 4.0 ile paralel hale gelmesi ve öğrencileri yaşamları boyunca gerçekleşecek olan bir sonraki sanayi devrimine hazırlaması gerekiyor. Öğrenciler "Yaparak Öğrenme" deneyimi yaşamalıdır. Eğitim 4.0, müfredatın öğrencilerin staj yapmaları, projeleri izlemeleri ve proje tabanlı faaliyetler üzerinde çalışmalarını için daha fazla alan yaratacak şekilde tasarlanacağı anlamına gelir. Öğrenciler

mantıksal zihniyetler oluşturma fırsatı bulacaklar. İşin ilginç yanı, teorik bilgilerini sayılara ve muhakemelere uygulayarak istatistiksel analiz yapacak, verileri analiz edecek ve gelecekteki eğilimleri tahmin edeceklerdir.

Eğitim 4.0, sınavlara girmenin geleneksel yollarını değiştiriyor. Öğrencilerin ezber kapasiteleri inceleme yerine sahada projeler üzerinde çalışırken performanslarına göre gerçek zamanlı olarak test edilmesini önemser. Böylece bu faktörler sadece öğrencilere teknik yetkinlikler kazandırmakla kalmayıp Endüstri 4.0'ın geleceğin çalışanlarına da kazandırmaktadır.

Dördüncü sanayi devrimi (Endüstri 4.0) tüm alanlarda akıl almaz ve hızlı değişimler ile beraber tarım, sağlık, işletme, eğitim vb. alanlarda artan teknolojinin yapay zeka, otonom araçlar, kuantum hesaplama, biyoteknoloji, Akıllı Ev, Nesnelerin İnterneti (IoT), robotik, 3D baskı ve nanoteknoloji dahil olmak üzere bir dizi alana nüfuz etmesiyle kendini göstermektedir. dijital dünya, eğitimde de aynı değişikliklerle karşılaşan ve Endüstri 4.0'ın zorluklarını üstesinden gelmek için gerekli uyarlamalardan geçmek zorunda olan öğretme ve öğrenme süreçlerinin karşılıklı bağımlılıklarını ortaya koymaktadır. Eğitim 4.0'ın liderlik, işbirliği, yaratıcı, dijital okuryazarlık, etkililik gibi 21. yüzyılın yaşama başa çıkma becerileri ile en iyi bilinmesi önerilmektedir (Hariharasudan ve Kot 2018). İletişim, duygusal zeka, girişimcilik, küresel vatandaş, problem çözme ve takım çalışması, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve yenilikçilik, kültürler arası anlayış, bilgi ve medya okuryazarlığı, kariyer ve öğrenme becerileri.

Endüstri 4.0 devrinde beklenen etkilerden biri yapılan işin şeklinin değişmesi ve istihdamı azaltmak ile birlikte yeni iş alanları doğuracağı düşünülmektedir. Endüstri 4.0'ın istihdam üzerindeki bu etkisine yönelik olarak insan yetiştirilmesi ve yeni iş alanlarına yönelik istihdam hazırlığı önem arz etmektedir.

Eğitim 4.0'ın en önemli yöntemlerinden biri, öğrencilerin öğrenme deneyimini geliştirmek için etkili bir öğretim yöntemi olan dijital öğrenmedir. Yükseköğretim sistemine öğrencilerin kayıtlanma usulleri incelendiğinde 2020 YKS yerleştirme sonucu elektronik kayıt yaptıran öğrencilerin oranı % 86.1, 2020 Lisans Tamamlama elektronik kayıt yaptıran öğrencilerin oranı % 71.7, 2020 DGS elektronik kayıt yaptıran öğrencilerin oranı % 78.2, 2020 YKS Ek Yerleştirme sonucu elektronik kayıt yaptıran öğrencilerin oranı % 76.8 olarak gerçekleşmiştir (Yök, 2021). Bu istatistik verisinden anlaşılacağı üzere öğrenciler yükseköğrenime kayıt yaparken dijital imkânlardan yararlanarak neredeyse her beş öğrencinin dördü elektronik kayıt yaptırmıştır. Bu durum öğrencilerin belli bir oranda dijital imkânlardan faydalanmasının yanı sıra dijital araçlara yatkınlığını göstermektedir. Netice itibarı ile dijital imkânlardan yararlanma oranı ile Endüstri 4.0 teknolojilerini benimseme arasında olumlu bir ilişki olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Acatech. (2019). Industrie 4.0. 10 04, 2020 tarihinde <https://en.acatech.de/project/industrie-4-0/> adresinden alındı
- Alghatrifi, Issa, ve Ali S. Al Musawi. 2020. “**Emerging Technologies and Educational Requirements in Engineering Education for the Fourth Industrial Revolution**”. Engineering Education Trends in the Digital Era 26-52. Geliş tarihi 20 Haziran 2021 (<https://www.igi-global.com/chapter/emerging-technologies-and-educational-requirements-in-engineering-education-for-the-fourth-industrial-revolution/www.igi-global.com/chapter/emerging-technologies-and-educational-requirements-in-engineering-education-for-the-fourth-industrial-revolution/252480>).
- Almeida, Fernando, ve Jorge Simoes. 2019. “**The Role of Serious Games, Gamification and Industry 4.0 Tools in the Education 4.0 Paradigm**”. Contemporary Educational Technology 10(2):120-36. doi: 10.30935/cet.554469.
- Arslan, Ü. Ç. (2019). **Sanayi Devrimi: Sonuçları ve Uluslararası Sisteme Yansımaları**. Ankara: BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ/AVRUPA BİRLİĞİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER ENSTİTÜSÜ. 10 01, 2020 tarihinde https://www.academia.edu/35814711/Sanayi_Devrimi_Sonu%C3%A7lar%C4%B1_ve_Uluslararası%C4%B1_Sisteme_Yans%C4%B1malar%C4%B1 adresinden alındı
- ATSO. (2017). **ANTALYA FİRMALARINA YÖNELİK ENDÜSTRİ 4.0 DURUM TESPİTİ Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Pilot Uygulama Projesi**. Antalya: ATSO. 10 01, 2020 tarihinde <https://www.atso.org.tr/yukleme/dosya/b5397a8cdd23159c064f2957c269fbe4.pdf> adresinden alındı
- Baygin, Mehmet, Hasan Yetis, Mehmet Karakose, ve Erhan Akin. 2016. “**An effect analysis of industry 4.0 to higher education**”. Ss. 1-4 içinde 2016 15th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET).
- BCG. (2020). **Embracing Industry 4.0 and Rediscovering Growth**. 06 21, 2020 tarihinde <https://www.bcg.com/en-tr/capabilities/operations/embracing-industry-4.0-rediscovering-growth.aspx> adresinden alındı
- Benešová, Andrea, Martin Hirman, František Steiner, ve Jiří Tupa. 2018. “**Analysis of Education Requirements for Electronics Manufacturing within Concept Industry 4.0**”. Ss. 1-5 içinde 2018 41st International Spring Seminar on Electronics Technology (ISSE).

- Benesova, Andrea, ve Jiri Tupa. 2017. “**Requirements for Education and Qualification of People in Industry 4.0**”. 27th International Conference On Flexible Automation And Intelligent Manufacturing, Faim2017 11:2195-2202.
- Bilim Günlüğü. (2019). **Sanayi 4.0 Devrimi**. 06 20, 2020 tarihinde <https://www.bilimgunlugu.com/sanayi-4-0-devrimi/> adresinden alındı
- Coşkun, Selim, Yaşanur Kayıkcı, ve Eray Gençay. 2019. “**Adapting Engineering Education to Industry 4.0 Vision**”. Technologies 7(1):10. doi: 10.3390/technologies7010010.
- Çınar, Ö., Altuntaş, S., & Alan, M. A. (2020). **Technology transfer and its impact on innovation and firm performance: empirical evidence from Turkish export companies**. Kybernetes. doi:10.1108/K-12-2019-0828
- Das, Swati. 2015. “**Virtual Classroom for Effective Learning in IT Industry**”. Ss. 221-26 içinde 2015 International Conference on Information Technology (ICIT).
- Diaz, Christian, Mauricio Hincapié, ve Gustavo Moreno. 2015. “**How the Type of Content in Educative Augmented Reality Application Affects the Learning Experience**”. Procedia Computer Science 75:205-12. doi: 10.1016/j.procs.2015.12.239.
- Epicor. (2020). **What is Industry 4.0-the Industrial Internet of Things (IIoT)?** 06 21, 2020 tarihinde <https://www.epicor.com/en-ae/resource-center/articles/what-is-industry-4-0/#:~:text=Industry%204.0%20refers%20to%20a,%2C%20and%20real%2Dtime%20data>. adresinden alındı
- Esmer, Y., & Alan, M. A. (2019). **Endüstri 4.0 Perspektifinde İnovasyon**. AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 7(18), 465 - 478. doi:10.33692/avrasyad.595720
- Gerbert, P, Lorenz, M., Russmann, M., Waldner, M., Justus, J., Engel, P, & Harnisch, M. (2015). **Industry 4.0: The Future of Productivity and Growth in Manufacturing Industries**. 06 20, 2020 tarihinde Bcg: https://www.bcg.com/publications/2015/engineered_products_project_business_industry_4_future_productivity_growth_manufacturing_industries.aspx adresinden alındı
- Grenčíková, Adriana, Marcel Kordoš, ve Valentinas Navickas. 2021. “**The Impact of Industry 4.0 on Education Contents**”. Business: Theory and Practice 22(1):29-38. doi: 10.3846/btp.2021.13166.
- Hariharasudan, A., ve Sebastian Kot. 2018. “**A Scoping Review on Digital English and Education 4.0 for Industry 4.0**”. Social Sciences 7(11):227. doi: 10.3390/socsci7110227.

- Helin, Kaj, Matthieu Poyad, Mirabelle D’Cruz, Richard Eastgate, ve Päivi Vahala. t.y. **“The Industrial Track of EuroVR 2018”**. 53.
- Kagermann, H. (ty). **The Research Council of the Plattform Industrie 4.0**. 10 04, 2020 tarihinde Acatech: <https://en.acatech.de/project/the-research-council-of-the-plattform-industrie-4-0/#Publikationen> adresinden alındı
- Kagermann, H., Anderl, R., Gausemeier, J., & Schuh, G. (2016). **Industrie 4.0 in a Global Context Strategies for Cooperating with International Partners** (acatech STUDY). Munich: Herbert Utz Verlag.
- Kagermann, P., Wahlster, P., & Helbig, D. (2013). **Recommendations for implementing the strategic initiative INDUSTRIE 4.0**. Frankfurt: National Academy of Science and Engineering.
- Nordin, Norazah, Mohamed Embi, ve Helmi Norman. 2015. **“Malaysia MOOCs : The way forward”**. Ss. 87-102 içinde.
- Ösym. (2021). 06 20, 2021 tarihinde <https://www.osym.gov.tr/TR,1375/yuksekgoretim-kurumlari.html> adresinden alındı
- Puncreobutr, Dr Vichian. 2016. **“Education 4.0: New Challenge of Learning”**. St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences 2(2).
- Richert, Anja, Mohammad Shehadeh, Lana Plumanns, Kerstin Groß, Katharina Schuster, ve Sabina Jeschke. 2016. **“Educating engineers for industry 4.0: Virtual worlds and human-robot-teams: Empirical studies towards a new educational age”**. Ss. 142-49 içinde 2016 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON).
- Rojko, A. (2017). **Industry 4.0 Concept: Background and Overview**. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 11(5), 77-90. doi:<https://doi.org/10.3991/ijim.v11i5.7072>
- Salah, Bashir, Mustufa Haider Abidi, Syed Hammad Mian, Mohammed Krid, Hisham Alkhalefah, ve Ali Abdo. 2019. **“Virtual Reality-Based Engineering Education to Enhance Manufacturing Sustainability in Industry 4.0”**. *Sustainability* 11(5):1477. doi: 10.3390/su11051477.
- Sanders, A., Elangeswaran, C., & Wulfsberg, J. (2016). **ndustry 4.0 Implies Lean Manufacturing: Research Activities In Industry 4.0 Function As Enablers For Lean Manufacturing**. *Journal Of Industrial Engineering And Management*, 9(3). doi:doi:10.3926/jiem.1940

- Schuster, Katharina, Kerstin Groß, René Vossen, Anja Richert, ve Sabina Jeschke. 2016. “**Preparing for Industry 4.0 – Collaborative Virtual Learning Environments in Engineering Education**”. Ss. 477-87 içinde Engineering Education 4.0: Excellent Teaching and Learning in Engineering Sciences, editör S. Frerich, T. Meisen, A. Richert, M. Petermann, S. Jeschke, U. Wilkesmann, ve A. E. Tekkaya. Cham: Springer International Publishing.
- Schwab, K. (2018). **The Fourth Industrial Revolution** (Dördüncü Sanayi Devrimi). (S. Talay, Dü., & Z. Dicleli, Çev.) İstanbul: Optimist.
- Selek, A. (2017). **Endüstri Tarihine Kısa Bir Yolculuk**. 10 04, 2020 tarihinde Türkiye'nin Endüstri 4.0 Platformu: <https://www.endustri40.com/endustri-tarihine-kisa-bir-yolculuk/> adresinden alındı
- Silva, F. M., Bartolo, H. M., Bartolo, P., Almendra, R., Roseta, F., Almeida, H. A., & Lemos, A. C. (2016). **Challenges for Technology Innovation: An Agenda for the Future (In direction to a sustainable material—graphene)**. Proceedings of the International Conference on Sustainable Smart Manufacturing (s. 77). Lizbon: CRC Press. doi:<https://doi.org/10.1201/9781315198101>
- Silva, V. L., Kovaleski, J. L., & Pagani, R. N. (2019). **Technology transfer in the supply chain oriented to industry 4.0: a literature review**. Technology Analysis & Strategic Management, 31(5), 546-562. doi:<https://doi.org/10.1080/09537325.2018.1524135>
- **Studyinturkey**. (2021). 06 20, 2021 tarihinde <https://www.studyinturkey.gov.tr/StudyinTurkey/ShowDetail?rID=i7OVutpiDyU=&&cId=PE4Nr0mMoY4=> adresinden alındı
- Tsai, W.-H. (2018). **Green Production Planning and Control for the Textile Industry by Using Mathematical Programming and Industry 4.0 Techniques**. Modeling and Simulation of Carbon Emission Related Issues, 11(8). <https://doi.org/10.3390/en11082072> adresinden alındı
- Ünal, İnci KOÇ, ve Renan Şeker. 2020. “**Sanal Laboratuvar Uygulamalarının Öğrenci Akademik Başarıları Üzerine Etkisinin İncelenmesi: Elektrik Ünitesi**”. 40.
- Vaidya, S., Ambad, P., & Bhosle, S. (2018). **Industry 4.0 – A Glimpse**. *Procedia Manufacturing*(20), 233-238. doi:<https://doi.org/10.1016/j.promfg.2018.02.034>
- Vyas, K. (2018, Mart 12). **How the First and Second Industrial Revolutions Changed Our World**. 10 01, 2020 tarihinde interestingengineering: <https://interestingengineering.com/how-the-first-and-second-industrial-revolutions-changed-our-world> adresinden alındı

- Wang, B., & Ha-Brookshire, J. E. (2018). **Exploration of Digital Competency Requirements within the Fashion Supply Chain with an Anticipation of Industry 4.0.** *International Journal of Fashion Design, Technology and Education*, 11(3), 1754-3274. doi:<https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/17543266.2018.1448459>
- Xu, L. D., Xu, E. L., & Li, L. (2018). **Industry 4.0: state of the art and future trends.** *International Journal of Production Research*, 56(8), 2941-2962. 10.1080 / 00207543.2018.1444806 adresinden alındı
- Yıldız, A. (2019). **ENDÜSTRİ 4.0 İLE BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ DİJİTAL TEDARİK ZİNCİRİ.** *BUSINESS & MANAGEMENT STUDIES: AN INTERNATIONAL JOURNAL*, 6(4), 1215-1230. doi:<https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.15295%2Fbmij.v6i4.322>
- **Yök.** (2021). 06 19, 2021 tarihinde <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden alındı
- **Yök.** (2021). 06 19, 2021 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/tarihce> adresinden alındı

İSMAİL HAKKI BALTACIOĞLU'NUN "BATAK" ADLI ROMANINDA EĞİTİMLE İLGİLİ HUSUSLAR VE EĞİTİMİN ÖNEMİ

Öznur ÖZDARICI¹

Özet

İsmail Hakkı Baltacıoğlu, 1886 yılında İstanbul'da doğmuştur. Sanatçı, Mucurlu Baltacıoğlu İbrahim Efendinin oğlu olarak dünyaya gelir. Babası tarafından Kırşehirli olan ve 1886-1978 yılları arasında yaşamış yazar, uzun hayat serüvenine pek çok eser sığdırmış, birçok alanda kafa yoran ve kalem faaliyetinde bulunan önemli bir mütefekkindir. Hem bir Meşrutiyet aydını hem de üretkenliği ve ortaya koyduklarıyla bir Cumhuriyet dönemi aydını olan; toplumbilimci, ruhbilimci, grafolog, hattat, hatip, sanatçı, dilci gibi özellikleri bünyesinde toplayan çok yönlü biridir. Hikâye, roman, tiyatro, felsefe, sosyoloji, estetik, dinî eserler gibi türlerde eser vermesinin yanı sıra eğitimci, yazar, siyasetçi kimliğiyle bilinir. Baltacıoğlu, eğitim ile ilgili görüşlerini kaleme aldığı pek çok eserinde işlemiştir. Tiyatro türünde de çok sayıda eseri olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun aynı zamanda "Batak" adını taşıyan bir romanı ve "Yalnızlar" adlı bir hikâye kitabı bulunmaktadır.

Yazarın "Batak" adlı romanı onun ilk ve tek romanıdır. İlk olarak 1942 yılında yayınlanmıştır. Roman, romanın başkişisi olan Ahmet'in merkezinde onun aşk ilişkileri ve hayata bakış açısı üzerine kurulmuştur. Ahmet, eğitimli biridir. Güzel Sanatlar Fakültesi'ni bitirmiştir. Hayatı ve insanı algılayış biçiminde aldığı eğitimin önemli bir rolü vardır. Ahmet, yalnızca romanın ana karakteri olmayıp aynı zamanda olayları da yönlendiren kişidir. Çalışmada romanın merkezinde yer alan Ahmet'in diğer şahıslarla olan ilişkileri dikkatlere sunulacak olup hayatın sabit olmayan, inişli çıkışlı yapısı karşısında olumsuzluklara karşı duruşu ve onlarla başa çıkma yeteneği gözler önüne serilecektir. Böylece Ahmet'in aldığı eğitim sayesinde olumsuz olanı olumluya çevirme gücü ve kendini yeniden içinde yaşadığı topluma katma iradesi ifade edilecektir.

Anahtar Kelimeler: İsmail Hakkı Baltacıoğlu, 'Batak' romanı, eğitim

¹Kırıkkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, oznur_ozdarici@hotmail.com

EDUCATIONAL CONSIDERATIONS AND IMPORTANCE OF EDUCATION IN ISMAIL HAKKI BALTACIOGLU'S NOVEL "BATAK"

Ismail Hakkı Baltacıoğlu was born in Istanbul in 1886. The artist was born as the son of Baltacıoğlu İbrahim Efendi from Mucur district. The author, who was patrilineally from Kırşehir province and lived between 1886 and 1978, is an important thinker who has created many works of art throughout his long life adventure, pondered and engaged in writing activities in various fields. Being both an intellectual of the Constitutional era and a Republican intellectual with his prolificacy and works, he is a well-versed figure who has possessed several features such as sociologist, psychologist, graphologist, calligrapher, rhetorician, artist, and linguist. He is well-known as an educator, author, and politician, as well as he has produced many different forms of works such as story, novel, theatre play, philosophical, sociological, aesthetical, and religious works. Additionally, Baltacıoğlu has treated his educational views and principles in many of his works. Ismail Hakkı Baltacıoğlu, in addition to many works he has produced in theatrical genre, has a novel titled "Batak" and a story book called "Yalnızlar".

The author's novel "Batak" is his first and only novel. It was first published in 1942. The novel is based on the protagonist Ahmet, his love affairs and his perspective on life. Ahmet is an educated man. He has graduated from the Faculty of Fine Arts. The education he has received has an important role in the way he perceives life and people. Ahmet is not only the protagonist of the novel, but he is also the person who directs the events. In the present study, the relations of Ahmet, who is in the centre of the novel, with other characters will be presented to the attention and his stance against hitches and his ability to cope with them in the face of the unstable nature of life with its ups and downs will be revealed. Thus, Ahmet's competency to turn negativity into positivity thanks to his education and his will to reintegrate himself into the society in which he lives will be expressed.

Keywords: Ismail Hakkı Baltacıoğlu, the novel 'Batak', education

Giriş

İsmail Hakkı Baltacıoğlu, 1886 yılında İstanbul'da doğmuştur. Bazı kaynaklarda doğum yılı 1889 olarak geçmektedir. (Necatigil, 2007: 82). Sanatçı, Mucurlu Baltacıoğlu İbrahim Efendinin oğlu olarak dünyaya gelir. (Aytaç, 2004). Babası tarafından Kırşehirli olan ve 1886-1978 yılları arasında yaşamış yazar, uzun hayat serüvenine pek çok eser sığdırmış, birçok alanda kafa yoran ve kalem faaliyetinde bulunan önemli bir mütefekkindir. Hem bir Meşrutiyet aydını hem de üretkenliği ve ortaya koyduklarıyla bir Cumhuriyet dönemi aydını olan; toplumbilimci, ruhbilimci, grafolog, hattat, hatip, sanatçı, dilci gibi özellikleri bünyesinde toplayan çok yönlü biridir. Hikâye, roman, tiyatro, felsefe, sosyoloji, estetik, dinî eserler gibi türlerde eser vermesinin yanı sıra eğitimci, yazar, siyasetçi kimliğiyle bilinir.

Baltacıoğlu, eğitim ile ilgili görüşlerini kaleme aldığı pek çok eserinde işlemiştir. Tiyatro türünde de çok sayıda eseri olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun aynı zamanda "Batak" adını taşıyan bir romanı ve "Yalnızlar" adlı bir hikâye kitabı bulunmaktadır. Ayrıca 1939-1961 yılları arasında yayımladığı on iki tane oyunu bulunmaktadır. (Necatigil, 2007: 82).

1. "Batak" Romanında Olay Örgüsü

Roman iki bölümdür. İlk bölüm kendi içinde "Bir Sanatkârın Sırlı Oluşu", "İnsan Denilen Garip Varlık", "Ahmet'in İlk Aşk Denemesi", "Yunan Profilli Kadın", "Tarla Kıyısındaki Çiçek", "Kendini Seven Kadın", "Köpekler Gibi!", "Bir Et ve Kemik Yığını", "Şehvet Nedir?", "Çözülme Düşümü", "Düşüm Nasıl Çözüldü?", "Bir Sevice Kızın İtirafı", "Ahmet'in İçindeki", "Piraye'nin Anlayışı", "İlk Görüşme", "Bir Evin İçi" adlı on altı bölümden oluşmaktadır. İkinci bölüm ise "Çamlıca'nın Büyük Sırları", "Sahici ve Sürekli Aşk Nasıl Başlar?", "Ne Olur, Şu Kadınla Arkadaş Olsam", "Ben De Sende Yaşıyorum, Ben De Senin İçindeyim", "Kalesi Yıkılmış Kumandanlar Gibi", "Batağa Düşen Bir Genç Kız", "Saadet Bütün İnsanların Hakkı", "Ana Yüreği", "Bir Vicdan Çekişmesi", "Bir Cinayet İşlemek Gerekince", "Bir Erkek Leşinin Öldürdüğü Dişilik", "Bir Garip Âdem", "Ölüm Dirildikten Sonra", "Zehra'nın Rüyası", "Hayat Sürprizlerle Doludur", "Aşk Benliğimizin Dışında Değildir", "Bu Yurdun Ağaçları", "Âdem ve Havva Efsanesi" adlı on sekiz bölümü ihtiva eder. "Batak" romanı "Âdem ve Havva" hikâyesine telmihte bulunularak başlar ve aynı hikâye ile son bulur. Roman, her ne kadar bir aşk romanı gibi görünse de bu temanın yanında eğitimle ilgili pek çok konuyu bünyesinde barındırır. Yazar, başkahraman Ahmet merkezinde onun aşk ilişkilerini gözler önüne sererek toplumun bozuk ve aksak yönlerine dikkat çeker ve sağlıklı bir toplum yapısı için eğitimin önemine vurgu yapar. Romanda daha çok Ahmet ve onunla ilişkili olan kadın kahramanlar yoğunluklu olarak işlenir. Roman kahramanı Ahmet, hem fizikî açıdan güzel ve yakışıklı bir erkek hem de ahlâkî açıdan da saygı duyulacak bir şahsiyettir. O, yalnızca bir ressam değil; aynı zamanda edebî ve felsefî konularda da çok okumuş ve kendisini yetiştirmiş biridir. Geleneksel bir aile yapısı içerisinde büyümüştür. Bir müddet sonra anne ve babasını kaybedişi onda doldurulması güç bir boşluğa sebep olur. Hayat her şeye rağmen devam etmektedir. Annesi kendisi için bir modeldir. Ahmet'in bütün hırçınlığına rağmen ona küsmez, kırılmaz ve hep vericidir. Ahmet, hayatı boyunca annesi gibi bir modele ulaşma çabasıyla ona benzer bir kadın arar ve kendisini tamamlayacak diğer yarısını aramaya koyulur. Sevgi bir ihtiyaçtır ve insanoğlunun sevmeye ihtiyacı vardır. Yaşadığı olaylar onu hayat ile ilgili kafa yormaya iter. Böylece hayatı anlamaya ve anlamlandırmaya yönelir. Ahmet geleneksel aile yapısına uygun, ailesinden gördüğü gibi bir evlilik kurumu kurmak istemektedir. Ancak aşk konusunda karşılaştığı kadınların hiçbiri onu tamamlayacak niteliklere sahip değillerdir. Öyle ki bazıları aile kurumunun kutsiyetine uymayacak kadar da ahlaki tavrından uzaktır ya da içsel derinlikleri yoktur. İlk başta bu kadınlar Ahmet'e cazip gelse de içlerini görüp içyüzlerini anladığında bayağılaşırlar. Yani her şey de olduğu gibi

bu konuda da ideal güzeli arar; ancak bulamaz. Aşk tecrübeleri hep hüsrarla sonuçlanır. Kadın onun için erkeğini sömüren biri değil; fedakâr ve ahlâklı biri olmalıdır. Karşılaştığı kadınların pek çoğu şeytanlaşmış, şehvi duyguların esiri olmuş, yoldan çıkmış kadınlardır. Bu uğurda diğer yarısını bulmak adına çıktığı her aşk serüveni ona çok şey öğretecektir.

2. Romanda Eğitimle İlgili Hususlar

Eğitim kavramı Türk Dil Kurumu'nun Türkçe Sözlük'ünde "Belli bir bilim dalı veya sanat kolunda yetiştirme, geliştirme ve eğitme işi", "çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme, terbiye" (1988:677) olarak tanımlanmaktadır. İsmail Hakkı Baltacıoğlu da "Batak" adlı romanında eğitim hususunda pek çok açıdan ehemmiyetle durur. Bu konuları aile, çevre/okul, öğretmen ve nitelikleri, yerli unsurlara yönelme, topluma yabancılaşma, din, cinsel eğitim ve ahlâk, bilim hırsızlığı gibi başlıklar altında toplamak mümkündür.

Baltacıoğlu'na göre eğitim sosyal bir olgudur ve sosyal ve psikolojik boyutu olan eğitimin beş temel üzerinde yükseldiğini belirtir. Bunlar kişilik, çevre, çalışma (travay), verim ve başlatma tikesidir. Ona göre eğitimin amacı kendini seven, sosyal kişiliği yüksek bireyler yetiştirmektir. Bunu yaparken çevre faktörü önemlidir. Kişiliği inşa etmede çalışmanın rolü yadsınamaz. Sosyal verimi düşük bir çalışmanın sosyal kişiliği de oluşturması düşünülemez. Bütün bunların yanı sıra eğitimin sosyal kişiliğin oluşmasında başlatıcı bir rolü vardır. (Sönmez, 1996: 88, 163). Ona göre eğitimin temel amacı insanı eğitmektir. (Tozlu, 1980: 116). Okul, aileden sonra gelen ve bireyin öğrendiklerinin üzerine yeni şeyler koyan önemli bir müessesedir. (Tozlu, 1980: 129). Eğitimin asli vazifesi "fertteki karakter, azim ve teşebbüs gibi melekeleri geliştirmek, onu hayatta muvaffak olabilecek şeklide yetiştirmek" olmalıdır. (Tozlu, 1980: 149).

2.1. Aile:

Aile, bireyin gelişimini sağlamasında ve hayata karşı donanım kazanmasında etkili bir unsur olarak karşımıza çıkar. Zira bireyin eğitimini aldığı ilk yer ailedir. Çocuk doğduğu andan itibaren anne ve babası ile birlikte. Onları model alır. Hamuru ailede şekillenir. Yazar, doğan her çocuğu üzerinde çalışılması gereken bir taslak olarak görür. Ona göre bu konuda ebeveynlere önemli görevler düşmektedir. Öyle ki onlar bu taslak üzerinde iyi çalışıp onu en güzel biçimde işlemeyi başarırlarsa "bir insan şaheseri" yaratma yolunda önemli bir vazifeyi de yerine getirmiş olurlar. İnsan yetiştirmek mühim bir meseledir. Bunun için anne ve babanın bu konuda bilinçli olması ve dikkatli davranması şarttır: "Ananın, babanın en kötüsü odur ki çocuklarını gövdelerinden ayrılmış bir parça olarak görürler de onu

yaratının atelyesinden eksik olarak çıkmış bir taslak olduğunu bir türlü anlayamazlar. Doğduğu gibi her çocuk henüz bir taslaktır. Bu taslak üzerinde ilk artistinin projesi sezi- lerek çalışılacak olursa eser bütün yaşayım boyunca kendi kendini güzelleştirir durur ve böylece her yeni doğandan bir insan şaheseri çıkmaması beklenebilir. Ananın, babanın iyisi odur ki gövdesinden ayrılan parça üzerinde ilk sanatkârının gizli kalan maksadını sezer ve onun yardımcısı kesilir, eseri işlemeye, bütünlemeye koyulur." (s. 8).

2.2. Çevre:

Aileden sonra bireyin gelişimine katkı sağlayan ikinci unsur çevredir. Kişi, içine doğduğu kültürün unsurlarını bünyesinde taşıır, ister istemez onlarla etkileşime geçer. Ahmet'i etkileyen çevre faktörünün başında içine doğduğu mahalle gelir. Söz konusu mahallenin özellikleri romanda şu şekilde aktarılır: "Ahmediye... Bu çamurlu, çıkmaz sokaklı, girintili çıkıntılı, mescitli, kumrulu Türk mahallesi, ne kadar sırlı ve içlidir. Medeniyetsizlik burada ne kadar az acındırıcıdır! Hangi elektrik bataryası bize şu Yenicami arabeskleri kadar manevî konfor getiricidir? Hangi beton apartmanda şu minarelerin insanlığı vardır? Hangi Avrupalı medenî Ahmediye'nin şu kirli çocukları kadar canımıza yakındır? İşte Ahmet; turşucunun çocuğu ve Fatma'nın yavrusu olan Ahmet, yalnız bizim olan ve yalnız bize bir şey söyleyen bu Türk mahallesinde büyümüştü." (s. 12) Denilebilir ki yaşadığı mahallenin ruhu bütün yönleriyle kişiliğine siner, âdetâ onu bütünleyen bir unsur olur.

Ahmet, doğup büyüdüğu bu çevreden sonra okul çevresiyle karşı karşıya gelir. Aile çevresine ek olarak yaşadığı mahalleden öğrendikleri ve okulda aldığı eğitim onun birey olarak şekillenmesinde ve yoğrulup gelişmesinde önem arz eder. Dış dünya ile olan ilişkileri sayesinde aşk ile ilgili ilk deneyimi ona aşkın faydalı bir şey olduğu, sonunun evlilikle neticelenmesi gerektiği, onun da sonunun çocuk ve torun sahibi olmak olduğunu öğretir. Bu hayat okulunun ona öğrettiği bir şeydir. Bu bilgiyi okulda edinmemiştir.

Ahmet'in eğitimli ve aydın bir kişiliğe sahip oluşu yeğeni Piraye üzerinde de etkili olur. Kız, lise hayatı süresince öğrenmesi gereken her şeyi öğrendiği gibi bu bilgilerini yabancı dillerle destekler ve pek çok alanda bilgi sahibi olur. Onu kültürlü bir kız olarak yetiştirdiği gibi "ruhunu düşmekten", "zekâsını körleşmekten" kurtarır. Piraye onun yalnızca yeğeni olmakla kalmayıp aynı zamanda bu sayede fikir arkadaşı olur.

Çevre ile olan münasebetleri neticesinde karşılaştığı olumsuzluklar Ahmet'e aldığı eğitimin verdiği güçle ayakta kalma, yılmadan, pes etmeden güçlüklerin üzerine gitme iradesini sağlar. Bu sayede yaşama olan bağlılığını yitirmez, çöküntüyü kabul etmez. Kendisini işine verir ve yaratıcı eserler ortaya koymaya devam eder: "İnsanın en büyük eseri bu yaşama isteği değil midir? Ahmet iradesi çok kuvvetli bir insandı. Bu iradeyi seferber eden müstesna şahsiyeti ölümü kabul edemezdi. Ahmet bir yaratıcı idi. Yaşamak ve yenmek için

varolmuştu. (...) Talihsiz bir aşk olayı karşısında çöküntüyü kabul etmeyen bu sağlam halk çocuğu, turşucu Halil Ağa'nın ve Fatma'cağızın oğlu, çöküntüyü kabul etmeyecek kadar kuvvetli olan bu öz sanat adamı kendisini büsbütün sanata vermişti. Boyuna sergilere eser gönderiyordu. *Batak* adlı tablosu o yılın en büyük sanat mükâfatını kazanmıştı." (s. 232).

Romanın sonunda Ahmet'in ruh eşini bulamama konusunda dikkat çekilen bir diğer husus eğitim formasyonunun olmadığı bir toplumda cemiyetin bozulduğu ve bu bozuk toplum yapısı içerisinde ferдин anlamını kaybettiği meselesidir: "Efsane ve izah doğrudur. Ahmet egekemiğini bulmuştu. Fakat bu kemik "cemiyet" denilen ve "fert" nedir anlamayan üstün kuvvet tarafından aşındırılmıştı; bir türlü Ahmet'in böğrünü dolduramıyordu!" (s. 238).

2.3. Öğretmen ve Nitelikleri:

İsmail Hakkı Baltacıoğlu bir eğitimci olarak ilkokuldan üniversiteye kadar eğitimin bütün kademelerinde görev almış bir eğitimci olarak yetişecek olan neslin en iyi düzeyde yetişmesi için okulun önemli bir unsur olduğu vurgusunu yapar. (Altın, 2014). Okul, bireyin ruh ve düşünce dünyasının gelişiminde önemli katkıları olan bir mekândır. Öyle ki kişinin burada öğrenip deneyimledikleri bundan sonraki hayatında ona ışık tutar. Ahmet'in düşünce dünyasının gelişmesinde de resim hocası Tahsin Beyin katkısı büyüktür. Tahsin Bey bir rehber hüviyetiyle Ahmet ve Ahmet gibileri hayata hazırlar, onlara karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma yollarını öğretir. Denilebilir ki anne ve babasından sonra hayatında en önemli insan resim hocası Tahsin Beydir. Kendisi de ileride örnek aldığı bu insanın mesleğini sürdürecektir. İyi bir öğretmen bireyin yetişmesinde önemli katkıları olan biridir. Kişinin kalbine dokunur, hayatında iz bırakır. Tahsin Bey de yılmadan, usanmadan sabırla öğrencilerine öğretmeyi bir düstur haline getirmiştir. Geleneksel olanı benimser. Batı hayranlığı göstermez: "Ahmet'in hayatında anasından, babasından sonra en büyük rolü oynayan, ortaokul resim öğretmeni Tahsin Bey ressam olmaktan önce, insandı. Çünkü kendinden geçmesini, başkaları için kendini vermesini biliyordu. Tahsin Bey bir pedagog değil, bir peygamberdi. Çünkü öğretim metotlarından önce, insanlara şahsiyet vermek sırrını taşıyordu. Halk ona "Hoca" diyordu. Halk birçoğuna "ressam, öğretmen, profesör" der de yalnız bazılarına "Hoca" der. *Hâce-i kâinat* adı Peygamber'in en büyüğü olan Muhammet'e verilmiş değil midir? İşte Tahsin Bey de rütbelerin en yükseği olan hocalık rütbesini saltanatların en ulusu olan halk sanatından almış bulunuyordu. Tahsin Bey resim hocası olarak ne yaptı? Karacaahmet dedi, çizdirdi; peri kızı dedi, çizdirdi; Kumrulu Mescit dedi, çizdirdi. Sözün kısası, çocukların çevresinde ve kafasında bizden ve bize göre olan ne varsa çizdirdi. Tahsin Bey'in korkunç denilebilecek derecede orijinal kalan bir yanı daha vardı. O, Güzel Sanatlar Akademisi yoluyla yetişmiş ve zamanın Halil Paşa gibi en büyük Türk ressamlarından feyz almış bir resim ustası olmakla birlikte, resim tekniğinde bile Avrupa hayranlığı taşııyordu. Daha Akademi'de toy bir öğrenci iken kahve ve halk ressamları

gibi çalışıyordu. Bu garip sanatkâr resimlerini sergilerde değil, Üsküdar kahvelerinde seriyordu. Tahsin Bey'in Ankakuşlar'ını kahve halkı tatla seyrediyor, aydınlar ve ressamalar ise onun resimlerini görünce şaşkınlıktan şaşkınlığa uğruyorlardı. Sözü'n kısası; bizim Tahsin Bey ressam olarak da oldukça değişik bir adamdı." (s. 12-13).

Ahmet bu türden bir hocanın elinde yoğrularak şekillenir. Eğitim konusunda edindiği her tecrübe ona yeni bir şeyler katar ve şekillenmesine, yeni bir yapıya bürünmesine katkı sağlar: "İnsanların oluşu tıpkı ığların oluşuna benzer. ığ denilen koskoca kartopu; onu yaratan, ilk tanenin bir istikametidir. Bu ilk tane şu rüzgârın, bu fırtınanın çarpmasıyla şu veya bu yana bir yuvarlandı mı, artık hep o yana yuvarlanır gider. Ahmet Güzel Sanatlar Akademisi'nin genç ve değerli bir öğrencisi olmadan çok önce yaratıcı hızını almış bulunuyordu. Bu ilk tane yuvarlandığı sırtın üstünde kendine yapışabilecek ne bulduysa yapıştırıp bir an öncesinden daha büyük bir şey oluyor ve daha çok hızla yuvarlanıyor ve daha çok şeyi kendine yapıştırıyordu. Bayırın dibine, Akademi'nin kapısına geldiği zaman henüz birçok şeyler kazanmış olduğunu görmüştü." (s. 13-14).

Ahmet'in pedagog arkadaşı ile yaptığı sohbet öğretmende bulunması gereken nitelikler hakkında ipuçları vermektedir. Konuşma esnasında çok tanınmış bir pedagogdan konu açılır. Ahmet'in arkadaşı; iki üniversite bitiren, üç, dört yabancı dil bilen, gazete ve dergilerde terbiye problemleri üzerine çokça yazı yazan, zengin bir kütüphaneye sahip, hafızası kuvvetli, alışkan bu pedagogun ilmi değerinin olmadığını söylemektedir: "(...) Bak; bütün bilgi hamallığına ve ateşli çalışmalarına rağmen bu adam pedagoji edebiyatına tek orijinal görüş getirmemiştir. Söyledikleri, yazdıkları hep ondan, bundan öğrenilmış şeyler! Âlim, öğrendiğini değil, şahsî travayıyla bulup çıkardığını öğretir. Yaratıcı olmayan âlim olur mu hiç?" (s. 210). O halde iyi bir eğitimci iyi bir rehber olmasının yanında çağın gereklerinin gerisinde kalmayan, kendisini geliştiren biri de olmalıdır.

2.4. Yerli Unsurlara Yönelme:

Hocasından aldığı eğitim ve öğrendikleri Ahmet'i tıpkı dilde olduğu gibi resimde de yerli olana yönelmenin gerekliliği noktasında ısrarcı kılar: "Bizim aydınlarımızdaki kendini aşağı görmek illetiyle, Avrupa'ya, Amerika'ya o kadar çok inanmışız ki Allah'a inanır gibi! Onların, bir kere olsun, yanlış ve bizim bir kere olsun doğru iş görebileceğimize artık inanmıyoruz!" (s. 212). Ona göre bir milletin nasıl dili varsa resmi de olmalıdır ve bu resim mutlaka ama mutlaka millî olacaktır. Yani formda, renkte, kompozisyonda, teknikte yerli unsurları ön plana çıkaran bir resimden söz eder. Bütün bu hususiyetler onu daha sonraki hayat tecrübelerinde de etkileyecek; mükemmeliyetçi bir hayat, insan ve güzel anlayışına götürecektir.

2.5. Aydının Topluma Yabancılaşması

Eğitimli olmak bir bakıma cemiyetle olan bağın da azalması anlamını taşır. Bu aslında aydının genel bir problemidir: yadırgı olmak, halk kitleleri tarafından anlaşılammak ve kıskanılmak..: “Cemiyet içinde herkesten başka kendine göre orijinal olmak ne demektir, hiç düşündünüz mü? Cemiyetinden kopmak ve bir daha geri dönememek üzere merkezi korkunç boşluklarda bulunan ve yaklaşılması imkânsız sanılan yepyeni bir dünyaya koşmak demektir. İnsan aptal olur, başkalarını güldürür; deli olur başkalarını eğlendirir; hasta olur, başkalarını acındırır. Ya orijinal adamlar bu başkalarında ne kadar samimî, ne derece haklı olurlarsa olsunlar, başkalarının gözünde bir yabancı, bir soysuzdur!” (s. 14-15)

Ahmet balolardan hoşlanmaz. Bu ortamlardaki ilişkiler ona sathî, düzeysiz ve samiyetsiz gelir. Hayatta pek çok sıkıntıya maruz kalan insanlar varken bir kısım güruhun sanki her şey dört dörtlükmiş gibi umarsızca bir hayat sürmeleri onu rahatsız eder ve bu noktada onları eleştirir. Aydın olmak aynı zamanda eleştirici bir özelliğe de sahip olmak demektir. Aydın, toplumu daha iyi seviyelere taşımak adına bozuk ve aksak gördüğü noktalara eleştiri getirebilen kişidir: “(...) Buralarda kadınlar, en çirkinleri bile, yarı bellerine kadar soyunurlar, yılan gibi kıvrılırlar ve anlaşılmaz niçin böyle yaparlar? Dans ederler, sabahlara kadar dönerler ve tepinirler; anlaşılmaz, hangi estetik tadı tatmak için! Bu yalan çevresine giren insanların yalanlarının en büyüğüne inanmaları gerekir: “bu yeryüzünde her iş yolunda gitmektedir. Açların karnı doydu, yoksulların midesi; hastalar hastanelere, kötürümler şefkat yurtlarına yerleştirildi. Çaresizlerin şikâyet sesleri kesildi; artık yeryüzünde iyilik, doğruluk ve güzellikten başka bir şey görülmez oldu; şimdi bütün bu iyilikleri getiren şu sayılı insanların bir balo verip sabaha kadar içmeleri, sıçmaları, coşmaları haklarıdır.” (s. 87-88)

2.6. Din Eğitimi:

Yazar, toplumun sağlam temellere oturtulabilmesi için din eğitiminin de gerekliliği üzerinde durmaktadır. Öyle ki bireye iyi verilmiş bir din eğitimi sağlıklı bir toplum yapısının ortaya çıkması için de gerek şarttır: “Dinler cinsel hayata düzen verdikleri, onları –mayalarında olmayan- sıklıma ve utanma değerleriyle işledikleri, ululaştırdıkları içine hayırlı kurumlardır! Zaten insanlara ilk medeniyet dersini veren de bu dinler değil midir? İnsana kendinden geçmeyi, ölmeyi bile öğreten de bu dinlerdir. Ahlâk, hukuk, sanat gibi insanlığın övüncüne meydan veren manevî değerler de bu dinlerden çıkmıştır. Bir kutsallık, bir ahlâklılık, bir güzellik çerçevesiyle çevrilmedikçe tabiat bile henüz güzel değildi. Her iyi, her doğru, her güzel insandan gelir. İnsan, tabiatı olgunlaştırmak için yaratıldı.” (s. 57-58)

2.7. Cinsel Eğitim ve Ahlâk:

Bireyi ve toplumu ayakta tutan önemli bir kavram olan ahlâk, eğitim açısından da üzerinde durulması gereken bir kavramdır. Zira romanda cinsellik konusundaki eğitimin eksikliğin bireyleri ahlaki açıdan nasıl bir yozlaşmaya götürdüğüne dikkat çekilir. İsmail Hakkı Baltacıoğlu, okullarda pek çok alanda eğitim verilirken cinsellik konusundaki eğitimin noksan oluşunu da roman kahramanları vasıtasıyla eleştirir. Bu durum bireyleri bilgisiz oldukları bu konuda sıkıntıya sokmakta; hatta içinden çıkamayacakları bir "batak" a sürüklemektedir: "Çok tecrübesizdim, korkaktım, beceriksizdim; hayat, sevgi nedir bilmiyordum. On dört yaşına gelmiştim; insan ve onun ihtiyaçları hakkında en kısa, en kaba bir bilgim bile toktu. Ortaokulda bize insan adına yurtbilgisi, tarih, coğrafya öğretiler. Fakat erkek nedir, kadın nedir, aşk nedir, cinsel hayat nedir, öğretmediler." (s. 69)

Ruhların düştüğü bataktan kurtulmak için nasıl çırpındıklarına ve çırpındıkça batağa daha da battıklarına vurgu yapar: "ağabey; soruyorum size: benim bu düşmemden mesul olan kimdir? Düşünüyorum: herkesten önce ben değil mi? Hayır; çünkü cahildim, beceriksizdim, iradesizdim, şahsiyetsizdim. İçimde bir şeyler oluyordu. Bir türlü anlayamıyordum. Tehlike beni gözlüyordu. Tehlike beni kucağına düşmeye hazır buldu. Ne olduğumu bilmeden kendimi bu tehlikenin kucağında bulmuştum." (s. 80-81). Bu farklı cinsel eğilim orta okul yıllarında Ahmet'te de olmuş; ancak dindar ve ahlaklı oluşu ve kuvvetli şahsiyeti onu bundan çabucak alıkoymuştur. Ahmet, Aydın'ın bu konudaki eksikliğini de eğitim konusundaki zafiyete bağlar: "(...) O eski Aydın'ların suçları varsa, bütün bunlar onların değil, cemiyetindir. O cemiyet ki senin bütün yanlarını ateşle çevirdikten sonra: "dikkat et, yanma!" demekten başka bir şey yapmamıştır. Ben tabiat ve onun zaruretlerini, gençlik ve onun tehlikelerini bilen bir insanım. Ana babalarımız, öğretmenlerimiz bize yalnız namustan, iffetten bahsettiler; hekimler ve sayısız kitaplar, makaleler, öğütler, konferanslar bizi yalnız firengiden, belsoğukluğundan korkuttular; tek cins toplantılarından, sevicilikten, lûtilikten korkutmadılar. Bu şeylerin varlığından bile haber vermediler. Sen felâkete kendi iradenle sürüklenmedin; cemiyetin sana öğrettiği iradesizlikle sürüklendin. (...) eğer benim elime bir cemiyetin mutlak iradesi geçerse ne yapacağımı artık biliyorum. Batağın nerede olduğunu iyice öğrendim.." (s. 84-85).

Yine Ahmet'in sevdiği bir başka kız olan Zehra da geleneksel bir ailede yetişmiş biri olarak cinsel eğitimden yoksundur. Evlilik hayatı konusunda bilgisizdir. Babası yaşında bir adama verilir ve mutsuz olur. Ahmet'in bütün zorlamalarına, telkinlerine rağmen kaderine razı olmayı tercih eder. Ahmet de bunu yaparken kendisi ile bir vicdan çekişmesi içindedir. Bir tarafta cismani özellikleriyle kendisi, diğer tarafta namus, onur, aile, cemiyet ve insanlık anlayışı ve inancıyla yine kendisi vardır. Çünkü Zehra'nın ailesinden ve özellikle babasından ahlak konusunda edindiği kazanımlar ona mutsuz da olsa bu evliliği sürdürmesi gerektiği konusunda baskı yapar. Üstelik kocasının farklı cinsel eğilimlerinin olduğunu öğrendiğinde bile onunla olan evliliğini sürdürür. Ancak ruhi açıdan bunalım yaşar.

Aralarında resmiyetin dışında bir ilişki yoktur. Zehra, okuyan ağabeyleri, yengesi için bir kaynak olan bu sevmediği, hatta öğrendiği, kendisinden yaşça büyük, kumarbaz kocasına katlanmak zorundadır. Ayrıca bütün bunların yanında Zehra'da bir erkek korkusu vardır ve bunu bir türlü aşamamıştır. Bunun üzerine doktora gittiklerinde doktor durumun tamamen korkuya bağlı psikolojik bir durum olduğunu belirtir.

Zehra da eğitimli biridir. Lise mezunudur. Eğitimli oluşu ona karşılaştığı felâketler karşısında çöküntüye uğramamasını; bilakis dik durmasını ve kitaplara sarılmasını telkin eder. Daha çok kitap okur ve kendisini eksik gördüğü alanlarda geliştirme gayreti içerisine girer: “Lise tahsili manevî ilimler adına bize hiçbir şey öğretmemekle kalmadı, çok yanlış şeyler de öğretti. O derecedeki artık hiçbir şey düşünemez oldum. Bereket versin felâketler beni okumaya, kendi kendime, için için okumaya, düşünmeye, olayların gizli sebeplerini araştırmaya götürdü. Okudum, okudum, okudum. Anlamayınca daha çok, daha iyi okudum. Okumanın her şey olmadığını bugün öğrenmiş bulunuyorum. Fakat okumanın birçok işlere yaradığını da gördüm. İyi okuyan, doğru şeyler öğrenen insan daha doğru düşünmeye alıyor. Kocamın iç yüzünü bu okumanın sayesinde görebildim. Türkçeye çevrilen birtakım psikanaliz kitapları var. Bernart Hart’ın Deliliğin Psikolojisi, Ernest Jones’in Psikanaliz’i, Jung’un Lâşuur’u, Yeni Adam’da Dr. İzeddin Şadan tarafından yazılan Akıl Hastalıkları serisi; bütün bunlar bana iç iç âleminin sınırlarını öğretti.” (s. 179-180). Bu okuma ve kitaplarla hemhal olma süreci Zehra’ya çok şey kazandırır. Daha doğru düşünmeye başlar ve pek çok alanda farkındalığı artar.

Roman kahramanlarından biri olan ve Ahmet’in Zehra için gittiği doktor da okullarda cinsel eğitim konusunda bilgi verilmemesinin büyük bir eksiklik olduğuna ve bu noktada kendilerini tanımayan bireylerin ahlâkî açıdan da bozulmaya yüz tutacağına vurgu yapar. Bireyin ahlâkî açıdan yozlaşması ve çöküntüye girmesi aynı zamanda toplumun da yozlaşması anlamını taşımaktadır. Türk neslinin bozulmaması ve sağlıklı, sağlam temeller üzerinde ilerlemesi için okullarda cinsel eğitim verilmesinin gerekliliği üzerinde durulur: “Buraya tedaviye gelenleri görüyorum. Yüzde yetmişinin derdi cinsel sebeplerden ileri gelmedir dersem, inanınız, doğru söylemiş oluyorum. Kıskançlık, iktidarsızlık, homoseksüellik, fobi... Bütün bunların kökü cinsel hayattadır. Nasıl söyleyeyim, kadınlarımızın çoğu aldıkları terbiyenin kötülüğünden dolayı önce cinsce bozuluyorlar, sonra da ahlâkça! Aile geçimsizliklerinin çoğu yine bu sebepten ileri geliyor. Eğer bunların çaresi düşünülmezse Türk nesli bozulacaktır. Bereket versin bu bozukluk yalnız şehirlilerde yani aydınlarda. Halk, bilhassa köylü, tabiatın elinden çıktığı gibi temiz kalmış, refoulement, ihtibas nedir bilmiyor.” (s. 204).

2.8. Bilim Hırsızlığı:

Eğitimin getirdiği faydalardan biri de iyi yetişen bireylerin hemen hemen hiçbir alanda hırsızlığa rağbet etmemeleridir. Bu ahlâkî bir tavidir. Yazar, roman kahramanı bir pedagoğ vasıtasıyla akademide eğitim gören bireylerin nasıl hata yaptıkları ve yanlış yollara sap-tıkları konusunda örnekler verir. Eğitilmiş bireylerin bu yollara rağbet etmeleri hem üzücü hem de bir o kadar düşündürücüdür: "(...) Üniversitede canım gibi sevdiğim, gözüm gibi kıskandığım iki talebem vardı. Bunlar için pek çok ümit besliyordum. Güzel travaylar yaptılar. Sonra biri Almanya'ya, biri de Amerika'ya staj yapmaya gitti. Amerika'ya giden orada ortaya attığı yeni bir psikoloji tezi ile çevresinde pek çok akisler yapmış bir âlimin eseri ve şahsıyla karşılaşmış. Bakmış ki bu tez hocasının, yani benim tezim! Şaşırmış kalmış: keşif Türkün mü, Amerikalının mı? Bir an tereddüt etmiş, Amerikalı fikrini ortaya koyalı dokuz yıl olmuş. Halbuki ben kendi fikrimi ilân edeli tam on sekiz yıl olmuş. Çocuk geldi, bunları bana anlattı. Hattâ "aynı tez Amerika'da bu kadar büyük bir şöhret kazanmaya sebep oluyor da neden bizde kimse aldırış etmiyor? İlk işim eserinizin önceliğini ve orijinalliğini hem memlekete hem de dünyaya tanıtmak olacak" dedi. Ses çıkarmadım, gülümsedim." (s. 211)

Pedagoğun Almanya'ya giden bir öğrencisi de aynı yanlış yollara meyleder: "(...) Almanya'ya giden ne yaptı, onu sormuyorsunuz? O da aynı tezimi kendine mal edip koca bir kitap yazıyor. Kitabın sonuna da bir sürü gâvur adları koyuyor. Benim adım yok! Tez Almanya'da da birçok ilgi uyandırıyor, belli başlı ilim adamlarının dikkatini, takdirini üzerine çekiyor. Her yerde bahse mevzu oluyor. Ben pedagoğiye ait bütün neşriyatı takip ederim. Kitabı gördüm, kendisini hiç yüzlemedim. O hâlâ beni bilmiyor sanıyor. Tahaf değil mi?" (s. 212).

Yazar, sözünü emanet ettiği roman kahramanı pedagoğ vasıtasıyla bu konulardaki bütün eksikliği toplumda ve onu oluşturan biyelerde var olan bir "terbiye hastalığı"na bağlar. İnsanların fiziki hastalıklarını tedavi ettirmek için doktora gittiklerini; ancak "terbiye hastası" olduklarını kabul etmediklerini belirtir. Öyle ki ruhun da terbiyevi açıdan tamir edilmesi gereken tarafları vardır. Bu eksik kaldığında bireyler, toplum ve nesil bozulur, çöküntü başlar. Kişiler bu hususta bir farkındalıktan mahrumdurlar: "Ben meşhur olmayı değil tanınmayı istiyorum. Muvaffak olmak için tanınmayı, ehliyet ve salâhiyet sahibi adam olarak tanınmayı istiyorum. Geçinmek, kitap almak, rahatça çalışmak, yardımcıları tutmak lâzım. Bunlar hep para ile oluyor. Hekimler, en cahilleri bile hiç müşterisiz kalmazlar, para kazanırlar. Bize gelince biz, sürünmeye mahkûmuz! Bizim müşterilerimiz terbiye hastaları değil, Ankara Caddesi kitapçılarıdır. İnsanlar kendilerinin grip, apandisit, sifiliz hastası olduklarını kabul ederler de terbiye hastası olduklarını bir türlü kabul etmezler. Hasta olduklarını kabul ettikleri zaman da pedagoğa değil, yine hekime giderler! İnsanların asıl felâketi bilgisizlikten değil, yarım bilgiden ileri gelir." (s. 213).

Sonuç

“Batak” romanı her ne kadar merkezde bir aşk teması üzerine kurulmuşsa da bu temayı destekleyen pek çok temayı da bünyesinde taşır. Yazar, pedagog olması dolayısıyla eğitimle ilgili hususlar üzerinde kafa yormuş vücut verdiği roman kahramanlarını da kendi görüşleri doğrultusunda şekillendirmiştir. Öyle ki başkahraman ve onun dışındaki kahramanlar romanda yazarın sunduğu görüşleri desteklemek ve bunların doğruluğunu kanıtlamak için vardılar. Yazar söz konusu eserinde psikoloji, pedagoji, din, ahlâk gibi pek çok konuda bilgiler verir. Bunlardan eğitime ilişkin olanları aile, çevre, okul, öğretmen ve nitelikleri, topluma yabancılaşma, yerli olana yönelme, din eğitimi, cinsel eğitim ve ahlâk, bilim hırsızlığı gibi konulardır. İlk eğitim ailede başlar. Birey, hayata dair ilk bilgilerini ebeveynlerinden öğrenir. Aileden sonra bireyin eğitim aldığı yer çevresidir. Romanda bu çevre hem Ahmet’in içine doğduğu kültür, yaşadığı mahalle hem de okul çevresidir. Aydının topluma yabancılaşması gerçeği de yazarın temas ettiği bir diğer konudur. Eğitimde Batı’ya özentinin yersiz olduğu, yerli ve milli olanın ön plana çıkarılması gerektiği üzerinde durulur. Romanda din eğitiminin sağlıklı bir toplum yapısını oluşturmak adına gerek şart olduğu vurgusu yapılır. Ayrıca okullarda her türlü bilginin verilmesine rağmen cinsel eğitimin eksik oluşu eleştirilir. Bu eksikliğin toplumda bazı eksiklikleri ve çapraşıklıkları da beraberinde getirdiği belirtilir. Toplum ahlâkının sağlanması adına bu tür bilgilerin bireylere okul sıralarında verilmesinin gerekliliği üzerinde durulur. Yazarın eğitimle ilgili eleştiri getirdiği konulardan biri de bilim hırsızlığıdır. Hiçbir şey üretmeden başkalarının el emeği, göz nuru bir şekilde ürettikleri bilgileri kendilerine mal edenleri etik bulmaz. Görülüyor ki roman aşk teması etrafında pek çok konuya temas eden ve eğitimin bir toplumun sağlam temeller üzerine kurulması noktasında çok önemli olduğunu her defasında ısrarla vurgulayan mesajlarla yüklüdür. Donanımlı bireylerin hayatın karşılıklarına çıkardığı zorluklar karşısında dimdik bir duruş sergiledikleri, hayatın yükünü göğüsleyebildikleri ve donanımlı olmanın verdiği güçle yes’e düşmeyip hayata yeniden tutundukları yazarın eğitimin önemini vurgulamak adına verdiği en önemli mesajlardan biridir. Öyle ki roman kahramanı Ahmet de hayatın inişli çıkışlı durumları karşısında eğitilmiş bir birey olarak donanımlı olmanın verdiği güçle ayakta kalmayı başarabilmiştir. Romanda cemiyetin iyi eğitim almış, her konuda kendini geliştiren, sağlam karakterli bireyler sayesinde sağlıklı işleyeceği mesajı verilir.

Kaynakça

- Altın, Hamza, "II. Meşrutiyetten Cumhuriyete İsmail Hakkı Baltacıoğlu Ve Onun Eğitim Ve Eğitimci Kavramları İle İlgili Düşünceleri", Tarih Araştırmaları Dergisi, Cilt 33, Sayı 55, 2014,S. 13.
- Aytaç, Kemal, "İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C. 17, S: 1, 1984, S. 238.
- Necatigil, Behçet, Edebiyatımızda İsimler Sözlüğü, Varlık Yayınları, 24. Baskı, İstanbul, 2007.
- **Türkçe Sözlük**, 1. Cilt, 8. Baskı, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 1988.
- Tozlu, Necmettin, **İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim Sistemi Üzerine Bir Araştırma**, Atatürk Üniversitesi, Doktora Tezi, Erzurum, 1980.
- Veysel, Sönmez, **Eğitim Felsefesi**. Pegem Yay., Ankara, 1996.

ÇOCUKLARA YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE VİDEOLARIN KULLANIMI

Önder ÇANGAL¹

Özet

Çocuklara dil öğretimi ile yetişkinlere dil öğretimi arasında birtakım farklılıklar bulunmaktadır. Yetişkinlerde dil öğretim süreçleri planlanırken özellikle dil öğrenme ihtiyaçlarına dikkat edilmesi gerekirken çocuklarda hedef kitlenin hazırbulunuşluk düzeylerinin de dikkate alınması gerekmekte, çocuklar arasındaki bireysel farklılıklar onların öğrenme alışkanlıklarını şekillendirmektedir.

Çocuklara dil öğretiminde en önemli unsurlardan biri öğrenme sırasında hedef kitlenin motivasyonunu yüksek tutmak ve odaklanma sürelerini artırmaktır. Bunu başarabilmek için dersi mümkün olduğunca ilgi çekici hâle getirmek; derslerde oyun, şarkı, video, fotoğraf vb. içeriklerden yararlanmak gerekmektedir. Aksi hâlde çocuklar çok çabuk sıkılacak, dikkatleri dağılacak, derse devam etmek istemeyecek; öğreticinin dersi sürdürmesi zorlaşacaktır.

Özellikle teknolojiye yaşanan gelişmeler sayesinde internete ve akıllı cihazlara erişim kolaylaşmış, bu gelişmeler kişilerin öğrenme alışkanlıklarına da etki etmiştir. Bugün her yaşta insan, farklı amaçlarla farklı platformlardan farklı şekillerde öğrenme süreçlerine dâhil olabilmektedir. Yine COVID 19 Pandemisi nedeniyle tüm dünyada eğitim-öğretim süreçleri uzaktan eğitim sistemlerine aktarılmıştır. Dolayısıyla gerek teknolojik gelişmeler gerekse çevresel şartlar insanları zamanla teknoloji destekli öğrenmeye mecbur bırakmakta, bu süreçte şarkı, kısa film, video gibi multimedya içeriklerden yararlanma kaçınılmaz hâle gelmektedir.

Çocuklar özellikle son yıllarda akıllı telefonlar üzerinden sürekli olarak video içerikleri izlemekte, bu süreçte farkında olmadan öğrenme gerçekleşmekte ve çocuklar söz

¹ Öğr. Gör. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Türkiye, Gaziantep, ondercangal@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8560-3526

varlıklarını zenginleştirmektedir. Bu nedenle bu araştırmada çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde video kullanımını üzerinde durulmuştur. Yapılan araştırmalar birden fazla duyu organına hitap edildiğinde ve öğrenmeyi eğlenceli hâle getirdiğinde dil yeterliklerinin kazanılmasının kolaylaştığını ve öğrenmenin kalıcı hâle geldiğini göstermektedir. Bu nedenle araştırmada çocuklara dil öğretiminde videolardan nasıl yararlanabileceği, bu süreçte hangi hususlara dikkat edilmesi gerektiği meseleleri üzerinde durulmuş; çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek video içerikler önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi, çizgi film, video, youtube.

Use of Videos in Teaching Turkish as a Foreign/Second Language to Children

Abstract

There are some differences between language teaching to children and language teaching to adults. While planning language teaching processes for adults, attention should be paid to language learning needs, while the readiness level of the target audience for children should also be taken into account, and individual differences between children regulate their learning cultures.

One of the most important elements in language teaching to children is to keep the motivation of the target audience high and to increase their focus time during learning. To achieve this, make the lesson as interesting as possible; games, songs, videos, photos, etc. in lessons. content should be used. Otherwise, the children will get bored very quickly, they will be distracted and will not want to continue the lesson; It will be difficult for the instructor to continue the lesson.

Especially thanks to the developments in technology, access to the internet and smart devices has become easier, and these developments have also affected people's learning habits. Today, people of all ages can be involved in learning processes in different ways from different platforms for different purposes. Again, due to the COVID 19 Pandemic, education-teaching processes have been transferred to distance education systems all over the world. Therefore, both technological developments and environmental conditions force people to learn technology-supported over time, and in this process, it becomes inevitable to benefit from multimedia content such as songs, short films and videos.

Especially in recent years, children constantly watch video content on smart phones, in this process, learning takes place without being aware of it and children enrich their vocabulary. For this reason, in this study, the use of video in teaching Turkish as a foreign language to children was emphasized. Studies show that when more than one sensory

organ is addressed and it makes learning fun, it becomes easier to acquire language competencies and learning becomes permanent. For this reason, in the research, the issues of how videos can be used in language teaching to children and which issues should be considered in this process were emphasized; Video content that can be used in teaching Turkish as a foreign language to children has been suggested.

Keywords: teaching Turkish as a foreign/second language to children, cartoons, videos, youtube.

Giriş

Gerek Türkiye’de gerekse Türkiye dışında Türkçe öğrenmeye olan talep günden güne artmakta; talebi karşılamak için yurt içinde üniversitelerin Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri, yurt dışında ise Yunus Emre Enstitüsü (YEE) ve Türkiye Maarif Vakfı (TMV) gibi kurumlar çalışmalar yürütmektedir. Türkçe öğrenmek isteyen hedef kitlenin çoğunluğunu yetişkinler oluştursa da farklı coğrafyalarda çeşitli gerekçelerle Türkçe öğrenmek isteyen çocukların da azımsanmayacak sayıda oldukları görülmektedir.

Suriye’de yaşanan iç savaş sonrası milyonlarca Suriyeli evlerini terk etmek ve farklı ülkelere göç etmek zorunda kalmıştır. Suriyelilerin göç ettikleri ülkelerin başında Türkiye gelmektedir. Mülteciler Derneği (2021) verilerine göre Türkiye’deki geçici koruma altındaki Suriyeli sayısı Mayıs 2021 tarihi itibarıyla 3 milyon 672 bin 646 kişidir. Bu kişilerin 1 milyon 740 bin 677’si ise (%47,4) 0-18 yaş arası çocuklardır.

Göç nedeniyle Türkiye’ye gelmek zorunda kalan bu çocukların tamamı eğitimlerine Türkiye’de devam etmek zorunda kalmış ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda kendi ana dillerinde eğitim görmeye başlamıştır. Bu uygulama Suriyeli çocukların temel eğitimden mahrum kalmamaları adına olumlu bir gelişmedir. Bununla birlikte çocukların günlük hayatlarına devam edebilmeleri için Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmeleri gerekmektedir.

PIKTES (2021) projesi verilerine göre 5-17 yaş arasında okul çağındaki Suriyeli çocuk sayısı 1 milyon 82 bin 172’dir. Fakat bu çocukların yalnızca 684.728’i okula kayıtlıdır. Okul öncesi dönem çocukların okula kayıt oranı %27, ilköğretimdekilerin oranı %93, ortaöğretimdekilerin oranı %70 ve lisedekilerin oranı %33’tür. Yüzdeler incelendiğinde okul öncesi dönem Suriyeli çocukların okula kayıt oranının çok düşük (%27) olduğu görülmektedir. Yine çocukların yaşları büyüdükçe okula kayıt yaptıranların yüzdesi düşmektedir. Bunda çocukların hayata atılmak ve çalışmak zorunda kalmalarının etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenler arasında çocukların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Nitekim Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfının

yürüttüğü Türkçe öğretimi çalışmalarına ilişkin raporlarda Türkçe öğrenmek isteyen çocukların sayıları somut bir biçimde ortaya konmaktadır. Yunus Emre Enstitüsünün yürüttüğü “Tercihim Türkçe” projesi kapsamında Arnavutluk, Bosna Hersek, Filistan, Gürcistan, Japonya, Kosova, Malezya, Polonya ve Romanya’da yaklaşık 11 bin çocuk Türkçeyi seçmeli yabancı dil olarak öğrenmektedir. 30 Haziran 2021 tarihi itibarıyla Türkiye Maarif Vakfı (2021) bünyesinde faaliyet gösterilen 67 ülkedeki öğrenci sayısı ise 41.600’dür.

Yukarıdaki veriler incelendiğinde hem yurt içinde hem de yurt dışında Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenmek isteyen on binlerce çocuk olduğu görülmektedir. Bu çocukların katıldıkları kurslarda yetişkinler için hazırlanmış öğretim programlarının, dil öğretim setlerinin ve ders araç-gereçlerinin kullanılması mümkün değildir. Bu nedenle çocuklara Türkçe öğretimi kurslarında kullanılmak üzere hazırlanmış farklı dil öğretim setleri bulunmaktadır. Yine çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde öğreticilere düşen sorumluluk da daha fazladır. Öğreticiler çocuklar için dersi ilgi çekici hâle getirmeli; derslerinde ek materyal, şarkı, oyun ve videolardan yararlanmalıdır.

Bu çalışmada çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretirken videolardan nasıl yararlanılabileceği meselesi üzerinde durulmuş, çocuklara yabancı/ikinci dil öğretiminde video kullanımının yararlarına ve sınırlılıklarına değinilmiştir.

1. Çocuklara Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Video Kullanımı

Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı” hem yabancılara Türkçe öğretimi programı hem de kademelere göre Türkçenin yabancı/ikinci dil öğretimi müfredatı olma özelliği göstermektedir. PIKTES projesi kapsamında yurt içinde; Türkiye Maarif Vakfının okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki okulları kapsamında yurt dışında kullanılmak üzere hazırlanan program çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi standartlarını ortaya koymasından önem arz etmektedir.

Programın yurt içi ve yurt dışında kademelere göre yapılandırılması incelendiğinde hedef kitleyi oluşturan çocukların okul öncesi (36-72 Ay), ilkokul (7-10 Yaş), ortaokul (11-14 Yaş) ve lise (15+) olmak üzere dört grupta ele alındığı görülmüştür. Programın bu denli ayrıntılı oluşturulmasının nedeni çocukların yaş düzeylerine göre dil öğrenmeye karşı hazır bulunuşluklarında yetişkinlere oranla daha fazla farklılık olmasıdır. Nitekim 7 yaşındaki ilkokul öğrencisi ile 11 yaşındaki ortaokul öğrencisinin; 14 yaşındaki ortaokul öğrencisi ile 15 yaşındaki lise öğrencisinin ilgi ve ihtiyaçları aynı değildir. Yine Türkçeyi Türkiye’de ikinci dil olarak öğrenen çocuklarla yurt dışında yabancı dil olarak öğrenenlerin, göç nedeniyle yurtlarından ayrılmak zorunda kalmış ve travma yaşamış olma ihtimali olan çocuklarla kendi ülkelerinde hobi olarak öğrenenlerin dil öğrenme gerekçeleri aynı değildir.

Tüm bu farklılıklar öğretim süresi, dil öğretim seti, ders araç-gereçleri, kurs süresi gibi unsurları etkilemekte; öğreticiler bu değişkenleri dikkate alarak süreci yürütmek zorunda kalmaktadır. Burada önemli olan süreci çocukların ilgilerini çekecek şekilde tasarlamak, bu süreçte de teknolojik araçları öğretim süreçlerine dâhil etmektedir.

Günümüzde insanlar tüm işlerini akıllı telefon ve tabletleri üzerinden gerçekleştirmekte, Z ve Alfa kuşağında yer alan çocuklar teknoloji farkındalığı yüksek bireyler olarak yetişmektedir. Bu değişimin farkında olan teknoloji firmaları ürettikleri içeriklerde çocukları da dikkate almakta, onların tüketebilecekleri içeriklerin olduğu ve ebeveynlerinin süreci denetleyebilecekleri uygulama ve araçlar geliştirmektedir. Samsung Kids, Apple for Kids, YouTube Kids ve Netflix Kids geliştirilen uygulamalardan yalnızca birkaçıdır. Geliştirilen bu uygulamalara bakıldığında dört uygulamadan ikisinin akıllı telefon, ikisinin ise video izleme platformuna ait olduğu görülmektedir.

Çocuklar sokakta yaşlıları ile oyun oynamak yerine zamanlarının çoğunu akıllı telefon ve tabletleri üzerinden video izleyerek geçirmektedir. Herhangi bir öğrenme amacı olmasına rağmen çocuklar izledikleri video içerikler sayesinde söz varlıklarını genişletmekte, özellikle okul öncesi dönemde temel eğitime yönelik (dişleri fırçalama, tuvalet eğitimi, elleri yıkama vb.) bazı alışkanlıkları bu videolar sayesinde öğrenmektedir.

İzlenen çizgi filmler sayesinde çocuklar video dilindeki temel kalıp ifadeler, günler, aylar, mevsimler, renkler, sayılar, meslekler, hayvanlar, giysiler, meyveler, sebzeler, evin bölümleri, temel sıfatlar vb. konuları kolaylıkla öğrenmekte; videolardaki şarkıları ezberleyip söylemektedir.

Bu nedenle yabancılarla Türkçe öğretimi süreçlerinde dil öğretimi amacıyla videolardan yararlanılması çok önemlidir. Öğreticiler derslerinde mutlaka videoları kullanmalı, videolardan hareketle de hazırladıkları etkinlikleri çocuklara yaptırmalıdır. Arslan ve Ergin (2010, s. 68-69), video filmler kullanılarak gerçekleştirilebilecek etkinlikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Anlatılan konuya uygun kısa videolar izletme,
- Sadece görüntüden oluşan videolar hakkında öğrencileri konuşurma
- Sessiz seyredilen videolarda geçen konuşmaları tahmin ettirme
- Videonun sonunu tahmin ettirme
- Öğrenciyi videodaki bir karakterin yerine koyma ve onun gibi hissetmesini sağlama
- Videoyu izlettirme ve sonrasında yazılı değerlendirme yapma.

Bu tür etkinliklerin yanı sıra çocuklara şarkılar dinletip hep birlikte dans ederken eğlenerek dil öğrenmeleri sağlanabilir. Çocuklar videoyu izlerken videoyu durdurup ne

olacağını tahmin etmeleri istenebilir. Video durdurulduğunda ekranda kalan ve daha önce onlara öğretilen nesnelere “Bu ne?” ve “Bu kim?” soruları ile çocuklara tekrar hatırlatılabilir. Video ile ilgili okuma ve dinleme soruları hazırlanarak sınıf içi etkinlik şeklinde çocukların etkinlikleri tamamlamaları istenebilir.

Çocuklara dil öğretiminde videolardan yararlanmanın bu derece önemli hâle gelmesi nedeniyle özellikle çizgi filmlerin çocuklara dil öğretiminde kullanımına yönelik pek çok akademik çalışma yapılmıştır (bk. Od, 2013; Aytan ve Tunçel, 2015; Köprülü, 2016; Bahar ve Peçenek, 2018; Yağlı, 2018; Sevtakin ve Aytan, 2020; Tanrıku ve Sömek, 2020). Yine dil öğretiminde video kullanımı üzerine de çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiş (bk. Demirgezen, 1990; Arslan ve Ergin, 2010; Arabacı, 2015; Çakır ve Kana, 2015), alanda çalışanların dil öğretiminde video kullanmasının öğrenmeye katkı sağladığı ve çocukların yabancı dil öğrenmelerini kolaylaştırdığı ifade edilmiştir.

1.1.Çocuklara Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Video Kullanmanın Yararları

YouTube vb. platformlardaki mevcut videolar öğrencilere otantik içerikler sunmaktadır. Türkiye Maarif Vakfı (2020, s. 310) programında otantik metin kavramı “dili öğretme amacıyla üretilmemiş her türlü metin” şeklinde tanımlanmakta; film, haber, elektronik kitap, telefon mesajı, podcast, afiş, makale, yemek tarifi ve videolar dil öğretiminde kullanılabilir otantik metin türleri olarak gösterilmekte ve dil öğretiminde otantik metin kullanımının önemine vurgu yapılmaktadır.

Dil öğretiminde videoları kullanmanın pek çok yararı vardır. Çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde videoları kullanmanın yararları ise şu şekildedir:

- Videolar yabancı dil öğrenimini daha çekici hâle getirir,
- Çocukların eğlenerek öğrenmesini sağlar,
- Öğrenme motivasyonlarını artırır,
- Çocukların hayal dünyalarını zenginleştirir,
- Görsel ve işitsel olma özelliği sayesinde akılda kalıcılık artar,
- Zamandan tasarruf sağlar,
- Hazırlanacak etkinliklerle okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin eşit düzeyde geliştirilmesine yardım eder,
- Hedef dile ait kültürel değerlerin çocuklara aktarılmasını sağlar,

- Fiziki ortamlarda sunulamayacak bilgiler videolar aracılığıyla çocuklara verilir,
- Soyut kavramları somutlaştırmaya imkân tanır,
- Çocuklar farkında olmadan öğrenme gerçekleşir.

Çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde video içeriklerden yararlanıldığında çocuklar farkında olmadan öğrenme gerçekleşmekte, çocuklar yeni dili tıpkı ana dilinde olduğu gibi bir anlamda edinerek kazanmakta, bu şekilde kavranılan kelime ve dil yapılarını günlük hayatlarında kullanmaları kolaylaşmakta ve öğrenilenler akılda kalıcı olmaktadır.

Özellikle TRT yapımı çizgi filmlerde Türk kültürüne ait unsurların tanıtımına önem verilmekte, bu değerlerin çocuklara doğru şekilde aktarılmasına özen gösterilmektedir. Bu çizgi filmlerin yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde kullanılması durumunda çocuklar Türk dilinin yanı sıra Türk kültürünü de öğrenecek, öğrendiklerini kendi kültürel değerleri ile karşılaştırma imkânı bulacaktır.

1.2. Çocuklara Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Video Kullanmanın Sınırlılıkları

Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak çocuklara öğretiminde video kullanımının yararları olduğu gibi bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Özellikle dil öğretiminde kullanılacak otantik içerikleri tespit etmek uzmanlık gerektirmektedir. Öğreticiler dersi eğlenceli hâle getirmek için yalnızca bir video kullanmak isterken seçecekleri yanlış bir video ile çocukların gelişimlerinin olumsuz etkilenmesine neden olabilirler.

Derslerde video ve çizgi film kullanımı zamanla suistimal edilir hâle gelebilir, öğretici ve öğrenciler öğrenme amacıyla değil, ders yapmamak için bu yola başvurabilirler. Bu da öğrenme süreçlerini aksatır ve zaman kaybına neden olur.

Çocuklara Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde video kullanımının sınırlılıkları şu şekildedir:

- Video filmlerin derslerde kullanılması ön hazırlık gerektirir. Öğreticiler videolardan hareketle gerçekleştirilecek etkinlik kâğıtları hazırlamalıdır.
- Grup içerisinde farklı ülke, millet, din ve kültürlerden gelen çocuk sayısı arttıkça öğrencilerin dil öğrenme ilgi ve ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve derste kullanılacak video içeriklerin seçimi zorlaşır.
- Videoların süresinin çocukların sıkılmayacağı şekilde düzenlenmesi her zaman mümkün olmamaktadır.

- Öğretici farkında olmadan çocukların millî, dinî ve kültürel hassasiyetlerine uygun olmayan video içerikleri derslerinde kullanabilir.
- İzletilecek videoların çocukların tamamı tarafından sevilmesi gerekmektedir.
- Videolar yanlış öğrenmelere neden olmamalı, çocuklara yanlış bilgi sunmamalıdır.

Çocuklar YouTube vb. platformlardan video ve çizgi film izlemeyi sevmektedir. Bu süreçlerde çocuklara dil öğrenebilecekleri içeriklerin izletilmesi onların dil gelişimlerine olumlu yönde etki eder, fakat video izleme sürelerinin doğru bir şekilde takip edilmesi gerekir. Yoksa çocuklarda bu durum bağımlılık hâline gelmekte, çocuklar tüm gün boyunca akıllı telefon veya tabletleri üzerinden video izlemek istemektedir. Sürekli olarak telefonla uğraşan çocuklar, arkadaşları ile fiziksel aktiviteler gerektiren oyunlar oynamadıkları için bu çocuklarda motor becerilerin gelişimi geri kalmaktadır.

1.3. Dil Öğretimi Amacıyla Kullanılabilecek Videolar

Çocuklara yabancı ve ikinci dil öğretimi İngilizce, Almanca ve Fransızca gibi diller için yeni bir durum değildir. Özellikle İngilizcenin çocuklara öğretimi amacıyla hazırlanan video içeriklere bakıldığında çizgi filmlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Hazırlanan bu çizgi filmlerde hedef kitlenin farklılaşması nedeniyle İngilizcenin hem ana dili hem de yabancı dil olarak öğretilmesi hususlarına dikkat edilmiş, dolayısıyla iki farklı hedef kitle için farklı özelliklerde çizgi filmler hazırlanmıştır.

Cambly (2021), çocuklarda İngilizceyi geliştiren en iyi on çizgi filmi şu şekilde sıralamaktadır:

1. Animal Sounds and Names for Kids & Toddlers (Çocuklar ve Bebekler için Hayvan Sesleri ve İsimleri)
2. Hippa Hippa Hey
3. Limon ile Zeytin: Eğlenceli İngilizce
4. Pepee
5. Dora The Explorer (Kaşif Dora)
6. Thomas and Friends (Thomas ve Arkadaşları)
7. Arthur
8. Şirinler (Smurf)
9. Scooby-Doo!
10. Maya the Bee (Arı Maya)

Bu çizgi filmlerin tamamının Türkçe dublajlı hâli YouTube sitesinde mevcuttur. Dolayısıyla bu çizgi filmleri veya çizgi filmlere ait kısa videoları Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak çocuklara öğretiminde kullanmak mümkündür. Moralı (2021) da “Rafadan Tayfa, Niloya, Pepe, Elif ve Arkadaşları, Kral Şakir ve Maşa ile Koca Ayı” çizgi filmlerini Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak çocuklara öğretiminde kullanılmak üzere tavsiye etmektedir.

Çizgi filmlere ek olarak aşağıda verilen YouTube kanallarındaki videoların da çocuklara Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde kullanılabileceği düşünülmektedir:

- Afacan TV
- Barış Çocukları
- Çizge TV
- Düşyeri
- LALALA Dünyası
- MEB ÖYGM Anadolu Masalları Kanalı
- MiniYo
- Mini Anima
- Mutlu Çocuk
- Önder Çangal
- Pırtık
- TRT Çocuk

Çocuklara dil öğretiminde kullanılacak içeriklerin tamamının öğretici kontrolünden geçmesi ve daha sonra dil öğretim süreçlerinde kullanılması gerekmektedir. Çünkü çocukların yaş, ülke, din, dil düzeyi, gelenek ve göreneklerine göre hassasiyetleri de değişmekte; bir ülkede herhangi bir videoyu kullanmak mümkün iken farklı bir ülke ya da grupta aynı videonun kullanılması sorunlara neden olabilmektedir. Bu nedenle yukarıda sıralanan çizgi filmlerin ilgili bölümleri ve YouTube kanallarının derste kullanılması planlanan videoları mutlaka dersten önce öğretici tarafından izlenmeli, kullanılmasında sakınca olmayan video içerikler derslerde kullanılmalıdır.

Sonuç

Çocuklara Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde videolardan yararlanmak çok önemlidir. Fakat öğreticinin derslerinde kullanacağı videoları rastgele seçmesi mümkün değildir. Bu nedenle öğreticilerin TMV programındaki dil düzeylerine ve çocukların yaşlarına uygun otantik videoları dersten önce mutlaka tespit etmesi, bu videoları önce kendisinin izlemesi, videolardan hareketle çocuğa kazandırılması hedeflenen yeterliklere uygun etkinlikler tasarlaması ve çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde video kullanımına yönelik farkındalığını artırarak kendisini bu alanda geliştirmesi gerekmektedir.

Çocuklara dil öğretiminde internette yer alan otantik videolardan doğru bir şekilde yararlanmak öğreticinin önceliklerinden biri olmalıdır. Bununla birlikte ilgisi ve yeterliği olan öğreticilerin çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimine yönelik özgün video içerikler hazırlaması ve sınıflarında bu videoları kullanması da öğrenmeyi eğlenceli hâle getirecek; çocukların öğrendikleri daha kalıcı olacak ve öğrenci başarısı zamanla yükselecektir. Öğreticilerin bu videoları YouTube’da yayınlaması hâlinde ise içerikler daha çok kullanıcıya ulaşacak ve dünyanın farklı ülkelerindeki çocuklar farkında olmaksızın Türkçe öğrenecektir.

Youtube, kanal sahipleri bir video yayınlamak istediğinde onlara içeriğin çocuklara özel olup olmadığını sormakta ve kullanıcılardan bu cevabı farklı kriterlere göre cevaplandırmasını istemektedir. Bu uygulamadaki amaç platformdaki çocuklar için hazırlanmış içerikleri sınıflandırmak, onları özel olarak incelemek, siteyi kullanan çocukların akıl ve ruh sağlıklarının videolardan olumsuz etkilenmesini engellemek ve kanal sahiplerinin “Çocukların Çevrim İçi Gizliliğini Koruma Yasası”na uymalarını sağlamaktır. Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak çocuklara öğretenlerin dil öğretimi amacıyla hazırladıkları videoları “çocuklara özel” olarak platformda yayınlamaları durumunda içerikler incelendikten sonra bu videoların “YouTube Kids” uygulamasında yer alma ihtimali doğmakta, çocuklar için güvenli olarak işaretlenen videonun daha çok çocuğa ulaşması mümkün hâle gelmektedir.

Çocuk gruplarında izletilecek alt yazılı videolarla çocukların zamanla okuma ve dinleme, videodan hareketle konuşması veya yazması istenen çocukların ise konuşma ve yazma becerileri gelişecektir. Bununla birlikte çocuklara Türkçe öğretiminde amaç, yalnızca öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi değildir. Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen çocuklar Türk dilini, kültürünü ve Türkiye’yi en doğru şekilde tanımalı, ülkeler arasında masumiyetin simgesi olan çocuklar üzerinden sevgi köprüleri inşa edilmelidir. Özellikle kültürel unsurların tanıtılmasında videoların kullanımı çok önemli ve yararlıdır. Videolar sayesinde sınıf ortamında canlandırılması imkânsız olan durumlar öğrenciye kolaylıkla sunulur, sıkılan öğrencilerin rahat bir nefes alması ve yeniden derse odaklanması sağlanır.

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hazırlanmış özel çizgi filmler mevcuttur. Fakat Türkçe için aynı durum söz konusu değildir. TRT Çocuk'un hazırlamış olduğu çizgi filmler kültür aktarımında oldukça başarılıdır, fakat bu çizgi filmlerde alt yazı desteği olmadığı ve ana dil konuşurları için hazırlandığı görülmektedir. Bu nedenle Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde kullanılmak üzere çizgi film serilerinin hazırlanması gerekmektedir (Moralı, 2021). Yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla çizgi film serilerinin hazırlanması durumunda bu içerikler yalnızca çocuklar için değil, aynı zamanda yetişkinler için de kullanılabilir.

Kaynaklar

- Arabacı, P. Ü. (2015). **Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yararlanılan kısa ve uzun metraj filmlerin Kırgızistan bağlamında değerlendirilmesi**. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(2), 83-97.
- Arslan, M. ve Ergin, A. (2010). **Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı**. Dil Dergisi, (147), 63-86.
- Aytan, N. ve Tunçel, H. (2015). **Yabancılara Türkçe öğretiminde çizgi film kullanımı**. International Journal of Languages' Education and Teaching, 3(2), 235-246.
- Bahar, M. A. ve Peçenek, D. (2018). **İkinci dil edinimi sürecinde çizgi filmlerin rolü: Eleştirel bir bakış**. Millî Eğitim, 48(223), 245-265.
- Cambly (2021). **Çocuklar için İngilizceyi geliştiren 10 İngilizce çizgi film**. Web: <https://blog.cambly.com/tr/cocuklar-icin-ingilizceyi-gelistiren-10-ingilizce-cizgi-film/> [30.06.2021]
- Çakır, A. ve Kana, F. (2015). **Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde video kullanımının dinleme becerisine etkisi**. International Journal of Languages Academy, 3(3), 50-65.
- Demirgezen, M. (1990). **Video kullanımının yabancı dil öğrenimine getirdikleri**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(5), 289-298.
- Köprülü, S. G. (2016). **Erken yaşta yabancı dil öğreniminde çizgi filmlerin yeri**. Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik, 4(1), 88-98.
- Moralı, G. (2021). **Çizgi filmlerle yabancılara Türkçe öğretimi**. Web: <https://www.gurkanbilgisu.com/2021/01/cizgi-filmlerle-yabancilara-turkce-ogretimi.html> [28.05.2021]
- Mülteciler Derneği (2021). **Türkiye'deki Suriyeli Sayısı Mayıs 2021**. Web: <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/> [28.06.2021]
- Od, Ç. (2013). **Erken yaşta yabancı dil öğretiminde çizgi filmlerin dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine katkısı**. Turkish Studies, 8(10), 499-508.
- PIKTES (2021). **Projenin Çıktıları**. Web: <https://piktes.gov.tr/Home/ProjeninCiktisi> [28.06.2021]
- Sevtekin, E. ve Aytan, T. (2020). **Alt yazılı çizgi filmlerin Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin dinleme/izleme becerisine etkisi**. International Journal of Languages' Education and Teaching, 8(4), 171-193.

- Tanrıkulu, L. ve Sömek, Z. (2020). **Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çizgi filmlerin yeri**. International Journal of Languages Academy, 8(4), 187-200.
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). **Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı**. Web: https://www.turkiyemaarif.org/uploads/Turkcenin_Yabanci_Dil_Olarak_Ogretimi_Programi_2_Baski.pdf [2 Nisan 2021]
- Türkiye Maarif Vakfı (2021). **Dünyada Maarif Vakfı**. Web: <https://www.turkiyemaarif.org/page/42-DUNYADA-MAARIF-16> [28.06.2021]
- Yağlı, A. (2018). **Çizgi filmlerin yabancı dil öğretiminde kullanılması Martine (Ayşegül) örneği**. Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 4(12), 702-709.

Çalışılan Kurum:

Gaziantep Üniversitesi

İrtibat adresi:

Üniversite Bulvarı, Gaziantep Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) 3. Kat 306 Nolu Ofis 27310 Şehitkâmil/Gaziantep Türkiye

TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENCİLERİN TÜRKLERİN GÜNDELİK YAŞAMLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU¹

Şerife KAFALI²

Özet

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türklerin gündelik yaşamlarına dair görüşlerini belirlemektir. Öğrenimleri dolayısıyla Tokat'ta Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler hem Türkçe öğrenip hem de Türk kültürünü gözlemleme fırsatı bulmaktadır. Diller İçin Avrupa Ortak Önerileri Çerçeve Metni'ne (CEFR) göre, sosyal aktör olarak tanımlanan dil kullanıcıları dil öğrenirken günlük hayatta karşılaşılabilecekleri durumlardan ve bağlamlardan hareket etmelidir. Yabancı/ikinci dil öğrenen öğrenciler çeşitli yaşam alanlarında belirli durumlara yönelik dil görevlerini yerine getirmek için çeşitli bağlamlar, şartlar doğrultusunda bir ya da birden fazla bireyle etkileşimli konuşmalar gerçekleştirirler. Bu konuşmalar sırasında kültür aktarımı da gerçekleşmektedir. Araştırmada öğrencilerin Türk yemeklerine, kıyafetlerine, müziklerine, bayram ve düğünlerine, pazar, market, hastane gibi mekânlarına; ulaşım araçlarına, kısaca Türklerin günlük yaşam tarzlarına, iletişim alışkanlıklarına ve hayatın çeşitli sosyal alanlarına yönelik gözlemlerinden beslenen algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilime göre tasarlanan bu çalışmada, 60 yabancı öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Öğrencilerden, iki farklı bölümden oluşan görüşme formunu cevaplamaları istenmiştir. Formun birinci bölümünde öğrencilerin kişisel bilgilerine yer verilmiş; ikinci bölümde ise Türklerin gündelik yaşamlarına dair 13 açık uçlu soru kullanılmıştır. Sorular iki farklı uzman görüşüne başvuru olarak hazırlanmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin Türklerin gündelik yaşam tarzları hakkında olumlu ve olumsuz çeşitli görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Türkler, gündelik yaşam, kültürel farkındalık.

¹Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi, bvarisoglu@gmail.com

²Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, serife.kafali92@gmail.com

Opinions of Foreign Students Learning Turkish About the Daily Life of Turks

Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of foreign students learning Turkish about the daily life of Turks. Foreign students living in Tokat on account of their education and learning Turkish at Tokat Gaziosmanpaşa University Turkish Teaching Application and Research Center (TÖMER) have the opportunity to observe Turkish culture while learning Turkish. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) has tried to outline the actions of individuals who need to have many competencies as social actors in foreign/second language teaching, and the use of communicative language for various situations that they will encounter in daily life. Students learning Turkish as a foreign/second language engage in interactive conversations with one or more individuals in line with various contexts and conditions in order to perform language tasks for certain situations in the living spaces determined by the framework text. Cultural transfer also takes place during these conversations. In the research, it has been tried to determine the perceptions of students towards Turkish food, clothes, music, holidays and weddings, places such as markets, hospitals; the means of transportation, briefly the daily life styles of the Turks, their communication habits and various social areas of life. In this study, which was designed according to phenomenology, which is one of the qualitative research designs, 60 foreign students were interviewed. The students were asked to answer the interview form consisting of two different parts. In the first part of the form, students' personal information is given; In the second part, 13 open-ended questions about the daily lives of Turks were used. The questions were prepared by consulting the opinions of two different experts. At the end of the study, it was determined that the students had various positive and negative views about the daily life styles of Turks.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, Turks, daily life, cultural awareness.

GİRİŞ

Dil ve kültür kavramları birbirleriyle çok yakından ilişkisi bulunan iki kavramdır. Dil kültürün taşıyıcısıdır. Kültüre dair unsurlar kuşaktan kuşağa dil ile aktarılır. Toplumda ve kültürde olan her şeyin dilde bir karşılığı vardır. Kültürü oluşturan maddi ve manevi bütün unsurların kalıcı olabilmesi için dil ile yaşatılması gerekir. Ünalan'ın (2014), "Maddi ve manevi kültürün sınırları içine giren bütün kavram ve kelimeler dilin içinde, dilin sözlüğünde yer almaktadır." sözüyle vurgulamaya çalıştığı konu, dilin kültürün taşıyıcısı olduğu gerçeğidir.

Bir toplumun içinde yaşayan bireylerin ortak paydaları ne denli çoksa, kültürel zenginliği de o denli fazladır. Börekçi (1999) kültürün, bir toplumun soyut ya da somut bütün

deneyimlerinden oluşan bir birikimi olduğunu söylemektedir. Kültür içerisinde yer alan soyut ve somut bütün unsurların yaşaması dil sayesinde mümkün olur.

Her toplumun dünyayı algılama ve yorumlama biçimi birbirinden farklıdır. Bu nedenle, bireylerin ve milletlerin düşüncelerini şekillendirmesini sağlayan kültürleri de birbirinden farklıdır. Kültürel farklılığa bağlı olarak bireylerin kendilerini ifade etme biçimlerine en uygun olan göstergeler dillerinde yer almaya başlar. Bu bağlamda, her dilde duygu ve düşüncelerin yansıtılma biçimleri farklılık gösterir. Etnik, tarihsel, siyasal, dinsel, dilsel ve kültürel olarak benzer davranış biçimlerini gösteren, benzer duygu ve düşüncelere sahip olan, aynı ortak değerleri benimseyen bireylerin başkaları tarafından kategorize edilmesi mümkün hâle gelir.

Dil öğretiminde de kültürün dille dilin de kültürle olan ilişkisine vurgu yapılmaktadır. Örneğin Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni (CEFR), kültür konusuna dikkat çekmekte ve dil öğretiminde bu konuda hassas olunması gerektiğini vurgulamaktadır. Çerçeve metin bireylerin toplum içinde, gündelik yaşamda iletişim kurmak ve yaşamlarını sürdürmek için çeşitli sosyal roller üstlenerek dili kültürel bağlamlarıyla birlikte öğrenmesi gerektiğini ifade etmektedir (CEFR, 2013). Bu tanımdan hareketle, “dil kullanıcısının hedef toplumda dil düzeyine uygun görevler üstlenen bir sosyal aktör olarak kabul edilmesi gerekliliği de ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple öğrenen, dilini kullanacağı toplumun kültürünü de bilmek durumundadır.” (Fişekçioğlu, 2019).

Yabancı dil öğretiminde hedef dilin konuşulduğu bir toplumun kültürüyle ilgili bilgi sahibi olmak, dil öğrenenler açısından son derece önemlidir. Çünkü hedef kültüre dair bilgi sahibi olmak dil öğrenenin daha önceki tecrübelerinin dışında kalan şeyleri de fark etmesini kolaylaştırır. Çerçeve metin, hedef kültür bilgisinin önemini vurgularken dil öğrenenlerin çeşitli sosyal yaşam alanlarını da bilmesi gerektiğinin altını çizer. “Her dil kullanımı, belirli bir durum bağlamında, sosyal yaşamın düzenlendiği dil kullanım alanlarında gerçekleşir” (CEFR, 2013: 50). Çerçeve metinde geçen dil kullanım alanları aşağıdaki gibi gruplandırılmıştır:

“1. Günlük yaşam:

- yeme ve içme (öğünler, sofr kültürü),
- bayramlar,
- çalışma zamanları ve alışkanlıkları,
- boş zaman uğraşları (hobiler, spor, okuma alışkanlıkları, medya).

2. Yaşam koşulları:

- yaşam standardı (yöresel, sınıfa özel ve etnik farklılıklarıyla),
- ev ortamı,
- sosyal güvence.

3. Kişiler arası ilişkiler (güç ve dayanışmaya dayanan ilişkileri de içerir):

- bir toplumun sınıfsal yapısı ve sosyal gruplar arasındaki ilişkiler,
- farklı cinsiyetler arası ilişkiler (erkek/kadın; yakınlaşma derecesi),
- aile yapıları ve ilişkileri,
- nesiller arası ilişkiler,
- iş ortamındaki ilişkiler,
- toplum ve polis, idare vb. arasındaki ilişkiler,
- etnik ve diğer halklar arasındaki ilişkiler,
- politik ve dini gruplar arasındaki ilişkiler.

4. Değerler, inançlar ve tutumlar:

- sosyal sınıf,
- meslek grupları (akademisyenler, yönetim, memur, eğitilmiş ve eğitimsiz işçiler),
- varlık (kazanılmış ya da miras yoluyla),
- yöresel kültürler,
- güvenlik,
- kurumlar,
- gelenek ve sosyal dönüşüm,
- tarih, özellikle önemli tarihi kişilikler ve olaylar,
- azınlıklar (etnik, dini),
- millî kimlik,
- başka ülkeler, devletler, halklar,
- politika,

- sanat (müzik, güzel sanatlar, edebiyat, tiyatro, popüler müzik ve şarkılar),
- din,
- mizah.

5. Beden dili

6. Sosyal gelenekler:

- dakiklik,
- hediyeler,
- giyim,
- içecekler, öğünler,
- davranış ve sohbet kuralları ve tabular,
- ziyaret süresi,
- vedalaşmak.

7. Geleneksel davranışlar:

- dinî gelenekler,
- doğum, evlenme, ölüm,
- halka açık toplantılarda ve törenlerde seyircilerin davranışları,
- kutlamalar, festivaller, dans ortamı, diskotekler vb.” (CEFR, 2013:103-104).

Dil kullanım alanlarında dili öğrenen bireyler, hedef kültürü gözlemleme ve analiz etme fırsatı yakalarlar. Kültüre ve gündelik yaşama dair algılar, bireylerin hedef dili öğrenme başarısını etkileyebilmektedir. Algılar sayesinde kültürel çatışma ya da kültürel uyum sürecinin yönü tayin edilebilir.

Alan yazına bakıldığında, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türk kültürü, Türk insanı, Türkiye ve Türkçe algıları üzerine yapılmış çok sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir (Garabayev, 2000; Soy Türk, 2000; Kiroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Akkaya, 2013; Kalfa, 2013; Alyılmaz, Biçer ve Çoban, 2015; Kutlu, 2015; Dilek, 2016; Gürbüz ve Güleç, 2016; Tunçel, 2016; Şengül, 2017; Varışoğlu, 2017; Morali ve Göçer, 2019). Ancak kültürel çatışma ve kültürel uyum süreçlerinin öğretim açısından düzenlenmesine imkân sağlayacak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türklerin günlük yaşamlarına dair öğrenci gözlem ve kanaatlerini yansıtan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Güleç ve İnce, 2013).

1. Amaç ve Sorular

Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek için Türkiye'ye gelen öğrencilerin -çatışma ve uyum noktasında- karşılaştıkları kültüre karşı algılarını belirlemek ve uluslararası öğrencilerin gözünden Türk yaşantısına bakmaktır. Araştırma kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek ve Türkiye'de eğitim almak için gelen uluslararası öğrencilerin Türk kültürüne yönelik algıları hangi yöndedir?
2. Türkiye'ye geldikleri ilk günden itibaren Türklerin günlük yaşamlarına yönelik izlenimleri nelerdir?

2.YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilime göre tasarlanmıştır. Olgu bilim, yaşanmış deneyimi değerlendirmeye odaklanan bir yöntemdir. Olgu bilim, öncelikli olarak olgunun altında yatan ortak anlamları keşfetmek için bireyler tarafından deneyimlenmiş dünyayı tanımlamaya ve yaşanmış deneyimlerin özünü açıklamaya çalışmaktadır (Miller, 2003).

2.2.Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklemini Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER'de 2020-2021 akademik yılı bahar döneminde A1, A2, B1, B2 düzeyinde Türkçe öğrenen 60 kişilik öğrenci grubu oluşturmaktadır.

Bu çalışmada kolay ulaşılabılır örnekleme türü kullanılmıştır. Uygun örnekleme de denilen bu teknik zaman, maliyet ve emek bakımından katılımı kolaylaştırmak amacıyla kullanılır. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'ndeki görüşüne başvurulmuş 60 öğrencinin demografik bilgileri Tablo 1'deki gibidir:

Tablo 1: Öğrencilere ait demografik bilgiler

Öğrencilere ait demografik bilgiler		N	%
Cinsiyet	Kadın	17	28,3
	Erkek	43	71,6
Yaş	17-20	33	55
	21-25	26	43,3
	26-	1	1,6
Ülkeleri	Afganistan	1	1,6
	Çad	6	10
	Endonezya	3	5
	Kamerun	3	5
	Mısır	1	1,6
	Nijerya	15	25
	Somali	18	30
	Sudan	8	13,3
	Suriye	1	1,6
	Ürdün	4	6,6
Türkiye’de kalma süreleri	1-5 ay	35	58,3
	6-11 ay	16	26,6
	1-5 yıl	9	15
Kur seviyeleri	A1	10	16,6
	A2	12	20
	B1	30	55
	B2	8	13,3
Türkiye dışında farklı bir ülkede bulunma	Evet	29	48,3
	Hayır	31	51,6
Toplam		60	100

60 kişiden oluşan yabancı öğrenci grubunun 17’si (%28,3) kadın öğrencilerden, 43’ü (%71,6) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. 17-20 yaş aralığında 33 (%55), 21-25 yaş aralığında 26 (%43,3), 26 yaş ve sonrası için 1 (%1,6) öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin geldikleri ülkeler daha çok Afrika ve Orta Doğu ülkeleridir. 18 (%30) öğrenci ile Somali öğrencilerin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu sayıyı 15 (%25) öğrenci ile Nijerya takip etmektedir. Öğrencilerin Türkiye’de kalma sürelerine bakıldığında 1-5 ay arasında 35 (%58,3) öğrencinin olduğunu ve Türkiye’ye yeni geldiklerini söylemek mümkündür.

Türkiye’de kalma süreleri, Türk kültürüne maruz kalma oranını da arttıracaktır. Tablodan hareketle en fazla %55 oranıyla B1 seviyesinde öğrencinin olduğunu söylemek mümkündür. Bu oranı %20 ile A2, %13,3 ile B2, %16,6 ile A1 seviyesi takip etmektedir. Öğrencilere yöneltilen “Türkiye dışında farklı bir ülkede bulundunuz mu?” sorusuna verdikleri cevaplar %51,6 hayır, %48,3 evettir ve bu oranların birbirine yakın olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu görüşme formu, demografik bilgiler için 6 kısa cevaplı soru ve yabancı öğrencilerin Türk kültürüne yönelik algılarını tespit etmek için 13 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, şekillendirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi tekniğinden yararlanılarak çözümlenmiştir. “İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. İçerik analizi sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasında genellikle frekans ve yüzde kullanılır” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Çalışmada, öğrencilerin verdikleri cevaplardan doğrudan alıntı yapılırken öğrenci isimleri yerine Ö1, Ö2, Ö3... gibi kodlamalar kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Türkiye’deki ilk günleri

Türkiye’ye gelen yabancı öğrencilerin ilk karşılaştıkları durumlar, buldukları şehirdeki ilk günleri ve izlenimleri Türk kültürünün ve insanının onlar üzerindeki etkisini de göstermektedir. Onlara karşı tutum ve davranışlar aynı zamanda Türk insanının yabancı öğrenciler için Türkiye’yi nasıl anlamlandırdıkları ile doğrudan etkilidir. Tokat’ta öğrenim gören yabancı öğrencilerin ilk günlerine bakıldığında olumlu ve olumsuz görüşler ile karşılaşmıştır.

Öğrencilerin Türkiye’ye geldikleri ilk günkü gözlem ve deneyimleri için kendilerine ilginç gelen herhangi bir kişi, durum ya da olayla karşılaşp karşılaşmadıkları sorulmuş ve elde edilen cevaplar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Türkiye'deki ilk günlerinde herhangi bir sorunla karşılaşma durumları

Öğrenci görüşleri	N	%
Evet	23	38,3
Hayır	37	61,6
Toplam	60	100

Yöneltilen soruya evet diyen öğrencilerin yaşadıkları sorunlar şu başlıklar altında dile getirilmiştir:

Hava koşulları: Genellikle Afrika'dan dolayısıyla sıcak bir iklim kuşağından gelen öğrencilerin bulunduğu araştırma grubu, Türkiye'deki hava koşullarının soğuk olmasından yakınmaktadır.

Ö7 “Havanın soğuk olması rahatsız etti.”

Ö23 “Soğuk hava şartları.”

Yabancılara karşı tutum: Türklerin yabancı öğrencilere karşı tutumlarına bakıldığında market, taksi, alışveriş gibi sosyal alanlarda yabancı öğrencilerin Türkçeyi yeni öğrenmelerinden ve çok iyi bilmemelerinden kaynaklanan bir fırsatçılık durumu söz konusu olmakla birlikte Türklerin güler yüzlü olmamasından şikâyet etmektedirler.

Ö12 “Yabancılara karşı davranışları, Türkçeyi anlamazsan seni aldatmayı severler.”

Ö34 “Evet, bir gün markette gittim, oradan bir tane tavuk alırken, son tüketim tarihini gördüm bitmesine iki gün kalmış”

Ö8 “Türkler gülümsemiyor.”

Türklerin sadece Türkçe bilmesi, aracı dil kullanmamaları: Türklerin yabancı dil öğrenmedeki zorluğu yabancı öğrencilerin Türkler hakkındaki algılarına da yansımaktadır. Türkiye'ye geldiklerinde özellikle de ilk günlerde aracı bir dilin hiç kullanılmaması yabancı öğrencileri günlük yaşam alanlarında zorlamıştır.

Ö11 “Evet, burada Türkiye'de halkın konuştuğu tek dil Türkçedir, bu yüzden Türk biriyle konuşmak ya da Türkiye'yi anlamak sizin için ilk zamanlarda çok zordur.”

Ö50 “İngilizce hiç konuşmuyorlar.”

Ö7 “Onları kendi dillerinden başka bir dil öğrenemez.”

İrkçılık: Tokat son birkaç yıldır uluslararası öğrenciler ile tanışmakta ve Tokat halkı onların neden burada olduklarını anlamlandırmaya çalışmaktadır. Onlara renkleriyle, konuştukları dilleriyle, tavırlarıyla ve kıyafetleri ile farklı gelen bu öğrencileri merak etmektedirler. Onlara dönüp tekrar tekrar bakmakta ve sorular sormaktadırlar. Bu durum yabancı öğrenciler tarafından ırkçılık olarak algılanmaktadır.

Ö5 “Türk halkından birçok ırkçılık karşılaşıyorum.”

Ö42 “İnsanlar sen yabancısın dönüp sürekli sana bakıyorlar.”

3.2. Türklerin inançları

Öğrencilere Türklerin inançları ile ilgili gözlemleri sorulduğunda, Türklerin Müslümanlığı çokça vurgulanmıştır. Bazı öğrenciler, Türklerin kendileri gibi Müslüman olmasından memnun olduklarını dile getirirken; bazıları da Hristiyan oldukları için kendi ibadet yerlerinin bulunmadığını dile getirmiştir. Hatta bazı öğrenciler, batıl inançları gözlemeleme imkânı bulmuş ve Türklerin nazar boncuğuna inandığını söylemiştir. İnanç konusunda *dindarlık, düzen, saygı, görgü* olumlu karşılanırken; *batıl inanç ve başka dinlere ait ibadet yeri eksikliği* konusu olumsuz karşılanmıştır.

Ö20 “Türk inançları güzeldir, özellikle Türkiye’de Sudan’da benzer inançlar olduğu için.”

Ö24 “Bazılarının islamı uygulama konusunda çok dindar olduğunu düşünüyorum.”

Ö27 “Türkiye halkı, farklı olsada çoğu Müslüman. Türkiye’de en sevdiğim şey düzen, saygı ve görgü.”

Ö28 “İlginç bir şey yok çünkü bir Hristiyan’ım ve burada kilise yok.”

Ö30 “Türk insanı nazara ve nazar boncuğuna çok inanıyorlar.”

3.3. Türklerin günlük alışkanlıkları

Öğrencilere Türklerin günlük yaşamdaki alışkanlıklarıyla ilgili gözlemleri sorulduğunda, *Türk çayı ve kahvesi, kurallara uyma, çekingenlik, şehirlerin düzeni, kıyafet, çalışma saatleri, alışveriş, misafirperverlik, meraklılık, arkadaşlık, barışseverlik, enerjik olma* konularında tespitleri olduğu görülmüştür. Yabancı öğrenciler Türklerin günlük yaşamlarında çay içmeyi sevdiğini ve misafirperver olduklarını ifade etmişlerdir. Türklerin kurallara uyduklarını ve çekingen olduklarını belirtmişlerdir. Türklerin çalışma saatleri hakkında çok çalışıp az kazandıkları gözlemini yapmışlardır. Onlara farklı gelen başka bir durum ise Türklerin pazar günlerini dinlenmek yerine etkinlik yaparak geçirdikleridir.

Ö7 “Evet. Sık sık Türk çayı ve kahvesi içmek.”

Ö9 “Hepsinin kurallara ve yasalara uyuyorlar.” “Çekingen insanlar olmalarını seviyorum.”

Ö11 “Her seferinde çay içmeleri.”

Ö17 “Şehirler ve düzenleri farklı. İnsanların kıyafetleri farklı.”

Ö25 “Çalışma saatleri çok ve az kazanıyorlar ve çoğu farkında değil”

Ö41 “Evet her zaman alışveriş yapıyorlar, çok misafirperverler ve çok meraklı.”

Ö50 “Bol bol soru sormaları.”

Ö52 “Arkadaş ve barış.”

Ö53 “Evet ben pazar günü Türkleri enerjik gördüm ve bunu çok seviyorum.”

Ö59 “Evet, her zaman alışveriş yapıyorlar”

3.4. Türklerin davranışları

Araştırmaya katılan öğrencilerden %46,6’sı karşılaştığı Türklerin birbirlerine ince bir şekilde davrandıklarını; %30’u kaba davranış sergilediklerini; %15’i incelik ve kabalığın kişiye göre değiştiğini; %8.3’ü de bu konuda fikrinin olmadığını belirtmektedir. Bu konu hakkındaki görüşlerini ise daha çok *dindarlık, yardımseverlik, saygı bağlamında ince; küfür, haksızlık, gülümsememek* bağlamında ise kaba olarak ifade etmişlerdir.

Ö6 “Kibar insanlar ve dinlerinden dolayı yardımseverler. Birbirlerine iyi davranıyorlar.”

Ö35 “Yaşadığım şehirde Türkler birbirlerine çok saygılı davranıyorlar ve yabancılara da saygı duyuyorlar.”

Ö40 “Birbirlerine saygılı davranıyorlar, Türklerle yaşıyorum”

Ö19 “Kendileri haksızlığa uğramamak için çok kaba davranıyorlar.”

Ö40 “Kaba çünkü birbirlerine küfrettiklerini duydum.”

Ö52 “Kaba çünkü gülümsemiyorlar.”

Ö38 “Kendilerini ince buluyorum ama insanlar bazen kaba olabiliyor.”

Ö59 “İlk tanıştığında, bazıları kaba bazıları da arkadaş.”

3.5. Türkiye’de giyim-kuşam

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin gözlemlerine göre Türklerin giyim-kuşamları *ucuzluk, çeşitlilik, mevsimlik, güzellik, yerellik, resmîlik ve dindarlık* bağlamlarında değerlendirilmiştir. Öğrencilerin giyim-kuşam konusundaki görüşleri çoğunlukla olumlu yöndedir. Bazı öğrenciler, Müslüman bir ülke olmasına rağmen Türkiye’de kadınların daha açık giyinmesini ve bazılarının başörtüsü takmamasını olumsuzluk olarak görmektedir.

Ö6 “Türkiye’de kıyafetler çok ucuz bence, farklı mevsimler için farklı kıyafetleri var, güzel kıyafetler ve seçme var.”

Ö10 “Türkiye’yi kıyafet konusunda çok iyi buluyorum. Çeşitlilik ve ucuzluk iyi.”

Ö25 “Türkiye’nin yöresel kıyafetlerini çok sevdim, ama sadece köylerde var.”

Ö36 “Polis gibi uniformaların kıyafetleri farklı. Renkli kıyafetler tercih ediyorlar.”

Ö42 “Kıyafetleri çok açık, Müslüman ama nadiren kapalı kıyafet veya başörtüsü giyiyorlar.”

3.6. Türkiye’de sağlık

Türkiye sağlık turizminde son yıllarda dünyada öne çıkan ülkelerden biridir. Başarılı doktorları ve teknolojik donanıma sahip hastaneleri, sağlık kuruluşları ile dikkat çeken bir konumdadır. Öğrenci görüşleri de bu durumu destekler niteliktedir. Öğrenciler *temiz ve büyük hastanelerden ve ücretsiz muayene olmaktan, iyi davranılmasından ve yardımseverlikten memnun olduklarını, sağlıklarıyla ilgili korkularının olmadığını ve Türkiye’nin sağlık sektöründe ileri olduğunu* ifade etmişlerdir.

Ö36 “Türkiye sağlık bakımından Nijerya’dan daha iyidir çünkü doktor ödeme istemeden önce hastayla ilgilenir.”

Ö38 “Buradaki sağlık sistemi çok daha iyi. Sağlığım bozulursa ne yapacağım diye düşünmüyorum çünkü ülkede iyi davranan çok iyi hastaneler var.”

Ö41 “Hastaneler daha büyük, daha temiz. Çünkü Türkler sağlık konusunda çok ileride ve modern.”

Ö43 “Yardıma çok seviyorlar. Türkiye’de sağlık sektörü çalışanları için ekonomik koşullar bizden daha iyi.”

Ö54 “Tıp ve doktorlar açısından iyi ve gelişmiş bir ülkedir. Türkiye sağlıkta dünyanın en iyileri gibi.”

3.7. Türkiye’de ulaşım araçları

Türkiye kara, hava, raylı sistemler ve deniz ulaşımı açısından çok zengin bir ülkedir. Türk Hava Yolları (2015) Skytrax yolcu değerlendirme sonuçlarına göre Dünya’nın, “En İyi Business Class Özel Yolcu Salonu”, “En İyi Business Class Özel Yolcu Salonu İkrarı” ve “Güney Avrupa’nın En İyi Havayolu Şirketi” ödülleri sahiptir. Ayrıca yine bu rapora göre 2010 yılından 2015 yılına değin Avrupa’nın en iyi hava yolu şirketi olarak seçilmiştir. Türkiye kara ve deniz yolu ulaşımında da çeşitli araçlarla hizmet vermektedir. Ulaşım ağının çok gelişmiş olduğu ülkemizde öğrenciler bu araçlardan rahatlıkla faydalanmakta ve belirtmiş oldukları görüşlere göre memnun olduklarını ifade etmektedirler. Ayrıca öğrenciler ulaşım konusunu değerlendirirken *biniş kartları, araç çeşitliliği, araç isimleri, seferler, bekleme alanlarının büyüklüğü, konfor* ve sürücüler bağlamında görüş bildirmişlerdir.

Ö3 “Sudan’da ulaşım kartına ihtiyacınız yok ama burada ihtiyacınız var.”

Ö5 “Çok fazla ulaşım çeşidi var, araç isimleri çok fazla. (Tır, kamyon, dolmuş...)”

Ö11 “Uçaklar çok büyük. Ulaşım aracı bulmak ülkemde çok zor oluyor ve yaygın değil ama Türkiye’de kolay.”

Ö20 “Türkiye’de ulaşım (otobüs, minibüs, uçak) ülkemde göre farklıdır. Çok gelişmiş.”

Ö38 “Büyük hava noktaları, büyük otobüs istasyonları ve büyük tren istasyonları var. Otobüs birçok yüzü görmek için ilginç bir yer.”

Ö46 “Uçak keyifli aynı zamanda hızlı ve konforlu bir uçuş. Türkiye ulaşımı sorunsuz ancak otobüste olmak oldukça stresli olabilir.”

Ö60 “Otobüsler iyi ve ahlaklı yaşlılar tarafından sürülür.”

3.8. Türkiye’de alışveriş

Yabancı öğrenciler -tıpkı yerli halk gibi- günlük hayatta temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için manav, market, pazar, kasap, fırın gibi mekânlardan faydalanmaktadır. *Sebze ve meyvenin bolluğu, lezzetli yiyeceklerin varlığı, uygun fiyatı; pazarlar, kalabalık ortamlar, düzenli ve ışıltılı sunumlar* öğrenciler için olumluyken; satın alınan bir ürünün iade edilmesinin çok zor olması olumsuz bir durum olarak değerlendirilmektedir. Pazarlık yapmak ise bazı öğrencilerin alışık olmadıkları bir durumdur.

Ö7 “Pazarlar çok farklı, Somali’de pazar yok.”

Ö9 “Kalabalık ve sebze meyve bolluğu çok keyifli.”

Ö10 “Pazarlık yapmak ilginç geliyor.”

Ö21 “Türkiye’de alışveriş (alışveriş merkezleri, marketler, manavlar) diğer ülkeler gibi iyi ama yine de farklılıklar var. Daha düzenli ve Türkler alışveriş yapmayı seviyorlar.”

Ö29 “Pazarlar, manavlar, kasaplar burada görebilirsiniz, ülkenizde olmayan ve daha önce görmediğiniz şeyler ama ışıltılı, güzel, lezzetli.”

Ö37 “Farklı değil aynı şey ama burada -Türkiye’de- satın aldığımız şeyi iade ederken sorun yaşıyoruz ve bu kötü.”

Ö42 “Ucuz yeşillikler alırsınız. Çok çeşitli ve lezzetli bir sebze severim, burada sebze ve meyve ucuz bu nedenle Türkiye’yi çok seviyorum.”

3.9. Türkiye’de yiyecek içecek

Türkiye yemek kültürü olarak çok zengin bir kültüre sahiptir. Her bölgenin ve illerin kendine özgü yemekleri vardır. Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler de Türkiye’deki yiyecek çeşitliliğinden söz etmektedir. Kendi ülkelerinde olmayan bazı lezzetlerle yeni tanıştıklarını, baharat kullanımındaki farklılığı, çay ve kahve içme alışkanlığını dile getirmişlerdir. Genel olarak Türk yemeklerinin lezzetli olduğunu ancak yer sofrası kültürünü farklı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Ö36 “Yemek yeme şekli ve yemek türü farklı, çok az benzerlik var ama Türk yemekleri güzel.”

Ö45 “1. Nijerya’da yemeklerde çok fazla biber gerçekten seviliyor ama burada aynı değil 2. Nijerya’da garri çorbalarda çok sevilir ama burada çorbalarda garri kullanılamaz.”

Ö47 “Yemekler az baharatlı, hiç tatmadığım tatlılarla karşılaştım.”

Ö50 “Biz çay çok seviyoruz Türkler gibi ve Türk kahve içiyoruz. Bizde Arap kahvesi de var o da çok güzel.

Ö51 “Bizim yemek daha ağır olur. Türk yemek hafif olur bence ama daha iyi ve sağlık olduğunu düşünüyorum.”

Ö53 “Türkiye’de yiyecek ve içeceklerle ilgili farklı şeyler; Türkiye’de çorba, baklava, simit ve daha birçok şey var. Her ilin kendi yöresel yemeği olması diğer ülkelerde yaygın değil, bu çok farklı bir şey.”

Ö55 “Yiyecekler çok nişastalıdır ve biberli değildir, ancak bazı yiyecekler iyi ve tatlıdır. Yer sofrası ve elleriyle yemek de farklı gelmişti.”

Ö57 “Türkiye’ye geldiğimde Türk yemeği yedim ve daha önce yemediğim için hastalandım.”

3.10. Türkiye’de doğal çevre

Öğrenci görüşlerine göre Türkiye hem tarihî hem de doğal güzellikleriyle ilgi çekici bir ülkedir. Dört mevsimin yaşandığı; her mevsim sağlık ve kültür turizminin yapıldığı ilgi çekici bir yerdir. Genellikle Afrika’dan gelen öğrencilerin sıcak- soğuk ayrımında buldukları, soğuktan şikâyet ettikleri görülmüştür.

Ö13 “Türkiye iklim olarak çok güzel ve yaşanabilir bir ülke. Yurt dışından turist çeken eski binalara sahip.”

Ö14 “Buradaki iklim güzel, ancak biraz değişken ve burada tarihi binalarla çok ilgileniyorlar, günümüze kadar koruyabilmişler.”

Ö20 “Kışın çok soğuktur. Tarihi binalar harika.”

Ö23 “Doğası çok farklı, Türkiye’de dört mevsim yaşanıyor. Çok eskiden kalma yapılar var.”

Ö25 “Türkiye’de kış mevsimi biraz zor özellikle Afrikalı için çünkü Afrika’da bu mevsimi yok ama yaz ve baharları güzel. Büyük binalar, temiz ortamlar ve güzel hava var.”

Ö36 “Türkiye’de iklim biraz soğuk ama çok farklı değil, tarihi yapılar başka bir şey yani güzel ve inanılmaz.”

Ö47 “Hava muhteşem ve tarihi binalar çekici ve geçmişi anımsatıyor.”

3.11. Türkiye’de değerler

Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından Türkler geleneklerine bağlı bir millet olarak görülmektedir. Müslümanlığın bazı ülkelerle ortak olması kültürel olarak öğrencilerin Türk toplumuna yakın hissetmesine neden olmuştur. Düğünler ve geleneksel danslar yabancı öğrenciler için de ilgi çekici bir unsurdur. Bayramların gerektiği gibi kutlandığından ve bir saygı göstergesi olarak yaşlıların ellerinin öpülmesinin devam ettiğinden bahsetmektedirler. Ayrıca Türkleri, değerler konusunda Araplara benzeten öğrenciler de bulunmaktadır fakat değerlerin zamanla yok olduğundan şikâyet etmektedir. Türklerin değerleri konusundaki gözlemlerini *düğün, halk dansları, aile, ahlak, saygı, misafirperverlik, dua* konularıyla bağlantılı olarak ifade etmişlerdir.

Ö29 “Türk gelenekleri zaman zaman pek çok Sudan geleneğine benzer. İlk önce damadın arkadaşları partiler düzenler ve gelinin arkadaşları da toplantılar ve partiler yapar.”

Ö31 “Türk dansları farklı. Geleneksel kıyafet giyiyorlar.”

Ö36 “Her zaman Türk insanlar tüm faaliyetlerinde hep dua cümleleri söylerler ve bu durumu çok seviyorum. Ebeveynlere ve yaşlılara saygı, konuşmalarında nezaket, önlerinde otururken kibarlık gibi birçok ortak ahlaki değerimiz var. Misafirleri çok seviyorlar.”

Ö39 “Türk düğünlerinde geleneksel danslar yapılıyor ve saatlerce hiç sohbet etmeden oynuyorlar.”

Ö41 “Ortadoğu’dan geldiğime göre çok emin bir şekilde bunu söyleyebilirim ki Türkiye değerler konusunda çoğu Arap ülkelerine benziyor, ne yazık ki ikimiz gittikçe değerlerimize sahip çıkmıyoruz.”

Ö56 “Düğün müzikleri çok hareketli. Saygılılar, büyüklerin ellerini öpüyorlar. Saygı, yardımseverlik, misafirperverlik, *empati*, *Türk insanlarına bu konuda 90/100 not veririm.*”

3.12. Türkiye’de günlük konuşma dili ve vücut dili

Günlük hayatta Türkçeden başka aracı bir dil kullanmayan Türk insanı ile yabancı öğrencilerin anlaşması ilk günlerde vücut dili ile sağlanmaktadır. Aslında bu durum öğrenciyi bir nevi Türkçe öğrenmeye mecbur bırakıyor diyebiliriz. Öğrenciler Türklerin başka bir dil bilmemesinden ve çok hızlı konuşmalarından yakınmaktadır. TÖMER’de öğrendikleri Türkçe ile günlük hayatta konuşulan Türkçenin farklı olmasından bahsetmektedirler. Bu durumun yöreden yöreye değişen ağız özelliklerinden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Öğrenciler Türkçeyi çok iyi bilmemelerine rağmen öğretmenlerinin vücut dilinden ne demek istediğini anlamaktadır.

Ö15 “Benim için Türkçe kötü bir dil değil, kötü olan şu tek bir dil biliyorsa ve bu dil uluslararası bir dil olarak kullanılmıyorsa, vatandaşları otomatik olarak kabile ve dar görüşlü oluyor.”

Ö22 “Bu güzel bir dil çünkü mükemmel, kulağa hoş geliyor ama öğrenmesi uzun sürüyor.”

Ö27 “Vücut dili ve konuşma dili de güzel ama yabancılarla konuşurken daha yavaş konuşmalılar.”

Ö39 “Vücut dili çok farklı, el hareketlerini anlayamadığım zamanlar oldu. Türk geleneğinin kibar sözlerinden sık sık etkileniyorum. Teşekkürler gibi.”

Ö40 “Öğrendiğimiz dil sınıftayken -TÖMER’de- farklı, günlük kullanılan dil farklı.”

Ö43 “Türklerin kullandıkları popüler atasözleri, *metaforlar* ve *hatta vücut dili bizden biraz farklıdır.*”

Ö45 “konuşulan pek çok kelime ama aynı anlama geliyor.”

Ö51 “İnsanlar hızlı konuşuyorlar biz yabancı, onları zor anlıyoruz.”

Ö57 “Türkçe iyi anlamıyorum hocalarımın hareketleri anlıyorum.”

Ö58 “Bence Türkçe, güzel bir dildir. Anlamak için konuşma biraz zordur (gramer).”

3.13. Türkiye’de sanat & spor

Türklerin dizi ve filmleri farklı ülkelerden gelen öğrenciler tarafından beğeni ile izlenmektedir. Genellikle Türk filmlerinin aşk konusunu işlediğinden ve duygusal olduğundan bahsetmektedirler. Fakat Türkleri sanat ve özellikle de şiirin çok gerisinde gören öğrenciler de bulunmaktadır. Ayrıca Afrikalı öğrencilerin burada en çok yaptığı spor futbol olduğu için Türkleri bu konuda başarısız ve öğrenmek istemeyen kişiler olarak görmektedirler. Büyük spor tesisleri ilgilerini çekmektedir.

Ö7 “Türkler genel olarak şiir ve sanatın çok gerisinde bir halktır.”

Ö13 “Futbolda iyi değiller ve öğrenmek istemiyorlar.”

Ö33 “Aşk filmleri çok meşhur ve filmleri çok duygusal.”

Ö49 “Filmler eğitici, müzikleri güzel ve büyük spor tesisleri var.”

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkçe öğrenmek amacıyla Türkiye’ye gelen öğrencilerin Türk kültürü bağlamında pek çok konuda tutum, algı, inanç ve görüşlerini belirleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Tüm bu araştırmalarda öne çıkan sonuçlar; yemek kültürü, filmler ve diziler, turizm, dil, din, kıyafet, günlük yaşam, alışkanlıklar gibi temalarda toplanmaktadır. Türklerin günlük yaşamlarına dair yabancı öğrencilerin neler düşündüğünü tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada da hava koşulları, yabancılara karşı tutum, yabancı dil bilmeme, ırkçılık, dinî inanç, rutin hayat, davranış ve tutumlar, giyim-kuşam, sağlık, ulaşım, alışveriş, yeme-içme, doğal çevre, değerler, günlük iletişim, beden dili, sanat ve spor temaları bağlamında görüşlere yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenciler, Afrika ve Ortadoğu’dan geldikleri için Türkiye’deki hava koşullarından olumsuz etkilenmişlerdir. Bazı öğrenciler Türkiye’deki ilk günlerinde kendilerine karşı olumsuz tutum sergilendiği görüşündedir. Türklerin Türkçeden başka dil bilmediği inancındadırlar. Ayrıca bazı öğrenciler, halkın kendilerine dönüp bakmasını ırkçılık olarak değerlendirmektedir. Karatay, Güngör ve Çangal’ın (2018) araştırmasına göre öğrenciler, Türkçeyi genellikle kendini geliştirme ve yurt dışında öğrenim görme amaçlarıyla öğrenmektedir. Öğrencilerin diğer öğrenme amaçlarının sırasıyla, yurt dışına seyahate

çıkma, yurt dışında iş bulabilme ve boş zamanını değerlendirme olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç temelinde Tokat'a öğrenim amacıyla gelen yabancı öğrencilerin sayısı günden güne artmaktadır. Bu öğrencilere alışık olmayan şehir halkı ilk zamanlar öğrencilerin varlığını yadırgamış ve neden Tokat'ta bulduklarını anlamaya çalışmışlardır. Çünkü zihinlerinde Suriye'den gelen göçmenler vardır. Afrikalı öğrencilerin göç için mi öğrenim için mi şehirlerine gelmiş olduklarına kendilerini inandırmak ve alıştırmak bir hayli zaman almıştır. Bu sebeple öğrencilere sık sık sorular sormuşlar ve onlara her ortamda dönüp bakmışlardır. Öğrenciler ise kendilerine yönelik bu soruları ve bakışları ilk zamanlarda ırkçılık olarak nitelendirmişler ve zaman geçtikçe duruma alışmışlardır.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri öğrencilerin, Türklerin çoğunluğunun Müslüman olmasından duyduğu memnuniyettir. Bu bağlamda dindarlık, düzen, saygı, görgü konularına yönelik olumlu görüşlere sahiptirler. Ancak Türklerin nazar boncuğu gibi batıl inançlarının olmasını, kilise gibi başka dinlere ait ibadet yeri eksikliğinin bulunmasını da olumsuzluk olarak değerlendirmektedirler. Yiğit'in (2020) çalışmasında öğrencilerin; Türk diline, tarihine, kültürüne ilgisinin temel nedenleri arasında dilsel ve kültürel ortaklıklar olduğu ifade edilmiştir. Bu araştırmada da çoğunluğu Müslüman olan Afrika ve Orta Doğu'dan gelen öğrencilerin Türk kültürüyle kendi kültürleri arasında dinî birtakım unsurların benzer olmasından duyulan memnuniyet ortaya konulmuştur. Özellikle bayram, cami, gündelik yaşam, giyim kuşam gibi birçok kültürel unsur, öğrencilerin Türkiye'yi tercih etmesinde önemli bir etkidir. Çelik'in (2019) araştırmasında da Müslüman öğrencilerin okumak için Türkiye'yi seçmelerinde ülkenin Müslüman olması önemli bir etkidir.

Yabancı öğrencilerin gözünden bakıldığında Türklerin çay ve Türk kahvesi içme, çekingenlik, kurallara uyma, arkadaşlık etme, misafirperver olma, uzun çalışma saatlerine sahip olma, merak etme, pazar günleri enerjik olma gibi alışkanlıklarının olduğu dile getirilmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı Türklerin birbirlerine karşı oldukça nazik davrandığını söylemektedir.

Araştırmaya katılan öğrenciler, Türkiye'de giyim-kuşamın çeşitli ve güzel; kıyafetlerin ucuz ve her mevsime göre olduğunu olumlu olarak değerlendirmektedir. Bir kısım öğrenci ise Müslüman bir ülkeye göre, insanların açık giyindiğini ve kadınların başörtüsü takmadığını olumsuz olarak dile getirmektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçların bir diğeri sağlık sektörünün olumlu şekilde algılanmasıdır. Verilen hizmetin kalitesi, sağlık çalışanlarının insanlara yaklaşımı ve güven vermesi, hijyen, hastanelerin büyük ve imkânlarının geniş olması gibi sebeplerle öğrenciler, olumlu görüş belirtmişlerdir. Benzer bir sonuç Çelik'in (2019) araştırmasında da ortaya konmuş, öğrencilerin Türkiye'yi seçmelerindeki etkenlerden bazılarının Türkiye'yi mimarî açıdan, eğitim ve sağlık imkânları açısından gelişmiş bulmaları olmuştur.

Araştırmada yabancı öğrencilerin olumlu olarak değerlendirdikleri konulardan biri de ulaşım sektörüdür. Elde edilen sonuçlara göre araç çeşitliliğinin fazla olması, ulaşım ağının gelişmiş olması, araçların konforlu olması, bekleme alanlarının büyük olması ve sürücülerin güven vermesi konularında ulaşım sektörünün olumlu yanları olduğu dile getirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin alışveriş konusunda öne çıkan olumlu görüşleri bolluk, çeşitlilik, ucuzluk, düzenlilik bağlamındadır. Ürün iadesi konusunda ise eleştirileri bulunmaktadır. Ayrıca pazar yerleri hakkında da olumlu görüşlere sahiptirler.

Araştırmaya katılan öğrenciler genel olarak Türk yemeklerini beğendiklerini ifade etmektedirler. Lezzet, çeşitlilik, kullanılan malzemeler, damak tadı bağlamlarında yeme-içme kültürü hakkında yorum yapmaktadır. Bu sonuçlar paralelinde Tunçel'in (2016) yaptığı bir araştırmaya göre yabancı öğrenciler, Türk yemeklerini ve kültürünü beğendiklerini bu yüzden yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeyi seçtiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmada varılan sonuçlardan biri de doğal çevre hakkındaki olumlu görüşlerdir. Öğrenciler Türkiye'nin tarihsel ve doğal zenginliklerini fark ettiklerini ve ilgi çekici yerleri olduğunu söylemişlerdir. Literatürde bu sonuçları destekleyen başka araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Çetin ve Aksoy'un (2012) tespitlerine göre, öğrenciler tarafından Türkiye'nin doğal ve kültürel turizm değerleri açısından zengin ve Türk halkının turistlere karşı olumlu davranışlara sahip ve misafirperver olarak algılandığı belirtilmektedir.

Varılan bir diğer sonuç ise Türklerin geleneklerine bağlı bir millet olarak algılanmasıdır. Özellikle yaşlıların ellerini öpme, saygı gösterme, misafirperver ve arkadaş canlısı olma, dua etme gibi konular değer olarak algılanmıştır.

Araştırmada öğrenciler tarafından Türkçenin güzel bir dil olduğu ortaya konulmaktadır. Ancak Türkçe konuşmak zor olarak algılanmaktadır. Araştırmanın en ilginç sonuçlarından birisi de Türklerin Türkçeden başka bir dil bilmediği eleştirisidir. Bunun yanında beden dili kullanımının anlaşmayı kolaylaştırdığı da ulaşılan sonuçlardan biridir.

Araştırmada ulaşılan bir sonuç da Türk dizi ve filmlerinin öğrenciler tarafından çok sevildiği ve izlendiğidir. Türklerin futbol konusunda iyi olmadığı ve şiirin ve sanatın çok gerisinde kaldığı konusunda da eleştirileri bulunmaktadır. Bu sonuçlara benzer biçimde Al-yılmaz ve Er'in (2018) bir çalışmasında öğrencilerin Türk müziğine, Türk sinemasına, Türk mimarisine, dinî ve millî bayramlar ile özel günlere, günlük uygulamalara, Türk yemeklerine, gelenek ve göreneklere yönelik farkındalıklarının olduğu tespit edilmiştir. Tunçel'in (2016) yaptığı bir araştırmaya göre de yabancı öğrenciler, ülkelerinde oldukça popüler olan Türk dizileri sayesinde Türkçeyi duyma şansı bulmaktadırlar.

Kaynakça

- Akkaya, A. (2013). **Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları.** *Ekev Akademi Dergisi*, Yıl 17, S.56, 179-190.
- Alyılmaz, C. & Er, O. (2018). **İkinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk kültürüne yönelik farkındalıklarının incelenmesi.** *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1269-1285.
- Alyılmaz, S., Biçer, N. ve Çoban, İ. (2015). **Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe ve Türkiye'ye yönelik görüşleri.** *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 4(1), 328-338.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). **Bilimsel araştırma yöntemleri.** Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, Ö. (2019). **Sakarya Üniversitesi'nde okuyan Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin karşılıklı algıları.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Sakarya.
- Çetin, Tve Aksoy, U. (2012). **Yabancı uyruklu öğrencilerin turizm ve Türkiye'nin turizm değerlerine ilişkin algıları.** *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (3), 180-196.
- Demir, A., & Açık, F. (2011). **The Points to be taken into consideration in text in teaching Turkish as a foreign language by referring to intercultural approach.** *TÜBAR-XXX Autumn*, 51-72.
- Dilek, İ. (2016). **Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerde ve eğitim dili Türkçe olan üniversitelere gidenlerde Türkçe algısı.** *Aydın TÖMER Dergisi*. 1(2), 17-32.
- Fişekcioğlu, A. (2019). **Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi ölçütlerine göre Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulması: b1 dil düzeyi model önerisi,** Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Garabayev, B. (2000). **Türkiye'de yüksek öğrenim gören Türk Cumhuriyetleri öğrencilerinin uyum sorunları ve Türkiye ve Türklere ilişkin kalıp yargılar.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Gökmen, M. E. (2005). **Intercultural communicative competence in foreign language teaching.** *Ankara University Language Journal*, 128, 69-78.

- Güleç, İ. ve İnce, B. (2013). **Türkçe öğrenen yabancıların günlük yaşama ilişkin kültürel algıları üzerine bir araştırma.** *Sakarya University Journal of Education*, 3 (3), 95-106.
- Gültekin, M. (2015). **Yabancı uyruklu öğretmen adaylarının Türkiye'deki eğitimlerine yönelik görüşleri.** *Anadolu Üniversitesi Örneği. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(4), 7-20.
- Gürbüz, R. ve Güleç, İ. (2016). **Türkiye'de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği.** *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 141-153.
- Kalfa, M. (2013). **Yabancılara Türkçe öğretiminde sözlü kültür unsurlarının kullanımı.** *Milli Folklor*, 25(97), 167- 177.
- Karatay, H., Güngör, H., & Çangal, Ö. (2018). **Bosna Hersekli öğrencilerin Türkçe öğrenme amacı, tutumu ve öğrenme becerileri.** *Kesit Akademi Dergisi*, (16), 18-31.
- Kıroğlu, K., Kesten A. ve Elma, C. (2010). **Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo - kültürel ve ekonomik sorunları.** *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.
- Kutlu, A. (2015). **Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürün araç olarak kullanımı: Gazi yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 Seviyesi).** *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 697-710.
- Miller, S. (2003). **Analysis of phenomenological data generated with children as research participants.** *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82.
- Moralı, G. ve Göçer, A. (2019). **Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür paylaşımına yönelik öğretmen görüşleri.** *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1115-1129.
- Soyutürk, M. (2000). **Balkan ülkelerinden eğitim-öğretim için gelen öğrencilerin (Batı Trakya örneği) sosyal yapıya uyumları.** Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şengül, K. (2017). **Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistanlı Özbek Türklerinin Türkiye Türkçesine yönelik görüşleri.** *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 27(2), 91-100.
- THY (2015). **Türk Hava Yolları, son beş yıldır Avrupa'nın En İyi Havayolu Şirketi.** <https://www.turkishairlines.com/tr-int/basin-odasi/oduller/> adresinden 01.07.2021 tarihinde alınmıştır.

- Tunçel, H. (2016). **Yunan üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçeye yönelik algıları ve Türkçe öğrenme sebepleri.** *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 107-128.
- Ünalın, Ş. (2014). **Dil ve Kültür.** İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Varioşoğlu, M. C. (2017). **How Do Students Studying Turkish in Lithuania Describe Turkish Culture and People?** *Journal of Education and Practice*, 8(12), 129-136.
- Yiğit, M . (2021). **Saraybosna Yunus Emre Enstitüsündeki kursiyerlerin Türkiye algısı ve Türkçe öğrenme sebepleri.** *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 11 (1) , 207-216.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA OKUMA-ANLAMA ETKİNLİKLERİ

Kürşat KAYA¹İhsan KALENDEROĞLU²

Öz

Dil öğretimi, bireylerin hedef dilde anlama ve ifade etme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bireyler gerek ana dilinde gerekse yabancı dil olarak öğrendikleri dilde sesleri, sözcükleri, cümleleri ve daha sonra paragrafları anlayabilmeli ve bunları ileri düzeyde anlatabilmelidir. Bu süreçte ders materyallerinde okuma becerisine yönelik hazırlanan etkinliklerde metni anlamaya dayalı etkinliklere yer verilmelidir. Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitaplarındaki okuma metinlerinden sonra yer alan anlama etkinliklerini incelemektir. Bu kapsamda Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan Gazi Yabancılar İçin Türkçe setindeki B1- B2 düzeyindeki ders kitapları araştırmanın inceleme nesnesi olarak belirlenmiştir. Gazi Üniversitesi TÖMER'in özgün yayınlar kullanması ve B1-B2 düzeylerinin bir öğrenme eşiği olması inceleme nesnelерinin belirlenmesinde etkili olmuştur. Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre B1 düzeyi ders kitabında "anlama" başlığı altında verilen etkinliklerde yer alan soruların genellikle "hatırlama"ya dayalı olduğu ve anlama sorularının daha az kullanıldığı görülmüştür. Bunun yanında B2 düzeyi ders kitabında B1 düzeyine göre hatırlama sorusu sayısı azalarak anlama sorusu sayısının arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, ders kitapları, okuma, anlama, hatırlama

¹Arş. Gör. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, kursatkaya@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-2454-9906.

²Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, kihsan@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-2441-5932.

READING-COMPREHENSION ACTIVITIES IN TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS

Abstract

Language teaching aims to improve the comprehension and expression skills of individuals in the target language. Individuals should be able to understand and explain sounds, words, sentences and subsequent paragraphs in both their mother tongue and the language they learn as a foreign language at an advanced level. In this process, activities based on understanding the text should be included in the activities prepared for reading skills in the course materials. The aim of this study is to examine the comprehension activities that take place after the reading texts in the textbooks prepared for teaching Turkish as a foreign language. In this context, Gazi Yabancılar İçin Türkçe B1 and B2 level textbooks prepared by Gazi University TÖMER were determined as the study object of the research. The use of original publications by Gazi University TÖMER and the fact that B1-B2 levels were a learning threshold were effective in determining the study objectives. The data of the research were obtained by document analysis, one of the qualitative research methods. The obtained data were analyzed with descriptive analysis. According to the data obtained from the research, it was seen that the questions in the activities given under the title of “comprehension” in the B1 level textbook are generally based on “remembering” and comprehension questions are used less frequently. In addition, it was concluded that the number of remembering questions in the B2 level textbook decreased compared to the B1 level and the number of comprehension questions increased.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, textbooks, reading, understanding, remembering

Giriş

Okuma, simge ve semboller yoluyla oluşturulan sözcüklerin duyu organları ile algılanıp beyinde yorumlanması işidir (Göğüş, 1978; Oğuzkan, 1987; Yalçın, 2018). Yani okumada esas olan durum anlayabilmek ve düşünebilmektir (Karatay, 2011). Bir diğer deyişle okumanın temel amacı anlamlandırmadır (Susar-Kırmızı, 2011). Bu nedenle okuma sözcük, cümle, paragraf ve daha uzun metinleri görmenin ve seslendirmenin daha da ilerisine geçip anlamlandırmayı barındıran bir düşünme sürecidir (Sever, 2004). Dolayısıyla okuduğunu anlamlandırma, çok boyutlu işlemler sonucunda oluşan bir süreç işidir (Balcı, 2016). Bu sürecin iki önemli aşaması bulunmaktadır. Kurudayıoğlu'na (2011) göre bu iki aşamadan ilki yazıyı oluşturan sembollerin bütününe görmek ve tanımak; ikincisi ise sembollerin oluşturduğu bütünü anlam olarak kavrayabilmektir. Okuma için fizyolojik unsurları kusursuz bir şekilde sağlayabilen bireylerin daha sonra bilişsel işlemler sırasında ilk olarak o dilin sözcüklerini tanımaları gerekir. Yani bireylerin kelime hazineleri, bir metni okurken

anlamlandırmanın gerçekleşmesi için oldukça önemlidir (Karadağ, 2019; Kurudayıoğlu ve Dölek, 2018). Bu süreçte gözle algılanan kelimelerin tanınması gerekir ki bunun için bireylerdeki fonolojik farkındalık oldukça önemli bir yer tutar (Gunning, 2006). İyi bir okuyucu, metnin kendisine verdiği ötesine geçerek “dünya bilgisi” adı verilen yaşam tecrübesi ile metinde anlatılanları birleştirip yeni bir “çıktı” elde eder (Goldstein, 2013). Bu nedenle bireyler, okuma yaparken metinle ilk karşılaştığı an “girdi”nin algılanması iken bilişsel işlemler sürecinin sonunda zihinsel temsil oluşturmanın sonucu “çıktı” olarak adlandırılır (Paris ve Hamilton, 2009). Okuma ile ilgili sorun yaşayan bireyler, çoğunlukla içeriksel, biçimsel ve dilsel problemler nedeniyle sorun yaşamaktadır (Carrell, 1988). Baddeley’e (1998) göre bellekte kodlanan bilgiler aynı kavram alanındandır. Bunun yanında bir bireyin doğum gününde komşusu tarafından hediye edilen bir Caz CD’si, kişinin belleğinde “müzik” kavramı ile ilişkilendirilebilirken CD’yi hediye eden “komşu”, komşuluk/komşular kavramı/kavramları ile ilişkilendirilip depolanabilir (Schunk, 2014). Dolayısıyla -ilk okuma düzeyi hariç- bireylerin okumada yaşadığı problemler; sözcükleri, kişileri, olayları vb. zihinlerinde birbirine yakın sözcüklerle, kişilerle, olaylarla vb. ilişkilendirip zihinsel bir betimleme oluşturamamasından kaynaklanır.

Bu tanımlar hem ana dili öğretimi hem de yabancı dil öğretiminde kaynak dilin yazılı metinlerini okumada aynı düzeyde öneme sahiptir. Yani ana dili Türkçe olan bir öğrencinin, Türkçe bir metni okurken bu süreçlerden geçeceği gibi yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler de bu süreçlerden geçeceklerdir. Çünkü bu süreçler evrensel ve okuma yapacak her birey, sırasıyla, metinleri görebilmeli; yazım biçimini tanıyabilmeli; kodları ve anlam ünitelerini çözümleyebilmeli; cümleleri anlamlandırabilecek düzeyde bilişsel işlemleri gerçekleştirebilmelidir.

Yukarıdaki bilgilerin haricinde yabancı dil öğrenimi, kişilerin ana dillerinden farklı bir dili öğrenmeleri olduğu için hedef dil ile ilgili okuma yapacakken o dilin sözcüklerini tanımakla birlikte kültürü de tanımak, anlamayı kolaylaştırır (Bensoussan, 1998; Pulido, 2004). Çünkü ana dili konuşucuları bazı durumlarda bağlamdan hareketle birçok kelimenin anlamını bilebilir ve cümleye etkisini belirleyebilir. Buna karşın yabancı dil olarak hedef dil kullanıcıları, kültürel kodları farklı olduğu ve kelime hazinesi dar olduğu için her zaman bağlamdan hareketle kelimenin anlamına ulaşamayabilir (Folse, 2011). Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler, metinlere yönelik anlamlandırmayı sağlamak için hedef dili ana dili olarak kullananların kültürünü de iyi düzeyde bilmelidir.

Bireylerin zihinleri küçük yaşlardan itibaren farklı zaman dilimlerinde farklı özellikler kazanır (Lovett ve Flavell, 1990). Hatırlama ve unutma da bu süreçte gelişen zihinsel özelliklerden biridir (Johnson ve Wellman, 1980). Bireylerin zihinlerinde gerçekleşen iki işlem olan anlama ve hatırlama arasında belirli farklılıklar vardır. Yani insanlar tam olarak hatırlamadığı şeyleri anlamış olabilirler. Örneğin bir insan kısa bir konuşmayı tam olarak hatırlamayabilir ancak hatırlamıyor olmasına rağmen anlamış olabilir (Ortony, 1978).

Hatırlama, belirgin bir şekilde önceki herhangi bir kavrayışa dayanan özel bir “bilme” durumu olarak açıklanabilirken; bir şeyi anlamak, çıkarımsal işlemlerin sonucunda oluşur (Johnson ve Wellman, 1980).

Bir dil eğitiminde kullanılan metinler kapsamında da anlama ve hatırlama arasında farklar vardır. Richards’a (1983) göre metin sonrasında yer alan ve öğrenciden herhangi bir çıkarım beklemeden metnin içerisinde var olan bilginin bazı durumlarını (boşluk doldurma/çıkarımsal olmayan doğru yanlış vb.) sorgulayan sorular bireylerin uzun süreli bellekleri ile ilgili bir hatırlama işidir. Bu tanıma göre metinlerde yer alan ve metin tabanından doğrudan çıkarılabilecek olan sorular birer anlama sorusu değil, hatırlama sorusu şeklinde yorumlanabilir. Anlama ve hatırlama soruları aşağıdaki tabloda örneklendirilmiştir:

Tablo 1 Metne yönelik hatırlama ve anlama soruları örnekleri

Sıra	Soru	Çıkarım durumu	Kategori
1.	Ahmet Bey, yemeğin içine koydu.	Metinde doğru- dan yer almak- tadır.	Hatırlama
2.	Ahmet Bey, emekli değildir. (Doğru/Yanlış)	Metinde doğru- dan yer almak- tadır.	Hatırlama
3.	Metinde Ahmet Bey’in niçin öldüğü (Var/Yok)	Metinde doğru- dan yer almak- tadır.	Hatırlama
4.	Metinden hareketle emeklilik kavramını tartışınız.	Çıkarım gerekli- dir.	Anlama
5.	Siz, Ahmet Bey’in yerinde olsaydınız nasıl bir emeklilik yaşamak isterdiniz?	Değerlendirme gereklidir.	Anlama

Tablo 1’de hatırlama ve anlama sorularına örnekler verilmiştir. Örneklerden anlaşılacağı üzere metinde yer alan, çıkarım veya değerlendirme kadar yoğun bilişsel işlemler gerektirmeyen ve bireylerin uzun süreli belleklerinden geri çağırma ile ulaşabilecekleri sorular birer “hatırlama” sorusudur. Bunun yanında, okuyucuların bir çıkarım ve değerlendirme yapabilmesi, yaşam tecrübeleri ile de yakından ilgilidir (Goldstein, 2013) ve kaynak metinle ilgili bu düzeyde çıktı alabilen okuyucuların, metni anlamış olduğu kabul edilir. Dolayısıyla bu düzeydeki sorular, birer anlama sorusu olarak karşımıza çıkar.

Kavramaya ilişkin hazırlanacak sorular metin tabanına yönelik sorular ve çıkarıma dayalı sorular olarak ikiye ayrılabilir (Ülper vd., 2017). Kintsch’e (2005) göre metin tabanlı sorular üç seviye hâlinde oluşturulabilir. Bu seviye 1’den 3’e doğru özetleme/ana fikir/ana olay soruları; kısa yanıtı, metin içinde yer alan amaçlar/nedenler/olaylar/sonuçlar ile ilgili sorular; metni anlamaya yönelik denetleyici sorular şeklindedir. Çıkarım soruları ise metinde açık bir şekilde belirtilen soruların ötesine geçerek, bireylerden, kendi geçmiş yaşam tecrübeleri ile ilişkilendirilmiş cevaplar bekler. Burada açıklık getirilmesi gereken başka bir durum vardır: Metin içerisinde açıkça ifade edilmemiş olan ana fikir cümleleri metin tabanlı soruların dışında tutulmalıdır. Çünkü bu tür yazılarda, yazarın vermek istediği ana fikir bir cümle ile ifade edilmemiştir. Dolayısıyla öğrencilerin, metnin önemli önermelerine yönelik genellemeler sonucunda bir çıkarım yapması gerekir ki bu da çıkarımsal bir kavrama olarak adlandırılabilir. Bunun yanında özetleme, metnin anlamlandırılma sürecinde kullanılabilen; silme, genelleme ve yeniden kurma işlemleri sonucunda metnin en öz hâline ulaşmayı hedefleyen bir strateji olabilirken (Brown ve Day, 1983; Cordero-Ponce, 2000; Kintsch ve van Dijk, 1978) okuma sonrasında bir anlama göstergesi olarak da kullanılabilir. Dolayısıyla okuma sonrasında anlama göstergesi olarak kullanılan özetleme becerisinin ürünleri; silme, genelleme ve yeniden kurma işlemleri sonucunda ve ana fikri destekleyen cümlelerle oluşturulduğu için hatırlamadan çok anlama sorusu olarak karşımıza çıkar. Çünkü öğrenci metni okumuş, hatırlayabiliyorken konuyu belirleyebilecek; metin üzerinde ana fikri belirleyip özet metnin merkezine yerleştirebilecek; yardımcı fikirlerle destekleyebilecek; silme, genelleme ve yeniden kurma işlemlerini gerçekleştirebilecek düzeyde metne hâkimdir.

Tüm bu hatırlama ve anlama arasında yer alan farkların kitaplarda belirli olmasından ziyade ders kitabı yazarlarının bunları ayrı olarak algılaması gerekmektedir. Nitekim anlam çıkarmak ve hatırlamak birbirinden farklı olduğu için öğrenciye bir metin sonrasında tamamen anlama soruları veya tamamen hatırlama soruları yöneltmek onlara çok ağır veya çok hafif gelebilir. Ayrıca yalnızca hatırlama sorularından oluşan bir etkinlik anlamayı ölçemeyebilir. Bu durumun yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla oluşturulan ders kitaplarında etkinlikler kapsamında göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretimini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmek için ders materyali olarak kullanılmak üzere Gazi Üniversitesi TÖMER

tarafından hazırlanmış olan ders kitaplarındaki okuma metinlerinden sonra yer alan “Anlama” başlıklı etkinlik sorularında hatırlama ve anlama sorularının kullanım düzeyini ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan “Yabancılar İçin Türkçe B1” adlı ders kitabında okuma metinlerinden sonra yer alan “Anlama” başlıklı, kısa cevaplı etkinlik sorularında hatırlama ve anlama sorularının yöneltilme durumu nedir?

2. Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan “Yabancılar İçin Türkçe B2” adlı ders kitabında okuma metinlerinden sonra yer alan “Anlama” başlıklı, kısa cevaplı etkinlik sorularında hatırlama ve anlama sorularının yöneltilme durumu nedir?

Bu araştırma, yabancılar için Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmış ders kitaplarındaki “Anlama” başlıklı etkinliklerde kullanılan soruların hatırlama ve anlama olmak üzere yöneltilme durumlarını ortaya koyan bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması güncel bir olguyu kendi doğal çevresi içinde ele alan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin çizgilerle ayrılmadığı, birden veri kaynağının olduğu durumlarda kullanılan araştırma yöntemidir (Yin, 2017). Çalışmanın inceleme nesnesi olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimini gerçekleştirmek amacıyla Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan B1 ve B2 düzeyi ders kitapları belirlenmiştir. Bu kitapların seçilmesinde Gazi Üniversitesi TÖMER’in öğrenci sayısı, söz konusu kitapların kurum tarafından hazırlanmış özgün birer yayın olmaları ve düzeyin bir öğrenme eşiği olması ayrı birer kriter olarak göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma kapsamında ders kitapları araştırmacılar tarafından doküman analizi ile incelenmiştir. Durum çalışmalarında gözlem, görüşme, anket ve dokümanlar gibi çoklu veri kaynakları kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kitaplardan elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, gözlem, görüşme veya dokümanlar yolu ile elde edilen verilerin önceden belirlenen başlıklar altında kodlanması ve sayısal verilere dönüştürülerek özetlenmesi ardından yorumlanmasına imkân veren analiz yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kitaplardan elde edilen verilere göre aşağıdaki tablolarda hatırlama sorularını belirtmek için Ülper’in (2019) “yüzeysel kavrama” adını verdiği kavram kullanılmıştır.

Türkçenin yabancı dil öğretimine yönelik hazırlanmış olan B1 düzeyi ders kitabında yer alan okuma metinleri sonrasında yer alan anlama etkinlikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 2

B1 Düzeyi Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinler ve Anlama Başlıklı Sorular

Sıra	Düzyey	Metin	Hatırlama soru sayısı	Kavrama alanı	Anlama soru sayısı	Kavrama alanı
1.	B1	Ünlü Olmak Çok Kolay (!)	3	Yüzeysel kavrama	2	Çıkarımsal kavrama/Eleştirel kavrama
2.	B1	Sanal Âlem	5	Yüzeysel kavrama	-	-
3.	B1	Kitabın Hikâyesi	5	Yüzeysel kavrama	-	-
4.	B1	Batıl İnanç	3	Yüzeysel kavrama	2	Çıkarımsal kavrama/Eleştirel kavrama
5.	B1	Stresle Baş Etmenin Yolları	3	Yüzeysel kavrama	1	Çıkarımsal kavrama
6.	B1	Yeteneklerini Keşfet	3	Yüzeysel kavrama	1	Eleştirel kavrama
7.	B1	Bir Kilimi Dokumak	5	Yüzeysel kavrama	-	-
8.	B1	Ekonomi Gündemi	5	Yüzeysel kavrama	-	-
9.	B1	Bir Başarı Öyküsü	5	Yüzeysel kavrama	1	Eleştirel kavrama
10.	B1	Kahve ve Kitap	4	Yüzeysel kavrama	1	Eleştirel kavrama
11.	B1	Korku Yolu	3	Yüzeysel kavrama	2	Çıkarımsal kavrama/Eleştirel kavrama
12.	B1	Dünyamız Tehdit Altında	5	Yüzeysel kavrama	-	-
13.	B1	Yunus Emre'ye Mektup	3	Yüzeysel kavrama	2	Çıkarımsal kavrama/Eleştirel kavrama

14.	B1	Şikâyetim Var!	2	Yüzeysel kavrama	3	Çıkarımsal kavrama/Eleştirel kavrama
15.	B1	Eleman Aranıyor	3	Yüzeysel kavrama	1	Çıkarımsal kavrama
16.	B1	Hayatım Tiyatro	4	Yüzeysel kavrama	1	Çıkarımsal kavrama
17.	B1	Zümrüdüanka Kuşu	4	Yüzeysel kavrama	1	Çıkarımsal kavrama
18.	B1	Tuz Masalı	4	Yüzeysel kavrama	1	Çıkarımsal kavrama
19.	B1	Narkissos ya da Nergis	5	Yüzeysel kavrama	1	Çıkarımsal kavrama
20.	B1	Bilim Kurgunun Kıyılarında: Fahrenheit 451	8	Yüzeysel kavrama	-	-

Tablo 2’de yer alan verilere göre “Anlama” başlıklı soruların toplam sayısı 102’dir. Bu soruların %80,39’u (f=82) herhangi bir çıkarıma gerek duymadan metinde yer alan bilgilerin hatırlanması ile cevaplanabilecek düzeydedir. Dolayısıyla bu sorular birer hatırlama sorusudur. Metin sonrasında yer alan soruların %19,61’i (f=20) bireylerden çıkarım/eleştiri/değerlendirme yapmasını isteyen anlama sorudur. Soruların genelinde önce hatırlama soruları yer alırken sonrasında anlama sorusu yer almaktadır. Bazı metinlerden sonra yer alan soruların tamamı hatırlama sorusudur.

Türkçenin yabancı dil öğretimine yönelik hazırlanmış olan B2 düzeyi ders kitabında yer alan okuma metinleri sonrasında yer alan anlama etkinlikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 3

B2 Düzeyi Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinler ve Anlama Başlıklı Sorular

Sıra	Düzy	Metin	Hatırlama soru sayısı	Bilişsel Beceri Alanı	Anlama soru sayısı	Soru Türleri
1.	B2	Güzel Sanatlar	5	Yüzeysel kavrama	-	-
2.	B2	Faydalı ve Zararlı GDO	4	Yüzeysel kavrama	1	Çıkarımsal kavrama
3.	B2	Arkeoloji	4	Yüzeysel kavrama	1	Çıkarımsal kavrama

4.	B2	Üstün Zekâlıların Eğitimi	3	Yüzeysel kavrama	2	Çıkarımsal kavrama/ Eleştirel kavrama
5.	B2	Doğru Mesleği Seçmek	1	Yüzeysel kavrama	1	Eleştirel kavrama
6.	B2	Yeni Bir Başlangıç	1	Yüzeysel kavrama	2	Çıkarımsal kavrama
7.	B2	İletişim Kurmak	4	Yüzeysel kavrama	1	Çıkarımsal kavrama
8.	B2	Derinlerin Hâkimi	3	Yüzeysel kavrama	-	-
9.	B2	Ankara'da Kültür Sanat	-	-	6	Çıkarımsal kavrama/ Eleştirel kavrama
10.	B2	Söyleşi: Sanat Durağı	3	Yüzeysel kavrama	2	Çıkarımsal kavrama/ Eleştirel kavrama
11.	B2	Her Yazar Kendini Mi Yazar?	1	Yüzeysel kavrama	5	Çıkarımsal kavrama/ Eleştirel kavrama
12.	B2	Nuri Bilge Ceylan: Bir Doğa Fotoğrafçısı	4	Yüzeysel kavrama	1	Çıkarımsal kavrama
13.	B2	Bilime Adanmış Bir Ömür	4	Yüzeysel kavrama	1	Çıkarımsal kavrama
14.	B2	Eskici	5	Yüzeysel kavrama	-	-
15.	B2	Karagöz ve Hacivat	4	Yüzeysel kavrama	1	Çıkarımsal kavrama
16.	B2	Don Kişot ve Yardımcısı	4	Yüzeysel kavrama	2	Çıkarımsal kavrama
17.	B2	Depremle Yaşamak	-	-	4	Çıkarımsal kavrama
18.	B2	Işıkla Yazı Yazan Sanatçı	2	Yüzeysel kavrama	3	Çıkarımsal kavrama/ Eleştirel kavrama
19.	B2	Simülasyon ve Tıp	3	Yüzeysel kavrama	1	Eleştirel kavrama
20.	B2	Elektronik Eşyaların Ömrü Ne Kadar?	4	Yüzeysel kavrama	1	Eleştirel kavrama

Tablo 3'te yer alan verilere göre "Anlama" başlıklı soruların toplam sayısı 94'tür. Bu soruların %62,76'sı (f=59) herhangi bir çıkarıma gerek duymadan metinde yer alan bilgilerin hatırlanması ile cevaplanabilecek düzeydedir. Dolayısıyla bu sorular birer hatırlama sorusudur. Metin sonrasında yer alan soruların %37,24'ü (f=35) bireylerden çıkarım/eleştiri/değerlendirme yapmasını isteyen anlama sorudur. Soruların genelinde önce hatırlama soruları yer alırken sonrasında anlama sorusu yer almaktadır. Bazı metinlerden sonra yer alan soruların tamamı hatırlama sorusuyken bazıları ise B1 düzeyindeki durumun tam tersi; anlama sorusudur.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen verilere göre yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanmış olan B1 düzeyi ders kitabında "Anlama" başlığı altında toplamda 102 soru sorulmuştur. Bu sorulardan 82 tanesi metin tabanlı hatırlama sorusudur. Buna karşılık 20'si ise çıkarım veya değerlendirme gereken anlama sorularıdır. B2 düzeyinde hazırlanmış olan ders kitabında ise metin sonrasında yer alan "Anlama" başlığı altında kısa cevaplı toplam soru sayısı 94 olarak belirlenmiştir. Bu soruların 59 tanesi metin tabanında yer alan bilgilerden hareketle cevaplanabilecek hatırlama sorularıdır. Buna karşılık 35 soru ise çıkarım ve değerlendirme yapılarak ulaşılabilecek anlama sorularıdır. Aydoğan ve Aytekin'in (2019) yaptığı çalışmada İstanbul adlı yabancılara Türkçe öğretmek amaçlı hazırlanmış olan B2 düzeyi ders kitabındaki metin altı sorular üst düzey bilişsel işlem gerçekleştirilmeden metin tabanında yer alan sorulardan oluşturulmuştur. Ulutaş ve Kara'nın (2019) yürüttüğü çalışmada Gazi Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi tarafından hazırlanmış olan yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan soruların üst düzey bilişsel işlemler gerçekleştirilmeden hatırlama ve anlama soruları üzerinde yoğunlaştığını belirlenmiştir. Biçer'in (2019) araştırmasında ulaşılan sonuçlara göre Gazi Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim ve İstanbul ders kitaplarında yer alan okuma ve dinleme etkinliklerinde yoğunluk hatırlama sorularında ve ardından anlama sorularındadır. Kana ve Güney'in (2020) çalışmasında İstanbul ve Yedi İklim ders kitaplarında alt düzeyde bilişsel basamaklara yönelik soru sayısı daha fazla olarak belirlenmiştir. Bu çalışmalar, araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Elde edilen sonuçlardan hareketle Gazi Yabancılar Türkçe B1 ve B2 ders kitaplarında metin sonrasında yer alan kısa cevaplı "Anlama" başlıklı soruların hatırlama üzerine yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu durum B1 düzeyi ders kitaplarında daha yoğunluk göstermektedir. B1 öğrenme eşiğinde bu durum normal olarak karşılanabilir. Nitekim bu düzey öğrenciler Türkçe ile ilgili yoğun bilişsel işlemleri gerçekleştirebilecek yetkinliği henüz kazanmamışlardır.

Bu hatırlama sorusu yoğunluğu B2 düzeyinde B1 düzeyinden daha azdır. Bu düzeydeki öğrenciler Türkçe ile daha fazla ilgilidir ancak yine de tam anlamıyla üst düzey bilişsel işlemleri gerçekleştirebilecek yetkinliği kazandıkları söylenemez. Gazi TÖMER'in Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarında izlenen "seviyeye göre daha az hatırlama/daha fazla anlama sorusu" stratejisi olumlu olarak karşılanabilir. Bu düzeylerde öğrenim gören öğrencilerin hatırlamadan anlamaya doğru ilerlemesi doğru olacaktır. Kintsch'e (2005) göre metin tabanlı hatırlama soruları metni kavramayı kontrol etme amaçlı kullanılabilir. Çünkü tipik hatırlama soruları, bireylerin metne tekrardan dönüp dönmeyeceği konusunda onlara bir fikir verir. Bu tür soruları cevaplayamayan bireylerin daha karmaşık bilişsel işlemler gerektiren "anlama"yı tam anlamıyla gerçekleştiremeyeceği açıktır.

Kaynakça

- Aydoğan, K., & Aytekin, H. (2019). **Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde set halinde kullanılan “İstanbul” metot kitaplarında okuma metinleri ve metin altı soruları üzerine bir değerlendirme.** *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(67), 5-11.
- Baddeley, A. D. (1998). **Human memory: Theory and practice.** Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Balcı, A. (2016). **Okuma ve anlama eğitimi.** Ankara: Pegem Akademi.
- Bensoussan, M. (1998). **Schema effects in EFL reading comprehension.** *Journal of Research in Reading*, 21(3), 213-227.
- Biçer, N. (2019). **Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma ve dinleme etkinliklerinin yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre değerlendirilmesi.** İ. Güleç, E. Sella, A. Okur, B. İnce (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yeni Yönelimler* içinde (ss. 179-194). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Carrell, P. L. (1988b). **Interactive text processing; Implications for ESL/second language reading.** In P. L. Carrell, J. Devine & D.E. Eskey (Eds.) (1988) *Interactive Approaches to second language reading.* New York, NY: Cambridge University Press.
- Folse, K. (2011). **Applying L2 lexical research findings in ESL teaching.** *TESOL Quarterly*, 45, 362-369. doi:10.5054/tq.2010.254529.
- Goldstein, E. B. (2013). **Bilişsel psikoloji.** (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). **Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi.** Ankara: Kadioğlu.
- Gunning, T. G. (2006). **Closing the literacy gap.** Boston: Pearson Education Inc.
- Johnson, C. N., & Wellman, H. M. (1980). **Children’s developing understanding of mental verbs: Remember, know, and guess.** *Children Development*, 51(4), 1095-1102.
- Karadağ, Ö. (2019). **Kelime öğretimi.** Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2011). **Okuma eğitimi kuram ve uygulama.** Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kintsch, E. (2005). **Comprehension theory as a guide for the design of thoughtful questions.** *Topics In Language Disorders*, 25(1), 51-64.

- Kurudayıoğlu, M. (2011). **Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma.** *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- Kurudayıoğlu, M., & Dölek, O. (2018). **Kelime öğretimi.** B. Onan ve M. O. Kan (Ed.), *İlk Okuma Yazma ve Türkçe Öğretimi içinde* (ss. 273-324).Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lovett, S. B., & Flavell J. H. **Understanding and remembering: Children's knowledge about the differential effects of strategy and task variable on comprehension an memorization.** *Child Development*, 61(6), 1842-1858.
- Oğuzkan, F. (1987). **Okuma ve dinleme öğretimi.** B. Özer (Ed.) *Türkçe Öğretimi içinde.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ortony, A. (1978). **Remembering, understanding and representation.** *Cognitive Science*, 2, 53-69.
- Paris, S. G., & Hamilton, E. E. (2009). **The Development of Children's reading comprehension.** In S. E. Israel & G. G. Dufy (Eds), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 32-53). New York: Routhledge.
- Pulido, D. (2004). **The relationship between text comprehension and second language incidental vocabulary acquisition: A matter of topic familiarity?.** *Language Learning*, 54(3), 469-523.
- Richard, J. C. (1983). **Listening comprehension: Approach, design and procedure.** *TESOL Quarterly*, 17(2), 219-240.
- Schunk, D. H. (2014). **Learning theories an educational perspective.** Boston, MA: Pearson.
- Sever, S. (2004). **Türkçe öğretimi ve tam öğrenme.** Ankara: Anı Yayıncılık.
- Susar Kırmızı, F. (2011). **The relationship between reading comprehension strategies and reading attitudes.** *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 39(3), 289-303.
- Ulutaş, M., & Kara, M. (2019). **Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi.** *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2198-2214.
- Ülper, H. (2019). **Okuma ve anlamlandırma becerilerinin geliştirilmesi.** Ankara: Nobel Yayınevi.
- Ülper, H., Çetinkaya, G., & Bayat, N. (2017). **Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi.** *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 175-187.

- Yalçın, A. (2018). **Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi yöntemleri.** Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.** Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2017). **Case study research and applications: Design and methods.** Thousans Oaks, CA: SAGE Publications.

YENİ İSTANBUL ULUSLARARASI TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ'NDEKİ OKUMA METİNLERİNİN DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK ÖNERİLER ÇERÇEVESİ'NDE BELİRTİLEN DİL KULLANIM ALANLARINA GÖRE İNCELENMESİ

Eyüp AYDIN¹

Özet

Yabancı dil öğretimi özel veya resmî niteliğe sahip çeşitli kurumlar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu kurumlar arasında bir koordinasyon olmadığı gibi öğretim faaliyetlerinde de bir birlik söz konusu değildir. Bu ve bu gibi durumlar, dil öğretiminde standartlaşma sorunlarını meydana getirmektedir. Bu sorunların çözümünde rehber olabilmesi için Avrupa Konseyi 2001 yılında Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ni yayımlamıştır. Yayımlanan bu metnin amacı, dil öğretiminin bütün süreçlerini bir çerçevede toplamaktır. Bu metin, Eylem Odaklı Yaklaşım'a dayanmaktadır. Eylem Odaklı Yaklaşım, dilin yapısından ziyade toplum içindeki işlevini ön plana çıkarır. Dolayısıyla dilin işlevine dayalı olarak da çeşitli bileşenlerden oluşur. Bu bileşenlerden biri "Dil Kullanım Alanları"dır. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde belirtilen dil kullanım alanları ise Kişisel, Kamusal, Eğitsel ve Mesleki Alan'dır. Bundan hareketle bu çalışmada, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti'nde yer alan A1, A2, B1, B2 ve C1 dil seviyelerine yönelik tasarlanmış ders kitaplarındaki okuma metinlerinin dil kullanım alanlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu çalışma nitel bir durum çalışmasıdır. Veriler ise doküman analizi yoluyla elde edilmiştir. Çalışma neticesinde A1 seviyesinde Kişisel Alan'a, A2 seviyesinde Kamusal Alan'a, B1, B2 ve C1 seviyelerinde ise Eğitsel Alan'a ait okuma metinlerinin ağırlıklı olarak bulunduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda Mesleki Alan'a ait okuma metinlerinin A1 ve B1 seviyelerinde hiç kullanılmadığı, diğer seviyelerde ise çok az yer aldığı saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, Eylem Odaklı Yaklaşım, Dil Kullanım Alanları, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti.

¹Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD, İstanbul/Türkiye. E-Posta: eyup.aydin@stu.fsm.edu.tr

1. GİRİŞ

İnsanın ayırt edici niteliklerinden biri, ana dili dışında yabancı bir dil öğrenebilmesidir. Demircan'a (1990, s. 8) göre yabancı dil, ana dili veya birinci dil haricinde öğrenilen dildir. Yabancı dil öğrenmenin birçok faydası bulunmaktadır. İş bulma imkânlarını arttırması gibi ekonomik, yüksek öğrenimde ve sonraki eğitimlerde seçkin başarılarla imza atabilme gibi akademik faydalarıyla (İşcan, 2018, s. 7) birlikte öğrenilen dilin iletişim imkânlarından yararlanabilme gibi sosyal faydaları da vardır. Bahsedilen bu faydalar ve içinde bulunduğumuz 21. yüzyılın bireyden beklentileri, yabancı dil öğreniminin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu gereklilik neticesinde de yabancı dil öğretimi, gittikçe artan bir öneme sahiptir.

Yabancı dil öğretimi, özel veya resmî niteliğe sahip çeşitli kurumlar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu kurumlarda verilen eğitimin tartışılabilir olmasının yanı sıra eğitim programları, ölçme ve değerlendirme gibi hususlarda, kurumlar arasında bir birlik bulunmamaktadır. Dil öğretiminde bu birliğin olmayışı eğitim faaliyetlerinin de ortak bir ölçüte dayandırılmadan gerçekleştirildiğini göstermektedir. Bu ve bundan kaynaklanan sorunların çözümünde rehber olabilmek için dil öğretiminin sınırlarını çizebilmek amacıyla Avrupa Konseyi tarafından 2001 yılında Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi yayımlanmıştır.

2001 yılında yayımlanan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi;

2017'de AOÖÇ *Yeni Tanımlayıcılarla Tamamlayıcı Cilt Geçici Cilt*,

2018'de AOÖÇ *Yeni Tanımlayıcılarla Tamamlayıcı Cilt*,

2020'de AOÖÇ *Tamamlayıcı Cilt*'le güncellenmiştir (Özbal, 2020, s. 520).

Bu durum, metnin geliştirilebilir ve değiştirilebilir niteliğini de ortaya koymaktadır. Nitekim TELC tarafından Türkçe çevirisi yapılan AOÖÇ'nin (2013, s. 9) Okuyucu Bilgileri bölümünde "Uygulama sürecinde elde ettiğiniz deneyimlerinizi, bir rapor halinde Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü'ne iletmenizi de ayrıca rica ederiz." şeklinde bir ifadenin bulunması, alınacak dönütlerle AOÖÇ'nin, metnin hazırlayıcıları tarafından da geliştirilmeye açık olduğunu göstermektedir.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, "Avrupa ülkelerinde hedef dillere yönelik öğretim programlarının, program yönergelerinin, sınav ve ders kitaplarının vb. hazırlanması için temel oluşturur." (AOÖÇ, 2013, s. 11). Nitekim yayımlanan bu metnin amacı dil öğretiminin bütün süreçlerini bir çerçevede toplamaktır (Kurudayıoğlu, 2020, s. 77).

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin (2013, s. 15) kullanım alanları şöyle belirtilmiştir:

- Dil öğretim programlarının planlanması

- Dil sertifikalarının planlanması
- Kendi kendine öğrenmenin planlanması
- Öğrenim programları ve sertifikaların özellikleri

AOÖÇ; dil öğretim programlarının ve dil sertifikalarının planlanması alanında kullanılarak eğitim yöneticilerine, öğrenim programları ve sertifikaların özellikleri gibi alanlarda kullanılmasıyla öğreticilere, kendi kendine öğrenmenin planlanmasında kullanılarak da dil öğrencilerine hitap etmektedir. Aynı zamanda AOÖÇ (2013, s. 11) dil öğrencilerine, hedef dilde, dil etkinlikleri açısından başarı olabilmek için hangi bilgi ve yeterliklerin geliştirilmesi gerektiğini ayrıntılı bir biçimde belirtmektedir. Dolayısıyla AOÖÇ'nin dil öğretiminin bütün paydaşlarına hitap ettiğini söylemek mümkündür. Dil öğretiminin bütün paydaşlarını ise dayandığı temel yaklaşımla, ortak bir paydada buluşturmaktadır.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (2013, s. 18), temelini Eylem Odaklı Yaklaşım'a dayandırmaktadır. Eylem Odaklı Yaklaşım, kendinden önceki İletişimsel Yöntem'in içinden doğmuştur (Fişekçioğlu, 2020, s. 32). AOÖÇ'de (2013, s. 18) Eylem Odaklı Yaklaşım için "Dil kullanan ve öğrenenleri öncelikle sosyal aktörler; yani, belli koşullarda, belirli çevrelerde ve eylem alanlarında, salt dilsel olmayan, bildirişimsel görevleri üstlenen toplum üyeleri olarak ele alan bir yaklaşım" denilmektedir. Sözü edilen yaklaşım, dil öğrenenleri sosyal aktör yani hedef dilin toplum üyeleri olarak kabul etmektedir. Eylem Odaklı Yaklaşım'ın amacı ise sosyal aktörlerin hedef dili konuşan kişilerle karşılıklı harekete geçmesidir (Robert'den akt. Fişekçioğlu, 2020, s. 35). Sözü edilen amaçtan ve dil öğrenenleri hedef dilin toplum üyeleri olarak kabul etmesinden hareketle Eylem Odaklı Yaklaşım'ın dilin yapısından ziyade işlevine odaklandığını söylemek mümkündür. Dilin işlevine dayalı olarak da çeşitli bileşenlere sahiptir. Bu bileşenlerden biri "Dil Kullanım Alanları"dır.

"Dil Kullanım Alanı, insanların sosyal bir birey olarak etkinlik gösterilen yaşam alanları demektir." (AOÖÇ, 2013, s. 18). Bu alanların sayısını sınırlamak mümkün değildir. Fakat dil öğreniminin genel amaçları düşünülerek AOÖÇ'de (2013, s. 22) dil kullanım alanları ve bu alanların içeriği şu şekilde ifade edilmiştir:

Tablo 1: AOÖÇ'de Belirtilen Dil Kullanım Alanları ve Bu Alanların İçeriği

Dil Kullanım Alanı	Dil Kullanım Alanlarının İçeriği
Kişisel (Özel)	Aile ilişkileri ile bireysel sosyal alışkanlıkları kapsar.
Kamusal	İş ve idari kurumlar, kamu hizmetleri, kamusal özellik taşıyan kültür ve eğlence etkinlikleri, medya gibi normal sosyal etkileşimlerle bağlantılı her şeyi kapsar.
Eğitsel	Belli bilgi ve beceriler kazandırma amacı taşıyan öğrenim ve öğretimi kapsar.
Mesleki	Bir kimsenin mesleki etkinlikleriyle ilgili her şeyi kapsar.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, en önemli ve en çok kullanılan materyal ders kitaplarıdır (Biçer, 2019; Ömeroğlu, 2020). Ders kitapları, içinde yer alan metinler ve etkinlikler ile dil öğretimini desteklemektedir. Bu sebeple ders kitaplarındaki metinler, yabancılara Türkçe öğretiminde büyük önem arz etmektedir. Çünkü Türkçe öğretiminin temel materyallerinden biri de metindir (Demir ve Açık, 2011, s. 56). Dolayısıyla AOÖÇ temel alınarak hazırlanan ders kitapları (Boylu, 2019, s. 111), içerdiği metinler bakımından Eylem Odaklı Yaklaşım'ın bir bileşeni olan Dil Kullanım Alanları'na göre incelenmelidir.

Alanyazın taramasında dil kullanım alanlarına yönelik sadece bir çalışma (Dilidüzgün, 2015) tespit edilmiştir. Sözü edilen çalışmada ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri, Eylem Odaklı Yaklaşım'ın bileşenlerine göre incelenmiş ve yazma etkinliklerinin dil kullanım alanları ortaya konmuştur. Buna karşılık ders kitaplarında yer alan okuma metinlerini, dil kullanım alanlarına göre inceleyen bir çalışma yoktur. Bundan hareketle bu çalışmanın problem cümlesi şudur: Yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitaplarındaki okuma metinleri, AOÖÇ'nin belirttiği dil kullanım alanlarından hangisine girmektedir?

Belirtilen problemden hareketle bu çalışmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti'ndeki ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin AOÖÇ'de belirtilen dil kullanım alanlarını tespit etmektir. Bu amaca dayalı olarak çalışmanın alt amaçları ise şunlardır:

1. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı A1'deki okuma metinlerinin dil kullanım alanları nedir?
2. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı A2'deki okuma metinlerinin dil kullanım alanları nedir?
3. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B1'deki okuma metinlerinin dil kullanım alanları nedir?
4. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B2'deki okuma metinlerinin dil kullanım alanları nedir?
5. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı C1'deki okuma metinlerinin dil kullanım alanları nedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış farklı seviyelerdeki ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin dil kullanım alanlarını tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma, nitel bir durum çalışmasıdır. “Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 77).

2.2. İncelenen Materyaller

Bu çalışmada, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti'ndeki A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerine yönelik tasarlanan 5 ders kitabı incelenmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Çalışmada incelemeye tâbi olan ders kitapları dijital olarak temin edilmiştir. Dijital erişimin gerçekleşebilmesi için CENIBOOK adlı uygulama bilgisayara indirilmiştir. Bu uygulama aracılığıyla Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti'ndeki ders kitaplarına erişilmiştir. Bu noktada ders kitaplarındaki okuma metinlerine yönelik veriler doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Doküman analizi araştırılan konuyla ilgili yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 187).

Ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin hangi dil kullanım alanına girdiğini tespit edebilmek için AOÖÇ'de (2013, s. 51) yer alan “Dış Kullanım Bağlamı: Anlatım Kategorileri” tablosu ölçüt olarak alınmıştır. Bu çalışmada, dil kullanım alanlarının birbiriyle iç içe geçmiş olabileceği de göz önünde bulundurulmuştur. Yani bir okuma metni hem eğitsel hem de mesleki dil kullanım alanına ait olabilir. Bu gibi durumlarda metinlerde öne çıkarılmak istenen unsurlardan hareketle metnin ağırlıklı olarak hangi dil kullanım alanına hitap ettiği belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin dil kullanım alanlarına dair tespitler bulunmaktadır. Çalışmaya yönelik elde edilen bulgular ilgili başlıkların altında tablolar halinde gösterilmiştir.

3.1. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı A1'deki Okuma Metinlerinin Dil Kullanım Alanlarına Yönelik Bulgular ve Yorum

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı A1'deki okuma metinlerinin dil kullanım alanları tespit edilmiştir. Buna göre elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 2. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı A1'deki Okuma Metinlerinin Dil Kullanım Alanları

Konu	Okuma Metni	Dil Kullanım Alanı			
		Kişisel	Kamusal	Eğitsel	Mesleki
Merhaba	Tanışma	X			
	Sınıf			X	
Nerede?	Okul			X	
	Kaç?			X	
	Neredesin?	X			
Ne Yapıyor-sun?	Bir Günüm	X			
	Sosyal Gruplar		X		
	Hafta Sonu Ne Yapıyorsun?		X		
Benim Dünyam	Benim Ailem	X			
	Benim Sınıfım	X			
	Sevgili Ailem	X			
Zaman Zaman	Ne Zaman?	X			
	Bir Bayram Sabahı	X			
	Özel Günler	X			
Çevremiz ve Biz	Akrabalarım	X			
	Benim Mahallem	X			
	Hastayım		X		

Tablo 2 incelendiğinde A1 seviyesindeki ders kitabında 6 konu başlığında toplam 17 okuma metni yer almaktadır. Bu metinlerden 11'i *Kişisel*, 3'ü *Kamusal*, 3'ü *Eğitsel* dil kullanım alanına girmektedir. Bununla birlikte A1 seviyesinde, *Mesleki Alan*'a yönelik bir okuma metni kullanılmadığı anlaşılmaktadır.

3.2. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı A2'deki Okuma Metinlerinin Dil Kullanım Alanlarına Yönelik Bulgular ve Yorum

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı A2'deki okuma metinlerinin dil kullanım alanları tespit edilmiştir. Buna göre elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 3. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı A2'deki Okuma Metinlerinin Dil Kullanım Alanları

Konu	Okuma Metni	Dil Kullanım Alanı			
		Kişisel	Kamusal	Eğitsel	Mesleki
Gezelim Görelim	Mantı Yapalım	X			
	Yemek Siparişi		X		
	Arkadaş Arıyorum	X			
Haberiniz Olsun	Küçük Hayatlar, Büyük Başarılar				X
	Sinemada Hangi Film Vardı?		X		
	Sağlıklı Bir Hayat İçin On Altın Kural		X		
Neler Olacak?	Gelecek Planlarım	X			
	Avrupa Turu		X		
	Piknikte		X		
Evvel Zaman İçinde	Yeni Komşu	X			
	Keloğlan ve Sihirli Tas			X	
	Eşegin Sözü			X	
Ne Olur Ne Olmaz	Doğa Olayları			X	
	Alışkanlıklarımız ve Hobilerimiz	X			
	Çalığışu			X	
Ne Yapabilirsiniz?	İş İlanı				X
	Otelde		X		
	İstanbul'da Neler Yapabilirsiniz?		X		

Tablo 3'e göre A2 seviyesindeki ders kitabında, 6 konu ve her konuda üçer tane olmak üzere toplam 18 okuma metni yer almaktadır. Bu okuma metinlerinden 5'i *Kişisel*, 7'si *Kamusal*, 4'ü *Eğitsel* ve 2'si *Mesleki* dil kullanım alanına girmektedir.

3.3. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B1'deki Okuma Metinlerinin Dil Kullanım Alanlarına Yönelik Bulgular ve Yorum

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B1'deki okuma metinlerinin dil kullanım alanları tespit edilmiştir. Buna göre elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 4. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B1'deki Okuma Metinlerinin Dil Kullanım Alanları

Konu	Okuma Metni	Dil Kullanım Alanı			
		Kişisel	Kamusal	Eğitsel	Mesleki
Yeni Bir Hayat	Nasıl Bir Ev Arıyorsunuz?		X		
	Nereye Gideceğiz?		X		
	İkinci Vatanım Türkiye		X		
İş Dünyası	İş Hayatındaki Roller				X
	Yoğurdun Steve Jobs'u				X
	Meslek Seçimi				X
Her Şeyin Başı Sağlık	Sağlıklı Yaşam Tavsiyeleri			X	
	Bulaşıcı Hastalıklardan Korunma Yolları			X	
	Obsesif Kompulsif Bozukluk Nedir?			X	
Eğitim Hayatı	Okumanın Yaşı Yoktur			X	
	Herkes Aynı Şekilde Mi Öğrenir?			X	
	Dünyadan Eğitim Haberleri			X	
Hayallerimiz	Dilekler	X			
	Pişmanlıklarınızdan Kurtulun	X			
	Şikâyetim Var		X		
Bir Dünya Kültür	Farklı Kültürlerde Beden Dilleri			X	
	Göçebe Yaşam: Yörükler			X	
	Bir Dünya Festival		X		

Tablo 4'e göre B1 seviyesindeki ders kitabında, 6 konu içinde toplam 18 okuma metni yer almaktadır. Bu okuma metinlerinden 2'si *Kişisel*, 5'i *Kamusal*, 8'i *Eğitsel* ve 3'ü *Mesleki* dil kullanım alanına girmektedir.

3.4. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B2'deki Okuma Metinlerinin Dil Kullanım Alanlarına Yönelik Bulgular ve Yorum

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B2'deki okuma metinlerinin dil kullanım alanları tespit edilmiştir. Buna göre elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 5. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B2'deki Okuma Metinlerinin Dil Kullanım Alanları

Konu	Okuma Metni	Dil Kullanım Alanı			
		Kişisel	Kamusal	Eğitsel	Mesleki
Leyleği Havada Görmek	Turizmde Çekyat Yöntemi	X			
	Bavul Hazırlama Sanatı	X			
	Meryem Ana Evi		X		
Geçmişten Günümüze	Bilgisayarın Kısa Tarihi			X	
	Türkiye'de İnternet Erişimi ve Kullanımı			X	
	Havalı Ulaşım Araçları			X	
Değişen Dünya	Geçmişten Günümüze Moda			X	
	Nasıl Besleniyoruz?			X	
	Değişen Müzik			X	
Dünyadan Haberler	Pardon, Bir Yanlışlık Oldu		X		
	Hayatta Olmama Rağmen Resmen Ölüyüm		X		
	Kültür Sanat		X		
Harikalar Dünyası	Peribacaları			X	
	Tac Mahal			X	
	İlginç İcatlar			X	
Bilinmeyene Yolculuk	DNA Testinin Sınırları Nelerdir?			X	
	GDO Nedir?			X	
	Geçmişten Günümüze Para			X	

Tablo 5'e göre B2 seviyesindeki ders kitabında, 6 konu ve bu konulara bağlı olarak 18 okuma metni bulunmaktadır. Bu okuma metinlerinden 2'si *Kişisel*, 4'ü *Kamusal* ve 12'si *Eğitsel* dil kullanım alanına girmektedir. Bu seviyede Mesleki Alan'a yönelik bir okuma metni bulunmamaktadır.

3.5. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı C1'deki Okuma Metinlerinin Dil Kullanım Alanlarına Yönelik Bulgular ve Yorum

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı C1'deki okuma metinlerinin dil kullanım alanları tespit edilmiştir. Buna göre elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 6. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı C1'deki Okuma Metinlerinin Dil Kullanım Alanları

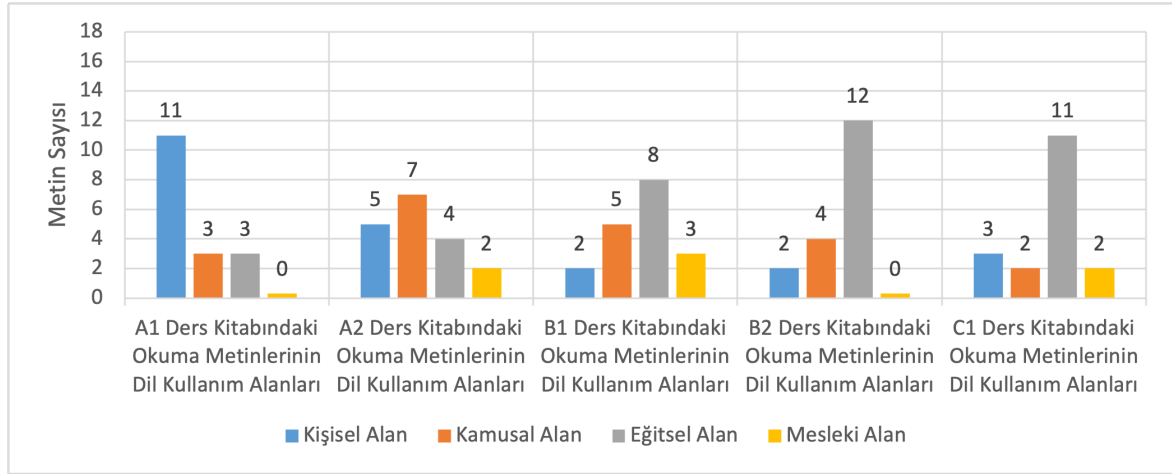
Konu	Okuma Metni	Dil Kullanım Alanı			
		Kişisel	Kamusal	Eğitsel	Mesleki
Öyle Bir Geçer Zaman Ki	On İkiye Bir Var			X	
	Vakit Nakittir			X	
	Ünlü Bilim Adamlarının Çocuklukları			X	
Aşk Olsun	Aşkın Kimyası			X	
	Ünlü Âşıklar ve Aşk Mektupları	X			
	Aşk Mektupları	X			
Bir Maruzatım Var	Arzuhâlden Dilekçeye				X
	İş Başvurusunun En Önemli Adımı: Mülakat				X
	Tarihten Günümüze Mahkemeler		X		
Ekonomi	Öğrenciler İçin Tasarruf Yöntemleri			X	
	Para Parayı Çeker		X		
	Kolay Kazanıp Kolay Kaybedenler	X			
Film Şeridi Gibi	Büyülü Bir Dünya: Sinema			X	
	Dünden Bugüne Türk Sineması			X	
	Türkiye'nin İzleyici Profili			X	
Akademiye Giriş	Ne Kadar Görürseniz O Kadar Seversiniz			X	
	Bitkilerden İlaçlara			X	
	İnsan Beyninin Yapısı Üzerine			X	

Tablo 6'ya göre C1 seviyesindeki ders kitabında 6 konu ve bu konulara bağlı olarak 18 okuma metni yer almaktadır. Bu okuma metinlerinden 3'ü *Kişisel*, 2'si *Kamusal*, 11'i *Eğitsel*, 2'si *Mesleki* dil kullanım alanına girmektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, 2001 yılında yayımlanmasından bu yana çeşitli baskılarla güncellenmiştir. Yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitapları da bu güncellemelerle birlikte AOÖÇ temel alınarak hazırlanmaktadır. Nitekim Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti de bu şekilde tasarlanmıştır. Dolayısıyla bu durum, sözü edilen öğretim setinin AOÖÇ bağlamında incelenbilmesinin de önünü açmaktadır. Bu sebeple bu çalışmada incelemeye konu olan öğretim setindeki okuma metinleri, AOÖÇ'nin temel dayanağı olan Eylem Odaklı Yaklaşım'ın bileşenlerinden Dil Kullanım Alanları'na göre incelenmiştir. Dil kullanım alanlarının sayı bakımından sınırlandırılması mümkün değildir. Bu durum AOÖÇ'de ifade edilmekle birlikte dil kullanım alanlarının dil öğreniminin genel amaçları doğrultusunda belirlendiği aktarılmıştır (AOÖÇ, 2013, s. 50). Buna dayalı olarak bu çalışma sonunda elde edilen veriler, grafik üzerinde seviyelere göre şöyle gösterilebilir:

Grafik 1. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti'nde Yer Alan Okuma Metinlerinin Dil Kullanım Alanları



Grafik 1'e göre *Kişisel Alan*'da yer alan okuma metinleri, en çok A1 seviyesindeki ders kitabında yer almaktadır. *Kişisel Alan*, her bireyin ailesi ve arkadaşları ile yaşadığı, okuma, günlük yazma, hobiler gibi özel uğraşlarını gerçekleştirdiği alandır (AOÖÇ, 2013, s. 50). Ortak Öneri Düzeyi Genel Basamaklar Kümesi'nde (AOÖÇ, 2013, s. 31) yer alan A1 basamağı için "*Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıtırabilir. Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir.*" tanımlayıcılarına yer verilmiştir. Dolayısıyla *Kişisel Alan*'a yönelik okuma metinleri, Ortak Öneri Düzeyi Genel Basamaklar Kümesi'nde yer alan A1 basamağıyla da örtüşmektedir. Bununla birlikte A1 seviyesi hedef dilin giriş kapısı mahiyetindedir (Kurudayıoğlu, 2020, s. 60). Bu sebeple A1 ders kitabında, *Kişisel dil kullanım alanına* ait metinlerin daha fazla yer alması doğal karşılanabilir.

Grafik 1'e göre *Kamusal Alan*'da yer alan okuma metinleri en çok A2 seviyesindeki ders kitabında kullanılmıştır. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti'nin dijital ortamda yapılan tanıtım toplantısında² setin AOÖÇ göz önünde bulundurularak hazırlandığı belirtilmektedir. Dolayısıyla A2 seviyesindeki ders kitabında *Kamusal Alan*'a yönelik metinlerin fazla olması, AOÖÇ'nin dayanağı olan Eylem Odaklı Yaklaşım'ın dil öğrencilerini sosyal aktör olarak görmesiyle açıklanabilir.

Grafik 1'e göre *Eğitsel Alan*'da yer alan okuma metinleri en çok B2 seviyesindeki ders kitabında bulunmaktadır. Aynı zamanda *Eğitsel Alan*'da yer alan okuma metinlerinin A1 seviyesinden C1 seviyesine kadar sürekli artış gösterdiği anlaşılmaktadır. C1 seviyesinde ise B2 seviyesine göre ufak bir düşüş olmakla birlikte yine ağırlıklı olarak *Eğitsel Alan*'a ait metinlerin kullanıldığı görülmektedir. Bu durum, dil öğrencisinin hedef dile yönelik yetkinliğinin artmasıyla açıklanabilir.

Grafik 1'e göre *Mesleki Alan*'a yönelik okuma metinleri, ilk kez A2 seviyesinde yer almaktadır. Toplam veriler göz önünde bulundurulduğunda ise A2 seviyesinde 2, B1 seviyesinde 3, C1 seviyesinde ise 2 okuma metni *Mesleki dil kullanım alanına* girmektedir. A1 ve B2 seviyelerinde ise *Mesleki dil kullanım alanına* hitap eden metinlere yer verilmemiştir. Türkçe öğrenen yabancılara yönelik yapılan ihtiyaç analizi çalışmalarında ticaret faaliyetleri ve iş imkanları gibi mesleki nedenlerle de Türkçenin öğrenildiği tespit edilmiştir (Başar ve Akbulut, 2016; Çalışkan ve Çangal, 2013; İpek ve Çelik, 2019; Uzdu Yıldız ve Ramanenkava, 2020). Bununla birlikte yabancılar, iş bulma ve çalışma konusunda Türkçenin etkili olduğunu düşünmektedirler (Phutkaradze, 2018, s. 55). Dolayısıyla ders kitaplarında *Mesleki dil kullanım alanına* yönelik daha fazla metnin yer alması, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin mesleki nedenlerle dil öğrenme ihtiyaçlarına da cevap verecektir.

Çalışma neticesinde Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Öğretim Seti'nin A1 ders kitabında *Kişisel Alan*'a, A2 ders kitabında *Kamusal Alan*'a, B1, B2 ve C1 ders kitaplarında ise *Eğitsel Alan*'a ait okuma metinlerinin ağırlıkta olduğu tespit edilmiştir. *Kişisel*, *Kamusal*, *Eğitsel Alan*'a ait okuma metinlerine her seviyede yer verilirken A1 ve B2 seviyesinde *Mesleki Alan*'a ait okuma metinlerine yer verilmediği belirlenmiştir. Bununla birlikte okuma becerisi başlığı altında 89 metin bulunurken bu metinlerden 23'ü *Kişisel Alan*'a, 21'i *Kamusal Alan*'a, 38'i *Eğitsel Alan*'a, 7'si ise *Mesleki Alan*'a aittir. Bu veriler ışığında Türkçenin mesleki gerekçelerle öğrenilme boyutu da göz önünde bulundurulduğunda *Mesleki Alan*'a ait okuma metinlerinin artırılması ders kitaplarını daha işlevsel kılacaktır.

²Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Öğretim Seti'nin tanıtım toplantısına şu linkten ulaşılabilir: <https://www.youtube.com/watch?v=y8yY7Zqvlu8>

KAYNAKÇA

- Avrupa Konseyi (2013). **Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi (2. Baskı)**. Almanya: TelcGmbH.
- Başar, U., & Akbulut, E. (2016). **Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi örneği**. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 1005-1020.
- Biçer, N. (2019). **Türkçenin Yabancı Dil Olarak öğretilmesinde eğitim ortamları, eğitim ortamlarında kullanılan ders kitapları, materyaller, eğitim teknolojileri**. İ. Erdem, B.Doğan & H. Altunkaya (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi* (ss. 201-222), Ankara: Pegem Akademi.
- Boylu, E. (2019). **Dil öğretim yöntemlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı**. E. Boylu ve L. İltar (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Politika, Program, Yöntem ve Öğretim* (ss. 87-121), Ankara: Pegem Akademi.
- Çalışkan, N., & Çangal, Ö. (2013). **Yabancılara Türkçe Öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği**. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 310-334.
- Demir, A., & Açık, F. (2011). **Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler**. *TÜBAR*, XXX, 55-72
- Demircan, Ö. (1990). **Yabancı dil öğretim yöntemleri**. İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım.
- Dilidüzgün, Ş. (2015). **Eylem odaklı yaklaşım bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma etkinlikleri**. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 16-34.
- Fişekçioğlu, A. (2020). **Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine giriş**. Ankara: Nobel Yayınları.
- İpek, S., & Çelik, N. (2019). **Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Polonya örneği**. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(2), 101-136.
- İşcan, A. (2018). **Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi**. A.Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* (ss. 3-30), Ankara: Pegem Akademi.
- Kurudayıoğlu, M. (2020). **Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi**. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı* (ss. 47-80). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Ömeroğlu, E. (2020). **Yabancılara Türkçe öğretimi konu alanı ders kitabı incelemesi**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özbal, B. (2020). **2020 Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi tamamlayıcı cilt:Güncellenen ve eklenen tanımlayıcı ölçekler**. O.K. Gül, B. Kurt & C.C. Çakmakçı (Ed.),*IV. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu Kitabı* içinde (519-531), IV. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Erişim Adresi:<http://www.weltdertuerken.org/wpcontent/uploads/2021/01/ytmk.pdf>
- Phutkaradze, M. (2018). **Düzensiz göçmenlerin dil ihtiyaç analizi ve bir program önerisi**.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Sakarya.
- Uzdu Yıldız, F, & Ramanenkava, A. (2020). **Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaçlarının belirlenmesi: Belarus örneği**. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2),531-559.

İNCELENEN DERS KİTAPLARI

- Bölükbaş Kaya, F, Keskin, F, Gedik, E. vd. (2020). **Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı A1**. Bölükbaş Kaya, F, & Yılmaz, M.Y. (Ed.), İstanbul: KültürSanat Basımevi.
- Bölükbaş Kaya, F, Keskin, F, Gedik, E. vd. (2020). **Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı A2**. Bölükbaş Kaya, F, & Yılmaz, M.Y. (Ed.), İstanbul: KültürSanat Basımevi.
- Bölükbaş Kaya, F, Keskin, F, Gedik, E. vd. (2020). **Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B1**. Bölükbaş Kaya, F, & Yılmaz, M.Y. (Ed.), İstanbul: KültürSanat Basımevi.
- Bölükbaş Kaya, F, Keskin, F, Gedik, E. vd. (2020). **Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B2**. Bölükbaş Kaya, F, & Yılmaz, M.Y. (Ed.), İstanbul: KültürSanat Basımevi.
- Bölükbaş Kaya, F, Keskin, F, Gedik, E. vd. (2020). **Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı C1**. Bölükbaş Kaya, F, & Yılmaz, M.Y. (Ed.), İstanbul: KültürSanat Basımevi.

YABANCI ÖĞRENCİLERE TÜRKÇE KELİME ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜREL UNSURLARIN ETKİSİ

Prof. Dr. Alpaslan OKUR
Öğr. Gör. Dr. Alena DHAHİ

Özet

Günümüz dünyasında Türkçeye olan ilgiyi de artırmıştır. Türkiye tarihi, toplumu, kültürü ve Türkiye Türkçesi hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak ve mesleki kariyerini Türkiye’de ya da Türkçe ile ilişkili düşünen çok sayıda öğrenci, Türkoloji ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerini tercih etmektedir. Ancak yabancı toplumların Türkiye’den farklı kültürel özellikleri ve yine ana dillerin mantalitesinin Türkçeden farklılıkları sebebiyle öğrenciler yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu araştırma eğitim/öğretim kurumlarında yabancı öğrencilere Türkçe öğretilirken temel eksiklik ve sorun alanı olarak kültürel unsurunun eksikliği tespitinden hareketle kültürel unsurları yansıtan kelimeleri öğretmeye yönelik bir alıştırma sistemi geliştirerek bu eksikliğin nasıl giderileceğine ilişkin önerilerde bulunmakta ve Türkçeninkültürü ile öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kültür, Kültürel Unsurlar, Kültürel Bağlam, Türkçe Kelime Öğretimi

Abstract

The interest in the Turkish language increased in today’s world. Many students, who want to know more about the history, society, culture, Turkish and who are considering their professional career in Turkey, prefer the Departments of Turcology or Turkish Language and Literature. However, students encounter various difficulties while learning Turkish as a foreign language due to the different cultural characteristics of foreign societies and the mentality of mother tongues, which are usually different from Turkish. This research makes suggestions on how to overcome this deficiency by developing an exercise system for teaching vocabulary that reflects cultural elements.

Keywords: Culture, Cultural elements, Cultural context, Teaching Turkish vocabulary

GİRİŞ

Dilin iletişimde bir vasıta olması yetkin bir şekilde kullanılması gerekliliği bilinir. Dilin iletişim boyutu anlama ve anlatma kabiliyetleri ile ilgilidir. Anlama, duyduğunu anlama ve de okuduğunu anlamadır. Anlatma ise konuşarak anlatma ve yazarak anlatmadır. Dolayısıyla, yabancı dilde iletişim başarısı, sadece dilsel yetinin oluşturulmasını değil sosyokültürel iletişimsel yetinin de oluşturulmasını gerektirir. Dolayısıyla bir kelime öğretilirken onun hangi kültür unsuru taşıdığına dikkat edilmelidir (Piatkowska, 2015). Kültürlerarası iletişimsel beceri, kişinin kültürler arasındaki benzer ve farklı özellikleri tanıma, anlama ve bu özelliklere vakıf olarak kullanabilme becerisiyle ilgilidir. Bu yetinin eksikliği durumunda iletişim hataları meydana gelebilir. Çünkü kültür farklılığı, yabancı kişilerle kurulan iletişimde önemli rol oynar. Ayrıca bu farklılık, bir dili anadili olarak konuşan kişi ile yabancı dil olarak öğrenen kişi arasında eşitsizlik de yaratabilir. Böylesi durumlar, iletişimde sorunlar yaşanmasına sebep olur ve bunun sonucunda da sağlıklı bir iletişim sağlanamamış olur. Bunu önlemek için, yabancı dil öğrenen bir kişiye sadece dilbilimsel realiteler değil, kültürel kavramlar da öğretilmelidir. Gruplar olarak kültürler, bazen belirli açık veya örtük kurallar ve davranış kuralları içeren uygulamaları ve davranış normlarını benimser. Birinin belli bir kültürün mensubu olabilmesi için bu kültürün kuralları yaşayıp yaşatması gerekir ve o kültür grubunun tarafından kabul görmesi önemlidir (Zhonghao Zhou, 2017). Göçer (2012) dili tüm kültür öğeleri arasındaki en önemli unsur olarak belirler. Kültürün oluşumu, gelişimi ve gelecek nesillere aktarılması açısından ele alındığında dilin ne kadar mühim olduğu açıktır.

Kültürlerarası iletişim son yıllarda çokça araştırılan konular arasında gelmektedir. Birçok bilim dalı kendi alanına bu bölümü de katmıştır. Kültürlerarası iletişimi anlamak için, kültürün ve kültürel kimliğin açılımının yapılması zorunludur. Radbil'e (2010) göre her toplumun bir dil mantalitesi vardır ve yabancı bir dil öğrenmenin temel amacı sadece dilbilimsel bilgiye ulaşmak değil, o mantaliteyi edinmektir. 20. yüzyıldan itibaren 'mantalite' kelimesi sadece tarihi ve antropolojik bir olgu olarak kalmayıp birçok bilim dalına yayılmıştır. Dolayısıyla dil mantalitesi kompleks bir sistemdir ve yabancı dil öğrenenlerin bilincinde bu sistemin oluşması iletişim başarısının şartıdır. Dil mantalitesinin temelinde kültürel hoşgörü kavramı vardır. Hoşgörü modern toplumda çok sık dile getirilen ve tartışılan bir kavramdır. Onun gelişmesi yabancı öğrencilerin bir dil öğrenirken o dilin içerdiği kültürel unsurların kavrayıp benimsemelerine bağlıdır.

Bu araştırmanın temel problemi yabancı öğrencilerin Türkçe öğretiminde özellikle Türk kültürel unsurları kullanmada nerede eksiklik ve sorunlar olduğu belirlemektir. Bu çalışmada yabancı öğrencilere Türkçe öğretilirken kültür unsurunun eksikliği tespitinden yola çıkarak öğrencilerde dil bilinci oluşturulmasına ve çoğul kültürlü birey yetiştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

- Yabancı öğrencilerin Türkçe yabancı dil olarak öğrenirken karşılaştıkları genel sorunlar ve onların çözümleri nelerdir?
- Kültürel unsurları yansıtan kelimeleri etkili öğretim yöntemi nedir ve bu yöntemle göre geliştirilen alıştırma sisteminin öğrencilerin iletişim başarısına etkisi nedir?

YÖNTEM

Bu araştırma karma araştırma yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Creswell ve Plano Clark (2007) karma yöntem nitel ve nicel veri toplama ve analiz etmeyi tanımlamaktadır. Karma yöntemin belli işlevler bilinir: çeşitleme, tamamlama, geliştirme, başlatma ve genişletmedir. Karma yöntemin gömülü deseni kullanılmıştır. Nitel yöntemle yapılan araştırma ön plana çıkararak elde edilen veriler nicel yöntemiyle elde edilen verilerle desteklenmektedir. Araştırma için öncelikle *Yeni Hitit: Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 1-2* ve *İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1- A2- B1- B2* kitapları belgesel tarama (doküman analizi) yöntemi ile analiz edilmiştir. *Yeni Hitit*, TÖMER tarafından CEFR kılavuzu doğrultusunda hazırlanmış bir eğitim setidir. İstanbul ise İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi tarafından yine CEFR esas alınarak hazırlanmıştır. Bu iki eğitim seti hem Türkiye'deki yabancılar hem de Türkiye dışındaki yabancılar Türkçe öğretiminde en yaygın kullanılan kitaplardır. Bu sebeple bu iki kitabın doküman analizi yapılmıştır. İlk olarak kitaplardaki kelimeler kullanım sıklığına göre düzenlenmiştir. Bu kelimeler içerisinde Rusça dilinde karşılığı olmayan kelimeler işaretlenmiştir. Daha sonra karşılığı olmayan bu kelimeler belirli kültürel kavramlara göre tasnif edilmiştir. Bu kültürel kavramlar 'günlük hayat, aile, devlet, yemek, deyimler, din, ev, iş, kutlama, kıyafet, spor, hayvanlar' gibi konu başlıklarını içermektedir. Hem A1-A2 hem de B1-B2 ders kitaplarında geniş bir başlık olan günlük hayata dair kelimeler kullanım sıklığı açısından önde gelmektedir. A1-A2 ders kitaplarında günlük hayatın bir parçası olan yemek konusuna ilişkin kelimeler, B1-B2 ders kitaplarında ise deyimler başlığı altında toplanabilecek kelime ve kelime grupları öne çıkmaktadır. Dolayısıyla hazırlanacak eğitim düzeneği için A1-A2 düzeyine yönelik yemek konusu, B1-B2 düzeyine ise deyimler konusu seçilmiştir. Aynı zamanda bu iki konu da dilin ait olduğu kültürü yansıtan kelimeleri içermesi bakımından önemlidir.

Bu ön araştırmanın ardından Belarus'un başkenti Minsk'te bulunan Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesinde Türkçe eğitimi alan öğrencilerle araştırma ve eğitim faaliyetine geçilmiştir. Araştırmada niteliksel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 2019/2020 öğretim yılında Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesinde Türkçe eğitimi alan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler görüşme ve anket formundaki sorulara içtenlikle ve istekli bir biçimde cevap verebilmeleri amacıyla gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Öğrencilerin düzeyleri formlardaki soruları ve alıştırmaları tam olarak anlamaya elverişlidir. Ayrıca kendilerine soru ve alıştırmaları cevaplamaları için yeterli

zaman verilmiştir. Öğrenciler A1-A2 düzeyleri ve B1-B2 düzeyleri olarak iki gruba ayrılmıştır. Katılımcılara ait genel bilgiler ve onların başka bir kültüre, Türk kültürüne, dair olan tutumlarıyla ilgili veri toplamak amacıyla üç aylık eğitimin öncesinde hem bir görüşme yapılarak anket uygulanmış hem de bir değerlendirme testi yapılmıştır. Değerlendirme testleri düzeylere uygun olarak A1-A2 düzeyleri grubu için Türk yemekleri bilgisini ölçmeye yönelik, B1-B2 düzeyleri grubu için ise deyim bilgisini ölçmeye yönelik hazırlanmıştır. Aynı değerlendirme testleri eğitim sonrasında da uygulanmıştır. Anket ise tüm katılımcılarla yine hem eğitimin öncesinde hem de sonrasında yapılmıştır. Veriler betimsel bir yöntem izlenerek analiz edilmiştir.

Daha sonra hazırlanan eğitim düzeneği ile öğrencilerin kelimeleri kültürel bağlamı ile birlikte öğrenmeleri ve iletişim verimliliklerini arttırabilmeleri amaçlanmıştır. Eğitim sırasında sunum, otomatizasyon ve kullanım aşamalarından geçilmiştir. Alıştırma sisteminde kelimelerin denotasyon ve konotasyonlarını analiz etmek amaçlı değiştirme, transformasyon ve reproduksiyon alıştırmaları kullanılmıştır. Tasnife dayalı alıştırmaların amacı konuşma sürecinde kelime seçimini belli iletişimsel vazifeye ve duruma göre yapmayı öğretmektir. Bunun için eşleştirme, gruplara yerleştirme ve seçme aktiviteleri kullanılmıştır. Kombinasyon aktiviteleri genellikle kelimelerin birbirine uygun olmalarını ve bağdaşmayı belirlemeye yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla, onların arasında imitasyon, yerini doldurma, başka sözcüklerle yeniden anlatma ve tekrarlama aktiviteleri yer almıştır (Passov, 2010). Dolayısıyla yabancılara Türkçe kelime öğretiminde zayıf noktalar keşfedilip daha verimli eğitim yolu sunulma söz konusu olabilmektedir.

BULGULAR

DeneySEL eğitim uygulanmadan önce A1-A2 seviyelere ilişkin yapılan öntest sonuçlarına göre öğrencilerin Türk yemekleri hakkında yüzeysel bilgileri olduğu, çok genel isimleri ve bazı geleneksel yemeklerin görünüşünü bildikleri görülmektedir. Sorulara daha iyi cevaplar verebilmiş öğrenciler de daha önce Türkiye’de bulunmuş öğrencilerdir. Kitaplarda sadece yemeklerin isimlerinin geçmesi öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlamamaktadır. Bu şekilde akıllarında kalmadığı gözlemlenmiştir. B1-B2 seviyeye uygulanan ve Türkçe deyim bilgisini ölçmek üzere yapılan bu test, öğrencilerin bu konuda çok zayıf olduğunu ortaya koymuştur. İşledikleri kitaplarda bu deyimlerin geçmesinin öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlamadığı görülmüştür. Deyimlerin bu şekilde akıllarında kalmadığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler, kültürün önemli bir parçası olan deyimlerin ne anlamını ve kültürel önemini ne de işlevini ve kullanımını bilmemektedirler. Fakat kelime öğretimine yönelik geliştirilen ve uygulanan iletişimsel alıştırmaların sisteminin verimli olduğu gözlemlenmiştir. Eksikliklere rağmen öğrencilerde kayda değer bir gelişim gözlemlenmiştir. Öğrencilerin çok büyük çoğunluğu eğitim öncesinde deyimler ve ‘yemek’ konusuyla ilgili kelimeler bilgileri oldukça zayıf iken eğitim esnasında birçok öğrenci bu konuda kendini geliştirmiştir. Bunda görsel,

işitsel ve dijital materyallerin daha sık kullanımının ve deyimleri ile kelimeleri bir bağlam içinde öğretmenin rolü vardır. Böylelikle kültürel unsuru içeren kelimeler, öğrencilerin akıllarında daha çok yer edebilmiştir. Dilin kültür ile iç içe öğretilmesi, daha önce Türkiye’de bulunan öğrenciler ile hiç bulunmayan öğrencilerin arasındaki başarı farkını da azaltmaktadır. Örneğin eğitim öncesinde “iş güç” deyimini sadece daha önce Türkiye’de bulunmuş 4 öğrenci bilebilmişken eğitim sonrasında 7’si Türkiye’de bulunmuş 5’i hiç bulunmamış toplam 12 öğrenci bu deyim anlamını yazabilmiştir. Türk mutfağındaki atıştırma yemeklerin sorulduğu soruya da öğrencilerin verdikleri cevaplar hem artmış hem de daha spesifik yazılmıştır. Örneğin daha önce sadece “salata” ve “börek” cevapları verilirken bu defa “mevsim salatası”, “Akdeniz salatası”, “sigara böreği” ve “çiğ börek” gibi cevaplar da verilmiştir. Çünkü derslerde kültürel bağlamın öğretilmesi yoluyla daha önce Türkiye’de hiç bulunmamış öğrencilerin de Türkiye ve Türk kültürü ile ilişki kurması sağlanmış; artan bilgileri ile bu öğrencilerin kendilerine güvenleri de artmış ve daha motive biçimde derslere katılarak kelime ve deyimleri de daha etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenebilmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Mevcut araştırma sonuçlarına göre kültürel unsurları yansıtan kelimeleri etkili öğretim yönteminin kelimeleri ve deyimleri bir bağlam içinde öğretmek olduğu sonucuna varılmış ve bu şekilde öğrencilerin iletişim başarısının da arttığı tespit edilmiştir. Türkçe ders kitaplarında sadece yemeklerin isimleri ile deyimlerin geçmesinin öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlamadığı ve de öğrencilerin bu şekilde bu kelimeleri kullanamadıkları görülmüştür.

Okur ve Keskin’e göre (2013) İstanbul Yabancılar için Türkçe ders kitapları değerlendirildiğinde temel başlangıç seviyesindeki kitaplarda kültürel öğelere az yer verilmiştir. Türkçenin temel kuralları verilmiş, örnekler ve uygulamalarda ise kültürel öğelerden yeterince yararlanılamamıştır. Kalfa (2013) ve Özdemir (2013), Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretildiği ders kitaplarını incelemiş ve kitapların Türk sözlü kültür ve folklor ürünlerine yeterince yer vermediklerini tespit etmişlerdir. Kalfa; atasözü, deyim, ninni, halk hikâyesi, efsane, destan ve mani gibi sözlü kültür ürünlerinin kitaplarda yeteri kadar kullanılmadığını belirtmiştir. Dolayısıyla, kültürel unsurları içeren kelimelerin ders kitaplarında zenginleştirilmesi gerekli olmasıyla birlikte, bu tür kelimeleri verimli öğretmekte yardımcı olabilecek alıştırmaların geliştirilmesi de mühim. Uygulanacak olan alıştırmalarında beceri yaklaşımı temel olarak alınması öğrencilerin işlediği kelimeleri serbest konuşmada daha verimli kullanabilecekleri demektir. Beceri yaklaşım iletişim yaklaşımı ile birlikte dil eğitim alanında yer alır. Temel kavramı beceri olan bu yaklaşımda, dil öğrenenlerin sadece dil bilgisi ve iletişim becerileri değil, öğrenilen dil kapsamında zihinsel, sosyal ve duygusal becerileri gelişmelidir (Weddel, 2006). Maslova’ya göre iletişimin verimli olabilmesi için eğitim sürecinde uygulanan alıştırmaların sistematik olması önemlidir. Bu sistem kolaydan

zora, somut kavramlardan soyut fikirlere, bireysel çalışmadan grup etkileşime geçerek gelişmeli.

Araştırmamız da yabancı dil öğretimin dilbilgisi öğretimi ile sınırlı kalamayacağını, kültür aktarımının önemini ortaya koymuştur. Alıştırma sistemi geliştirirken görsel ve işitsel araçların kullanımı, öğrencilerin dil çerçevesinde kültürü ve yaşam tarzını da kavramasını sağlayabilmektedir. . Dil öğretimi böylelikle sınıftan gerçek hayata taşınmakta ve bu sayede de öğrenilen dilin 'canlı' olduğu deneyimlenmiş olmaktadır. Nitekim Belaruslu öğrenciler de bu doğrultuda ifadeler de bulunmuşlardır. Eğitimin daha iyi olması için Türkçe derslerinde yapılması gerektiğini düşündükleri etkinlikleri yazması istendiğinde, öğrenciler derslerde anlamaya ve konuşmaya daha fazla ağırlık verilmesi, şarkılar dinlenilmesi, çeşitli videolar izlenmesi, oyunlar oynanması ve de dilbilgisinin sıkıcı bir şekilde işlenmesi gibi öneriler kaleme almışlardır. Birçok öğrenci derslerde çok fazla kitaba bağlı kaldığı, kitapların kültürel unsurları tam anlamıyla yansımadığını ve de okuma etkinliğinin çok yapıldığından şikayet etmiştir. Bu durum, öğrencilerin Türkçe pratiğe daha çok zaman ayrılarak derslerin daha interaktif bir biçimde yapılması ve ders kitapları dışında başka görsel ve işitsel araçlar kullanılarak kültürel öğeler aracılığıyla Türkçenin öğrenilmesi istek ve ihtiyacı içinde olduklarını göstermektedir.

Dolayısıyla, Türkçe kelime öğretiminde öğretilen kelimenin kültür unsuru açıklanabilir; sadece kelimenin anlamı değil o kelimenin etnolojik, coğrafi, tarihi, kültürel ve duygusal arka planı anlatılabilir. Var olan kitaplarda sunular materyaller bu yönteme adapte edilmeli. Bunun dışında gramer kalıpları da aynı şekilde öğretilir. Bununla beraber, Öğrencinin kültürel unsurları daha iyi anlamasını sağlamak üzere derslerde ders kitapları dışında yazılı, görsel, işitsel ve dijital kaynaklar daha çok kullanılabilir. Yabancılar yönelik Türkçe ders kitapları kültür unsurunun eksikliği tespiti üzerinden yeniden hazırlanabilir. Ders kitaplarında kullanılan yabancı isimler Türkiye'de kullanılan isimlerle değiştirilebilir. Yabancı edebiyattan örnek metinler almaktansa Türk edebiyat eserlerinden metinler seçilebilir ve bu metinler seviyelere göre gruplanıp düzenlenebilir. Okuma metinleri daha çok Türk kültüründen ve yaşam tarzından seçilebilir. Uygulanan alışımlar daha sistematik bir şekilde sunulabilir.

KAYNAKLAR

- Göçer, A. (2013). **Türkçe öğretmen adaylarının dil-kültür ilişkisi üzerine görüşleri: fenomenolojik bir araştırma.** *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 15 Sayı: 2. 25-38.
- Kalfa, M. (2013). **Yabancılara Türkçe öğretiminde sözlü kültür unsurlarının kullanımı.** *Milli Folklor*, (25)97, 167-177
- Maslova, V. A. (2001). **Lingvokul'turologiya: ucebnoe posobiye dlya studentov vısshıh ucebnyh zavedeniy**, Moskva, Akademiya.
- Okur, A. ve Keskin, F. (2013). **Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel Öğelerin aktarımı: İstanbul Yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği.** *International Journal of Social Science*, Vol. 6, Issue 2, 1619-1640.
- Özdemir, C. (2013). **Dil-kültür ilişkisi: folklor ürünlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeri ve işlevi.** *Milli Folklor*, 25(97), 157-166.
- Passov, E. (2010) **Urok inostrannogo yazıka.** Moskva: Feniks
- Ünalın, Ş. (2010). **Dil ve kültür.** İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Weddel, K.S. (2006). **Competency Based Education and Content Standards.** Northern Colorado: Northern Colorado Literacy Resource Center.
- Zhonghao Zhou (2017). **Cross-cultural training and second language learning.** *Asian Education Studies*; Vol. 2, No. 3; doi:10.20849/aes.v2i3.176

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE YUNUS EMRE ŞİİRLERİNİN OKUNABİLİRLİĞİ

Ceyda YAMAN¹

Özet

Türkçe gerek konuşulduğu coğrafyada gerekse tarihi bakımından köklü bir geçmişe sahip olan dildir. Türk dilinin güzelliklerini öne çıkarmak her dönemde yazar ve şairlerin amaçları arasında olmuştur. Bu amaç doğrultusunda yazar ve şairler ortaya koydukları ürünlerle Türkçenin söz varlığından pürüzsüz şekilde yararlanmışlardır. 13. Yüzyılın ortasında Türk dilinin en güzel ve en güçlü özelliklerini kullanan isimlerden birisi de Yunus Emre'dir. Doğallığı ve halka yakınlığı ile bilinen Yunus Emre şiirlerinin diline de bunu yansıtmıştır. Dini ve milli değerleri şiirlerinde duru bir Türkçe ile bağdaştırmıştır. 13. Yüzyılda yazılmasına rağmen günümüzde de Yunus Emre şiirlerini hem ana dili Türkçe olanlar hem de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler -belirli seviye geldikten sonra- okuyabilmektedir. Okunabilirlik, okuyucu tarafından ne kadar kolay ya da zor anlaşılır olduğu olarak tanımlanmaktadır. Metinlerin zorluk derecelerini belirlemek için nesnel sonuçlar veren çeşitli formüller geliştirilmiştir. Bu çalışmada Yunus Emre tarafından kaleme alınan şiirlerin okunabilirlik durumları incelenmiştir. Çalışmanın amacı hem ana dili Türkçe olanlar hem de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen için ne kadar uygun olduğunu saptamaktır. Araştırmada doküman incelemesi modeli kullanılmış, bu yöntemle şiirlerin var olan durumu betimlenmiştir. Çetinkaya'nın (2010) okunabilirlik formülü kullanılarak örneklem olarak seçilen Yunus Emre'nin şiirlerindeki güçlük düzeyleri belirlenmiştir. Yunus Emre'nin kaleme aldığı 25 şiiri seçilmiştir. Çalışmanın sonunda seçilen tüm Yunus Emre şiirlerinin okurların düzeyine uygun olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, okunabilirlik, Yunus Emre, şiir.

¹Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı, ceyda.yaman5@gmail.com

Abstract

Turkish, which has a long history in terms of history, is among the languages spoken today in a wide geography. The popularity of Turkish today for various reasons is the result of devoted work from the past. Highlighting the subtleties of the Turkish language has always been among the aims of writers and poets. In accordance with this purpose, writers and poets have benefitted from the facilities of Turkish sufficiently with the works they have composed. In the middle of the 13th century, one of the figures that brought to light the most accurate and powerful features of the Turkish language with a sincere and fluent style is indeed Yunus Emre. Yunus Emre, who is known for her naturalness and closeness to the common people, reflected this in the language of his poems and he harmonized religious and national values with a pure Turkish in his poems. Although it was written in the 13th century, today Yunus Emre's poems can be read by those whose mother tongue is Turkish as well as those who learn Turkish as a foreign language after reaching certain level. The readability of his poems stems from the originality of his language and style. Readability is defined as how easy or difficult it is to be understood by the reader. The readability formula, on the other hand, is the mathematical formulas prepared to estimate the suitability of the books to the level. In this study, the cases of the poems written by Yunus Emre were examined using the readability formula designed by Çetinkaya-Uzun. The aim of the study is to determine how suitable these poems are for both native Turkish speakers and those who learn Turkish as a foreign language. The document analysis model was used in the research, and the existing situation of the poems was described with this method. The difficulty levels in the poems of Yunus Emre, who were chosen as a sample, were determined. 25 poems penned by Yunus Emre were selected and at the end of the study, it was determined that all Yunus Emre poems selected were suitable for the readers' level.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, readability, Yunus Emre, poetry.

GİRİŞ

İnsanoğlu bir taraftan ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal anlamda bütünleşirken diğer taraftan bu bütünü oluşturan birimlerin farklılıklarını da içinde barındırır. İlerleyen süreçlerde ülkeler arası ilişkilerin gelişmesiyle insanlar küresel düşünmeye başlar. Bu düşünce ilk olarak dilde ortaya çıkar. Öyle ki dil toplumlar arası anlaşmayı sağlayan ve kültürel devamlılığın da taşıyıcısı niteliğindedir. Böylece küreselleşen dünyamız ile yabancı dile olan ihtiyaç artmakta ve *hedef dil öğrenimi* ortaya çıkmaktadır. Birey yeni dili iletişimde kullanmak için o dilde okuma, yazma, konuşma, anlama ve dinleme becerilerini edinir (Karaağaç, 2013: 488). Bahsedilen temel beceri edinimleri yalnızca ses, biçem ve cümle yapısı hakkında gerekli bilgi ve birikimlerle oluşmamaktadır. Kısacası sadece gramer değil gramere yansıyan duygu, düşünce, milli değerler ve toplumsal kuralları da içinde

barındırdığı için yabancı dil öğretimi bir bütün olarak ele alınmaktadır. Böylece dilin içinde barındığı manevi duygular ve bu duyguların dildeki kelimelere yansması kültürle ilişkisini ortaya çıkmaktadır. Öyle ki hedef dil öğretiminde dilin ve kültürün ayrılmaz olduğuyla ilgili alınıyazındaki uzman görüşler şu şekildedir:

Tseng'e (2002) göre dil bilimi ve öğrenme teorilerindeki değişiklikler ve kültürün yabancı dil öğretiminde önemle üzerinde durulması gereken bir konudur.

Asutay'a (2003) göre dil; yalnızca göstergeler dizgesi olmayıp bir kültürü de beraberinde taşıyan bir olgu olduğundan yabancı bir dili öğretirken kültür unsuru da hiçbir zaman göz ardı edilmemelidir.

Özışık'a (2004:18) göre dil öğretilirken ait olduğu kültür göz ardı edilirse, öğrencilere anlamsız semboller yüklenmiş olunur ve öğrencinin yabancı bir dili konuşması, kendi kültüründeki kavramları farklı bir dille farklı sembollerle dile getirmesinden öteye geçemez

Göçer'e (2012:53) göre ise dil olmadan kültürün temelsiz bir binaya benzediğini kültürü olmayan bir milletin dilinin de kaynağı kurumaya yüz tutmuş bir nehir gibidir.

Tanımlardan hareketle dilin yalnızca dilbilgisi öğelerinden meydana gelmediğini yabancı dil öğrencileri için daha işlevsel hale getirilerek kültürle birlikte verilmesi gerektiği sonucuna varılmaktadır. Gramerle birlikte kültürü de bir bütün olarak hedef dil öğrencisine sunarken kültürün yansması olan edebiyattan faydalanılması kaçınılmazdır. Yabancı dilin edebi ürünlerini materyal haline getirmek hem dersi eğlenceli şekle dönüştürür hem de hedef dil öğrencilerinin temel becerilerini geliştirmesinde katkıda bulunur. Campbell'a (2007:6) göre hedef dilin kültürünün bir yansması olan edebiyatın yabancı dil öğretiminde kullanılmasının yararlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrenciler anlama becerilerini destekleyen çeşitli okuma stratejileri geliştireceklerdir.
- Öğrenciler edebi terimleri tanımlayacak ve bu terimlerin yazı sanatına nasıl katkıda bulunduğunu inceleyeceklerdir.
- Öğrenciler edebiyatı analiz etme becerisi geliştireceklerdir.
- Edebiyat öğrencilerin okudukları edebi metinle ilgili akranlarıyla sohbet etmelerini sağlayacak tartışma becerilerini geliştirecektir.
- Öğrenciler okudukları edebi metnin, metinden kendine, metinden metine ve metinden dünyaya olan bağlantıları keşfedeceklerdir.
- Öğrenciler, edebiyatın kültürlerin hikayesini anlatmada oynadığı rolü kavrayacaklardır.
- Öğrenciler yaptıkları yazı türlerine örnek olarak edebiyatı okuyacaklardır.

Tüm bu faydalar göz önünde bulundurulduğunda hedef dil öğrencisinin yazma, konuşma gibi temel becerilerini de geliştirdiği görülmektedir. Kullanılan her edebi unsur hedef dili daha iyi anlama ve öğrenme amacına uygun şekilde harmanlaması yardımcı olmaktadır. Böylelikle edebi unsurlarda dile yansıyan kelimelerin hangi kültür sonucu ortaya çıktığını dil öğrencisine kavratmakta önemlidir. Kısacası hedef dili bir bütün olarak işlevsel hale getirerek öğretmeye çalışmak yabancı dil öğrenim sürecine olumlu katkılar sağlamaktadır. Işıdan'a (2020: 198) göre hedef dilin kültürünün bir yansıması olan edebiyat da yabancı dil öğretiminde büyük önem arz eden dört dil becerisinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) gelişimine büyük fayda sağlamanın yanı sıra hedef dilin kültürünün öğrenilmesine de imkân verir. Kültürel unsurların edebi sonucu olarak hikâye, masal, şiir, tiyatro gibi türlere yer verilerek öğrenmeyi eğlenceli şekle getirmek önemlidir. Yabancı dil öğrencisi için bu metinlerdeki duygu ve düşünceleri anlamak demek hedef dilde düşünme becerisini geliştirmek anlamına da gelir aynı zamanda. Buradan hareketle edebi türlerden biri olan şiirin yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Yunus Emre şiirlerinden faydalanılarak öğretilmesi üzerinde durulacaktır.

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Şiirin Önemi: Yunus Emre Örneği

Bulduğu coğrafya bakımından pek çok medeniyete ev sahipliği yapan Türkiye çeşitli toplumların birleştiricisi konumdadır. Jeopolitik avantajı sayesinde geçmişten günümüze kadar yabancılar tarafından Türkçeye ilgi hep olmuştur. Bu ilginin sebepleri arasında eğitim, ticaret, siyaset, ekonomi, askerî, dinî vb. sayılabilir. Bahsedilen bu nedenlerden ötürü özellikle son zamanlarda Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı artmaktadır. Artan talep karşısında hedef dil öğrencileri için çeşitli kurum ve kuruluşlarda bu doğrultuda çalışmalar yapmaya devam etmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için yapılan bu çalışmalar adına çeşitli ders kitapları, çalışma kitapları ve öğrenmeye katkı sağlayacak materyaller geliştirilmiştir. Ancak bütün bu ürünler hedef dil öğrenimi için yeterli değildir. Türkçe kültürel zenginlikleriyle dolu bir dil olduğundan yalnızca bu materyallerle hedef dil öğretiminin yalın kalmaması ve daha sağlıklı olabilmesi için edebi unsurlardan biri olan şiirlerden yararlanılmalıdır. Şiir Elster'e (2000: 71-72) göre öğrencilerin semantik kaynaklarını genişletirken ses, kelime ilişkilendirmesi ve imajı keşfetmeyi teşvik eden zengin bir dil kaynağı olan şiir yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Ramsaran'a (1983:36) göre ise şiirin önemi ve dil sınıfındaki kullanışlılığı, şiirin, kelimeler sıralamak için alışılmadık bazı yollara sahip olması ya da sözlere belirli yaratıcı anlamlar atfetmesi ya da sesleri sıra dışı bir şekilde birleştirmesi bakımından normal dilin dışına çıkmasında yatmaktadır. Sonuç olarak edebi türlerden biri olan şiir, kendi başına anlamlı bir bütün ve var olan sözcükleri kullanarak farklı biçimler kurma sanatı da denilebilir. Şiirin kendine has tarzı diğer düz yazılardan farklı olduğu için hedef dil öğrencisinin başlangıçta ilgisini çekmesine yardımcı olmaktadır. Bu ilginin doğrultusunda şiiri anlamaya çalıştıkça hedef

dilde düşünme yetisi de gelişmektedir. Böylece yabancı dil olarak Türkçe öğretirken de yazılan şiirlerden faydalanılmalı ve hedef dil öğrencisinin temel becerilerini geliştirmek için farklı tekniklerle verilmelidir.

Işıdan'a (2020: 200) göre yabancı dil öğretiminde şiirlerden yararlanmanın avantajları şu şekilde sıralanmaktadır:

- Dört dil becerisinin gelişimine katkı sağlar.
- Kısa olması nedeniyle dersleri sıkıcı olmaktan çıkarıp zevkli hale getirir.
- Normal metinlerde karşılaşılmayan farklı kullanımların öğrenilmesine imkân sağlar.
- Zengin içeriğe sahip olmasından dolayı herkesin zevkine uygun materyaller barındırır.
- Hedef dilin kültürünün öğretilmesine de imkân sağlar.
- Öğrencilerin hedef dilde etkin şekilde iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar.
- Öğrencilerin hedef dile özgü ifadeleri öğrenmelerine katkı sağlar.
- Öğrencilerin yorumlama becerilerine geliştirmelerine katkı sağlar.
- Dersleri eğlenceli ve motive edici hale getirir

Işıdan'ın sıraladığı faydalar göz önünde bulundurulduğunda bugün bile anlaşılabilirliğini koruyan Yunus Emre'nin şiirlerinden yararlanmak Türkçenin yabancı dil öğretiminde kullanılabilir değerli materyallerden birisi sayılabilir. Zira Yunus'un dili 13. Yüzyıl Oğuz Türkçesi olmasına rağmen bugün bile kolayca okunabilir niteliktedir. Şiirlerinin yalnızca dış yapısını oluşturan unsuru dil değil bu şiirlerin içerik olarak barış, sevgi, aşk, cömertlik, kardeşlik, iyilik gibi evrensel kavramlarıdır aynı zamanda. Böylece sadece yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler değil ana dili Türkçe olanlar ve Türk soyluların zihinsel süreçlerinin gelişmesi bakımından da büyük önem arz etmektedir. Öyle ki Yunus Emre yedi yüzyılı aşkın bir zamandır sadece bu topraklarda değil evrensel anlamda bütün dünyada sevilerek okunmaktadır (Üşenmez, 2009: 3). Tüm dünyada beğenilerek okunan Yunus Emre'nin şiirlerini yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılabilmesi için okunabilirlik açısından değerlendirilmelidir. Ateşman'a (1997: 71) göre okunabilirlik okuyan tarafından metinlerin ne kadar kolay ya da güç anlaşılır olduğu anlamına gelmektedir. Bu noktada okunabilirlik ile anlaşılabilirlik birbirinden farklıdır. Okunabilirlik, metnin niceliği iken anlaşılabilirlik metnin hem niceliği hem de niteliğidir. Metnin nasıl olduğuyla ilgili bilgi vermeyen okunabilirlik yalnızca zorluk derecesini belirler. Bu dereceyi belirlemek için yerli ve yabancı uzmanlar tarafından formüller geliştirilmiştir. İlk formül 1923'te B.A. Lively ve S.L. Pressey tarafından yapılmış devamında C. Washbourne, M.Vogel, E.Dolch, gibi

araştırmacılar okunabilirlik formülü üzerine çalışmıştır. Tm bu alışmalar Tmkenin yapısına uygun olmadığından Tmriye’de ilk olarak Ateşman (1997) daha sonra etinkaya-Uzun (2010) gibi önemli alanyazın uzmanları tarafından formül geliştirilmiştir. Metnin formülü yalnızca metnin üslubuyla ilgili neticeye ulaşmayı sağlar. Bu neticede bir metin çok kolay, kolay, orta, zor, çok zor olabilmektedir. Okunabilirlik formülleri edebi eserlerin üslup özelliklerinin özömlenmesinde, metin üretiminde ve yabancı dil olarak Tmkeyi ğrenenlerin dil düzeylerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır. Yapılacak çalışmada farklı seviyelerde yabancı dil olarak Tmke ğrencilerinin kullanabileceği, okuma becerisini geliştirebileceği gibi çeşitli konularda da araştırmacılara, eğitimcilere ve ğretim materyali hazırlayanlara yol gösterecektir. Bahsedilen ihtiyaç ve önem doğrultusunda çalışmada yabancı dil olarak Tmkenin ğretiminde ders kitapları, okuma kitapları vb. dışında edebi unsur olarak kullanılabilirlik Yunus Emre şiirlerinin okunabilirlikleri açısından incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. ‘Tmkenin yabancı dil olarak ğretilmesinde Yunus Emre şiirlerinin okunabilirlik derecesi nedir?’ sorusuna yanıt olarak bu çalışmada Tmkenin yabancı dil olarak ğretilmesinde Yunus Emre tarafından kaleme alınmış şiirlerin okunabilirliği açısından hesaplanması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, şair Yunus Emre tarafından kaleme alınan şiirin “kelime, cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri” açılarından okunabilirliği ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmada verilerin toplanmasında doküman incelemesinden, analizinde ise betimsel analizden faydalanılmıştır.

İncelenen Doküman

Çalışma kapsamında Yunus Emre'nin yirmi beş şiiri incelenmiştir. İncelenen şiirlerin isimleri şu şekildedir:

Tablo 1. Çalışma Kapsamında İncelenen Yunus Emre şiirleri

ŞİİRLER	ADET
Adem Oğlu	1
Çağırayım Mevlam Seni	1
Aşkın Aldı Beni Benden	1
Tövbe	1
Mezar	1
Riya	1
Ah Ölüm	1
Aşk Ateşi	1
Aşksızlara Verme Öğüt	1
Ah Nefis	1
Severim Ben Seni Candan İçeri	1
Can Gerek	1
Yusuf'u Kaybettim	1
Aşk Makamı Ali'dir	1
Adı Güzel Muhammed	1
İlim İlim Bilmektir	1
Aşk	1
Sevi	1
Taşkın Yine Deli Gönül	1
Dervişlik	1
Ya Rab Bu Ne Derttir	1
Bana Seni Gerek Seni	1
Yol	1
Ben Yürürüm Yana Yana	1
Bir Kez Gönül Yıktın İse	1
GENEL TOPLAM	25

Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışmada şair Yunus Emre'nin kaleme aldığı toplam 25 tane şiir incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında incelenmesi planlanan şiirlere ulaşılarak başlanmıştır. Veriler doküman analizi ile toplanmıştır. Doküman incelemesinde temel amaç araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek: 2016). İnceleme boyunca bilimsel araştırma ve yayın etiğine göre hareket edilmiştir.

Verilerin Analizi

İnceleme kapsamında Yunus Emre şiirlerin kaç kelimedenden, cümleden ve heceden oluştuğu tespit edilmiştir. Akabinde bu kelimelerin ortalama kaç heceden oluştuğu ve cümlelerin toplamda kaç kelimedenden oluştuğu belirlenmiştir. Cümle sayısı noktalama işaretleriyle ayrılma durumlarına göre belirlenmiştir. Kategorisel betimsel analiz yöntemiyle Microsoft Office Excel programında uygulanmış ve şiirler zorluk düzeylerine göre sıralanmıştır.

Boşlukla aralanmış, sayılar, yazı birimler, semboller ve yazı birim kümeleri; birleştirme çizgisiyle ayrılmış sözcükler ve kısaltmalar sözcük olarak kabul edilmiştir. Dilbilgisel olarak diğer tümce ve tümleçten bağımsız olduğu düşünülen her birim; nokta, soru işareti, açıklama noktası ve iki parantez bitirilmiş bir birim tümce olarak kabul edilmiştir. Sembol ve şekiller sesletildikleri biçimiyle sayılmıştır (Çetinkaya ve Uzun, 2010:148-149).

Yunus Emre şiirlerinin okunabilirliklerini hesaplayabilmek için Türkçeye uygun geliştirilmiş iki temel formül bulunmaktadır. Bu formüllerden birisi Ateşman'ındır. (1997) Ateşman'ın okunabilirlik formülü (Okunabilirlik Sayısı = $198,825 - 40,175 \times \text{Kelime Uzunluğu} - 2,610 \times \text{Cümle Uzunluğu}$) şeklindedir. Böyle bir hesaplamanın yapılabilmesi için metnin her 100 kelimelik kısmının okunabilirliğinin hesaplanması gerekmektedir. Bu formüle göre 100 kelimedenden kısa olan metinlerin okunabilirliği hesaplanamamaktadır. Yunus Emre şiirlerinin kimisi 100 kelimedenden fazla iken kimisi de 100 kelimedenden az olduğu için çalışmada Çetinkaya ve Uzun'un (2010) formülü (Okunabilirlik Sayısı = $118,823 - 25,987 \times \text{Kelime Uzunluğu} - 0,971 \times \text{Cümle Uzunluğu}$) kullanılmıştır. Bununla birlikte şiirlerin ortalama kelime ve cümle uzunluğu verileri de hesaplanmıştır. Çetinkaya ve Uzun'un (2010) formülüne göre okunabilirlik puan tablosu şu şekildedir.

Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi	Eğitim Düzeyi
0-34	Engelli Düzey	10. 11. ve 12. Sınıf
35-50	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
51+	Bağımsız Okuma	5. 6. ve 7. Sınıf

BULGULAR ve YORUM

Yunus Emre şiirlerinin ortalama kelime, cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 2. Yunus Emre Şiirlerinin Çetinkaya ve Uzun'a (2010) Göre Okunabilirlik Durumları

Metin	Ortalama Kelime Sayısı / Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu	Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi
	Hece Sayısı / Kelime Sayısı	Kelime Sayısı / Cümle Sayısı		
Adem Oğlu	2,39	5,80	50,92	Bağımsız
Çağırayım Mevlam Seni	2,02	15,14	51,42	Bağımsız
Aşkın Aldı Beni Benden	2,26	7,06	53,10	Bağımsız
Tövbe	2,17	9	53,51	Bağımsız
Mezar	2,38	3,33	53,55	Bağımsız
Riya	2,27	6,15	53,70	Bağımsız
Ah Ölüm	2,31	4,75	54,05	Bağımsız
Aşk Ateşi	2,21	7,22	54,30	Bağımsız
Aşksızlara Verme Öğüt	2,19	7,28	54,68	Bağımsız
Ah Nefis	2,19	7,27	54,77	Bağımsız
Severim Ben Seni Candan İçeri	2,27	4,84	54,95	Bağımsız
Can Gerek	2,22	6,30	54,96	Bağımsız
Yusuf'u Kaybettim	2,23	4,87	56,14	Bağımsız
Aşk Makamı Ali'dir	2,14	6,57	56,80	Bağımsız
Adı Güzel Muhammed	2,15	5,10	57,84	Bağımsız
İlim İlim Bilmektir	2,14	5,20	58,15	Bağımsız
Aşk	2,21	3,14	58,21	Bağımsız
Sevi	2,14	4,66	58,63	Bağımsız
Taşkın Yine Deli Gönül	2,17	3,67	58,76	Bağımsız
Dervişlik	2,02	7	59,32	Bağımsız
Ya Rab Bu Ne Derttir	2,06	5,33	60,02	Bağımsız
Bana Seni Gerek Seni	2,23	0,68	60,10	Bağımsız
Yol	1,83	11	60,50	Bağımsız
Ben Yürürüm Yana Yana	1,98	4	63,43	Bağımsız
Bir Kez Gönül Yıktın İse	1,86	7,16	63,53	Bağımsız
ORTALAMA	2,16	6,10	56,61	Bağımsız

Tablo 2 incelendiğinde Yunus Emre şiirlerinin hepsi Çetinkaya ve Uzun (2010) formülüne göre okunabilirlik düzeyi *bağımsız okuma* yani 5. 6. ve 7. Sınıf olarak sonuçlanmıştır. Bu sonuçlara göre okunabilirlik puanı 60 ve üstü olan şiirler; *Ya Rab Bu Ne Derttir, Bana Seni Gerek Seni, Yol, Ben Yürürüm Yana Yana, Bir Kez Gönül Yıktın İse*'dir. Okunabilirlik puanı 60 ve altı olan şiirler; Adem Oğlu, Çağırayım Mevlam Seni, Aşkın Aldı Beni Benden, Tövbe, Mezar, Riya, Ah Ölüm, Aşk Ateşi, Aşksızlara Verme Öğüt, Ah Nefis, Severim Ben Seni Candan İçeri, Can Gerek, Yusuf'u Kaybettim, Aşk Makamı Ali'dir, Adı Güzel Muhammed, İlim İlim Bilmektir, Aşk, Sevi, Taştın Yine Deli Gönül ve Dervişlik'dir. Her ne kadar 60 altında çoğunlukla şiirler olsa da bu metinler yabancı dil olarak Türkçe öğrencileri için *bağımsız okuma* olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla metinlerin okunabilirlik açısından hedef dil öğrencileri için zorluk derecesinin üst düzeyde olmadığı görülmektedir.

Yine **Tablo 2**'ye bakıldığında ortalama kelime uzunluğu 2,16 olarak hesaplanmıştır. Türkçede ortalama kelime uzunluğu 2,60 olduğundan bu sonuç ortalamanın altında kalmıştır. Hesaplamalar yapılırken incelenen şiirlerde en kısa 25, 39, 58, 63, 64 en uzun 115, 123, 126, 159, 160 kelime tespit edilmiştir. Şiirlerdeki cümlelerin ortalaması ise 6,10'dur. Türkçede ortalama cümle uzunluğu Çetinkaya ve Uzun'un (2010) formülüne göre 5,30 olduğundan bu sonuçta da hesaplanan ortalamanın biraz üstünde olduğu tespit edilmiştir. Formüle göre hesaplanan şiirlerde en kısa 6, 6, 7, 8, 10 en uzun 20, 22, 24, 26, 28 cümle bulunmaktadır. Genel toplama bakıldığında tüm şiirlerin okunabilirlik ortalaması ise 56,61 *bağımsız okuyucu* diğer bir deyişle 5. 6. Ve 7. Sınıf sonucuna varılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde okuma becerisine yönelik yapılacak etkinliklerin tümünde kolaylıkla okunabilecek Yunus Emre'nin bu şiirlerine yer verilebilir. Hesaplamalar doğrultusunda hedef dil öğrencileri için başvurulabilecek yardımcı metinler arasında sayılabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi tarihi 11.yüzyıla dayanmaktadır. Küreselleşen dünyamızla birlikte hedef dil olarak Türkçeyi öğrenmek isteyenlerin sayısı da giderek artmaktadır. Artan bu talepler doğrultusunda çalışmalarda hız kazanmıştır. Çalışmalar yalnızca Türk dil bilgisi üzerine değil Türk kültürünün dile yansıdığı şeklinde devam etmektedir. Zira dil ve kültür ayrılmaz iki olgudur. Hedef dil öğrencisinin ihtiyaçlarını karşılamak, temel becerilerini geliştirmek gibi çeşitli amaçlar doğrultusunda gramerle birlikte kültürel öğeleri birleştirerek dil işlevsel hale getirilmektedir. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'ne (2013: 11) göre kültürlerarası bir yaklaşımın yabancı dil eğitimindeki ana amacı, dil ve kültür farklılıklarından etkilenecek elde edilen bir ayrıcalık anlayışıyla zenginleşme sonucu, öğrenenin kişiliğinin olumlu bir şekilde gelişiminin ve kimlik bilincinin artmasını sağlamaktır. Buradan hareketle yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde 13.yüzyılda pürüzsüz Türkçe ile kaleme alınan Yunus Emre'nin şiirleri kültürle dilin bir arada olduğu doğal, evrensel kavramları içeren ve zihinsel süreçleri harekete geçiren bir

yapıya sahip olduğu bilinmektedir. Gerek Türk dilinin gücünü gerekse Türk kültür, gelenek ve göreneklerini yansıtması bakımından büyük önem arz etmektedir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde ders kitapları, okuma kitapları gibi materyaller dışında kullanılabilirlik Yunus Emre'nin şiirleri hedef dil öğrencisi için sıcak samimi bir ortam oluşturmakta, dil ile birlikte Türkiye'ye ait değerleri öğrenmektedir.

Bu çalışmada Türk halkına düşüncelerini yaymak için yakın olan Yunus Emre'nin kaleme aldığı şiirler yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okunabilirlik bağlamında incelenmiştir. Bir metnin okuyan tarafından ne kadar kolay ya da güç olduğunu ifade eden okunabilirlik Yunus Emre'nin 25 şiirinde de *kolay* sonucuna ulaşılmıştır. Emre'nin bütün araştırma kapsamına alınan şiirlerinin hepsi Çetinkaya-Uzun formülüne göre *bağımsız* olarak hesaplanmıştır. Sonuçlar doğrultusunda Yunus Emre'nin şiirleri belirli seviyeye gelmiş hedef dil öğrencilerine okutulmalıdır. Çünkü Yunus'un şiirleri Türkçenin belirli bir evresini temsil etmekte, bugün hala okunabilir niteliktedir. Şiirlerindeki sadelik ve edebi zenginlikle hedef dil olarak Türkçenin öğretimini samimi, eğlenceli ve işlevsel biçimde kullanılması gereken bir Türkçe dil ürünüdür.

Kaynakça

- Asutay, H. (2003). “Yabancı dil öğretiminde kültür bağlamı ve oteki dil”, *Ankara Üniversitesi (TÖMER) Dil Dergisi*, 118. Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi, s.26-29
- Ateşman, E. (1997). **Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi**. A.Ü. *Tömer Dil Dergisi*, sayı:58, s.171-174.
- Campbell, K. (2007). **Less is more: Teaching literature with short texts**, grades 6-12. *NH: Stenhouse Publishers*.
- CEFR. (2013). **Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çetinkaya, G. ve Uzun, L. (2010). **Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri**. *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri* (Ed. H.ÜLPER). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Elster, C. A. (2000). **Entering and opening the world of a poem**. *Language Arts*, 78(1), 71-77.
- Göçer, A. (2012). **Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine**. *Türk Dili*, 729, 59-57.
- Işıdan, A. (2020). “Yabancı Dil Öğretiminde Şiirin Yeri”, *Journal Of Institute Of Economic Development And Social Researches* 6(23):197-201.
- Karaağaç, G. (2013). **Dil bilimi terimleri sözlüğü**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özışık, C. (2004). **Yabancı dil öğretiminde kültürel farkındalık: new headway ders kitaplarının kültür aktarımı açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi**, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ramsaran, S. (1983). **Poetry in the language classroom**. *ELT journal*, 37 (1), 36-43.
- Tseng, Y.H. (2002). **A Lesson in Culture**. *ELT Journal* , 56/1, 11-21
- Üşenmez, E. (2009). **Yunus Emre'nin dili hakkında**. *Akademik Bakış | Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 1-12.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınevi.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YARDIMCI MATERİYAL KULLANIMI

Yusuf TAŞKIN¹

Öz

Eğitim-öğretim sürecinde materyal kullanımı, bu süreci destekleyici, hızlandırıcı, öğrenilenlerin kalıcılığını arttıran, öğrenme-öğretme sürecini daha ilgi çekici hâle getiren önemli bir unsurdur. Materyal kullanımı, daha çok duyunun öğrenme sürecine dâhil olmasına fırsat vermekte, bu da çoklu öğrenmeyi sağlamaktadır. Daha çok duyunun öğrenme sürecine dâhil olması, öğrenmeyi çabuklaştırdığı gibi, öğrenilenlerin kalıcı hale gelmesine yardımcıdır. Her alan öğretiminde olduğu gibi yabancılara Türkçe öğretiminde de etkili materyal kullanımı önemlidir. Türkçenin öğretiminde kullanılan ve geliştirilen materyaller, hedef kitlenin daha çok duyu ile öğrenme sürecine katılmasını sağlayıcı nitelikte olmalıdır. Seçilen materyaller amaca uygunluk yanında, dersin içeriği ile örtüşmelidir. Hangi temel becerinin öğretimi amaçlanıyorsa bu doğrultuda materyal seçimine gidilmelidir. Yabancılara Türkçe öğretiminde yardımcı materyal kullanımını belirlemeye yönelik olan bu çalışmada nitel bir yöntem izlenmiştir. Çalışmanın modeli ise temel nitel araştırma desenidir. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul, Ankara, Antalya ve Aksaray'daki devlet üniversitelerinde yabancılara Türkçe öğretimi yapan 12 akademisyen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda yabancılara Türkçe öğretiminde ders kitaplarının tek başına yeterli bir kaynak olmadığı anlaşılmıştır. Bunun için yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin Türkçeyi daha iyi öğretebilmeleri için dil becerilerine ve derslerin içeriğine uygun olarak yardımcı materyal kullanması ve kullandırması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, materyal kullanımı, yardımcı materyal, eğitim materyali, öğretim materyali.

¹ Öğr. Gör., Aksaray Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, yusuftaskin@aksaray.edu.tr

Use of Auxiliary Materials in Teaching Turkish to Foreigners

Abstract

The use of materials in the education-teaching process is an important element that supports and accelerates this process, increases the permanence of what has been learned, and makes the learning-teaching process more interesting. The use of material allows more senses to be involved in the learning process, which provides multiple learning. The involvement of more senses in the learning process not only accelerates learning, but also helps to make what is learned permanent. As in every field teaching, effective material use is important in teaching Turkish to foreigners. The materials used and developed in the teaching of Turkish should be such that the target audience participates in the learning process with more sense. The selected materials should be in line with the content of the course as well as being fit for purpose. Whichever basic skill is aimed to be taught; material selection should be made in this direction. In this study, which aims to determine the use of auxiliary materials in teaching Turkish to foreigners, a qualitative method was followed. The model of the study is the basic qualitative research design. The study group of this research consists of 12 academicians who teach Turkish to foreigners at state universities in Istanbul, Ankara, Antalya and Aksaray in the 2020-2021 academic year. In the study, data were collected with a semi-structured interview form developed by the researcher. In line with the findings, it was understood that textbooks alone are not a sufficient source in teaching Turkish to foreigners. For this, the instructors teaching Turkish to foreigners should use and make available auxiliary materials in accordance with their language skills and the content of the courses in order to teach Turkish better.

Key Words: Teaching Turkish to Foreigners, material usage, auxiliary material, educational material, teaching material

Giriş

Eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmez unsurlarından biri materyal kullanımüdür. Materyaller, eğitim-öğretim sürecindeki sıkça karşılaşılan soyut kavramların somutlaştırılmasında oldukça etkilidir. Ayrıca öğretim materyalleri, öğrenmenin daha kalıcı olmasını, zamanın daha ekonomik ve verimli kullanılmasını sağlar. Bunun yanında kullanılan materyallerin çoklu öğrenme ortamı sunması, eğitim-öğretim sürecindeki bireysel farklılıklardan kaynaklanacak olumsuzlukları en aza indirmektedir.

Eğitimde materyal kullanımı, etkili bir öğretim ortamı yoluyla öğrencilerin hedeflere ulaşmasında ve yürütülen programın başarılı olmasında önemli bir rol oynar. Özellikle fen ve teknoloji öğretim programlarının başarısı için eğitim sürecinde materyal kullanımı yaşamsal derecede önemlidir (Karamustafaoğlu, 2004). Eğitim materyalleri, öğrencilere

kazandırılmak istenen yetenek ve bilgilerin en hızlı ve en kolay şekilde edindirilmesini sağlamak üzere geliştirilen araçları kapsamaktadır. Bu bağlamda eğitim materyalleri ve teknikleri, eğitimde kullanılmakta olan tüm araç ve yöntemler bütünüdür. Söz konusu araç ve yöntemler; eğitim faaliyetleri kapsamında ortaya çıkan sorunların analizini, sorunların çözümü için geliştirilen yöntemleri ve ortaya çıkarılan bulguları, bulgulardan hareketle yürürlüğe sokulan uygulamaları ve uygulama sürecinin yürütülmesi ve değerlendirilmesi tümünü ilgilendiren bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Kaya, 2006: 25).

Öğretim-öğrenim sürecinde materyal kullanımı, şüphesiz ki öğrenimi destekleyici, hızlandırıcı, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlayıcı, öğrenme-öğretme sürecini daha ilgi çekici hâle getiren önemli bir unsurdur. Bu sebeple materyallerin öğrenim-öğretim sürecindeki yeri ve bu denli etkili olmasının sebepleri üzerinde durmakta da fayda vardır (Duman, 2013; 4).

Araç-gereçlerin neden gerekli olduğunu şu maddeler ışığında açıklanabilir:

1. Çoklu öğrenme ortamı sağlarlar.
2. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olurlar.
3. Dikkat çekerler.
4. Hatırlamayı kolaylaştırırlar.
5. Soyut şeyleri somutlaştırırlar.
6. Zamandan tasarruf sağlarlar.
7. Güvenli gözlem yapma imkânı sunarlar.
8. Farklı zamanlarda birbirleriyle tutarlı içeriğin sunulmasını imkân verirler.
9. Tekrar tekrar kullanılabilirler.
10. İçeriği basitleştirerek anlaşılmayı kolaylaştırırlar. (Yalın, 2010: 82-90)

Sınıf içerisinde öğretim materyali zenginliği öğrencilerin güdülenmesine önemli katkılar sağlar. Görsel ve işitsel araçlarla oluşturulacak öğrenme ortamı öğretimi etkili kılar. Bu nedenle, etkili bir öğretmenden dersiyile ilgili görsel ve işitsel araçları önceden hazırlaması, bu araçları nerde ve nasıl kullanacağını çok iyi planlaması beklenir (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2004: 30)

Materyal kullanımı, daha çok duyunun öğrenme sürecine dâhil olmasına fırsat vermekte, bu da çoklu öğrenmeyi sağlamaktadır. Daha çok duyunun öğrenme sürecine dâhil olması, öğrenmeyi çabuklaştırdığı gibi, öğrenilenlerin kalıcı hale gelmesine yardımcıdır. Öğrencilerin farklı öğrenme stilleri olduğunu belirten Yalın (2010: 82), kimi öğrencilerin

okuyarak, kimilerinin görerek, kimilerinin dinleyerek daha iyi öğrendiğine dikkat çeker. Değişik türde araç gereçlerin kullanımı ve araç sayısının artması bu farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere, ihtiyaçlarına uygun öğrenme fırsatı sunar. Farklı materyaller hedef kitlenin hangi yollarla öğrendiğini de keşfetmemizi sağlar. Materyallerin dikkat çekici olması öğrenmeyi olumlu etkileyen bir diğer unsurdur. Materyaller sayesinde uzun belleğe görsel ve işitsel olarak kaydedilen bilgiler daha kalıcı olur ve bunların hatırlanma ihtimali artar. Türkçe öğrenen bir yabancıya, duyduğu her şey, başlangıçta çok uzak ve anlamsız gelecektir. Örneğin bir nesneyi uzun uzadıya tasvir ederek mi anlatmak daha kolaydır, yoksa bir görsel materyalden faydalanarak anlatmak mı? Bu anlamda materyaller, soyut kavramları somut ve anlaşılır kavramlara dönüştürmek açısından önemlidir. “Bir resim, bin kelimeye bedeldir.” diyen Yalın (2010: 89) materyallerin zaman tasarrufu sağladığını anlatmaya çalışır. Sınıfa getirilmesi mümkün olmayan ya da tehlikeli olan cisim, olgu ve olaylar, özellikle görsel materyaller sayesinde çok kolay gözlemlenir hâle gelir. Görsel ve işitsel gereçlerin etkili kullanımı, anlatılması planlanan konuların öğretmenin hafızasından uçmasının önüne geçer. Yabancılar Türkçe öğretimi sırasında, özellikle temel Türkçede, meyveler, sebzeler, hayvanlar, meslekler gibi değişik konularda kelime yüklemesi yapılmasında fayda vardır. Önceden hazırlanan örneğin çok basit bir fotoğraf kataloğu sayesinde hem kavramlar kolay kavranır hem de bazı bilgilerin atlanmasının önüne geçilir. “Aa! Hayvanları anlatırken keçiyi atlamışım.” gibi durumlar ortadan kalkar, her sınıfta tutarlı bir anlatım sağlanır. Bir kez hazırlanan bir materyali, değişik sınıflarda tekrar tekrar kullanmak da mümkündür. Kısacası materyaller, içeriği daha basit ve anlaşılır hâle getirmesi, zamandan tasarruf sağlaması bakımlarından öğretimde çok faydalıdır. Yabancılar Türkçenin öğretiminde de materyaller, etkili bir öğrenme sürecinin olmazsa olmazı durumundadır (Duman, 2013;4). Çünkü yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde somuttan soyuta ilkesi özellikle ilk zamanlar en fazla dikkat edilmesi gereken dil öğretim ilkelerinin başında gelmektedir.

Ders kitapları, yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu temel eğitsel ve kültürel bilgilerle dil becerilerine yönelik etkinliklerin kullanıldığı temel kaynaklardır. Öğrenciler de bu temel kaynağı esas alarak ders takiplerini yapmaktadır. Ancak ders kitapları dil öğretiminde tek başına yeterli olması mümkün değildir. Çünkü yabancı bir öğrenci için dil öğretiminde becerilere ve dersin içeriğine uygun olarak birçok yardımcı materyali süreç dahil edilmesi gerekir. Örneğin dinleme derslerinde öğrencilere farklı türden müzikler dinletilebileceği gibi, konuya uygun olarak biz video, film kullanılabilir.

Her alan öğretiminde olduğu gibi yabancılar Türkçe öğretiminde de etkili materyal kullanımı önemlidir. Türkçenin öğretiminde kullanılan ve geliştirilen materyaller, hedef kitlenin daha çok duyu ile öğrenme sürecine katılmasını sağlayıcı nitelikte olmalıdır. Seçilen materyaller amaca uygunluk yanında, dersin içeriği ile örtüşmelidir. Hangi temel becerinin öğretimi amaçlanıyorsa bu doğrultuda materyal seçimine gidilmelidir. Örneğin okuduğunu anlama becerisinde yazılı materyaller öne çıkarken, dinleme becerisinde ise

işitsel materyaller önem kazanmaktadır. Bu sebeple kazandırılmak istenen temel becerilere göre materyal seçimi de doğal olarak değişir. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerin niteliğini belirleyen önemli faktörlerden bir diğeri ise hedef kitlenin Türkçe bilme seviyesidir. Yani temel Türkçe, orta Türkçe ve yüksek Türkçe seviyesinde kullanılan materyallerin türü ve içeriği farklılık gösterir. Örneğin temel Türkçenin başlangıç seviyesinde sözcük öğretimi sırasında fotoğraflar, resimler gibi görsel materyaller çok gerekli ve etkilidir. Temel Türkçenin özellikle başlangıcında, öğretmen, hiç Türkçe bilmeyen ya da çok az bilen bir grupta karşı karşıyadır. Böyle bir hedef kitleye de sözcükleri Türkçe açıklamalarla anlatmaya çalışmak, etkisiz bir yöntem olacaktır. Önceden hazırlanmış görsel materyaller ile sözcüklerin yanlış anlaşılmasının önüne geçileceği gibi aynı zamanda sözcüğün öğretimi çabuklaşacak, zaman kazanılacaktır (Duman, 2013; 5).

Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğreticilerin süreç içerisinde ders kitaplarından hariç yardımcı materyal kullanımının ne düzeyde olduğu ve hangi amaçlarla bu yardımcı materyallerin kullanıldığının tespit edilmesi, bu alanda öğretim yapan diğer öğreticilere ve alan araştırmacılarına yol gösterecektir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan yardımcı materyalleri ve bu materyallerin hangi amaçlarla kullanıldığını tespit etmektir.

Araştırmanın alt amaçları:

- Yabancılara Türkçe öğretiminde ders kitapları dışında yardımcı materyal kullanım durumu ve amacı nedir?
- Kullan yardımcı materyaller hangileridir?
- Çevrim içi yardımcı materyal kullanım durumu ve amacı nedir?
- Öğrencinin milliyeti yardımcı materyal tercihinde etki etmekte midir?
- Yabancılara Türkçe öğretiminde tercih edilen sözlük kullanım şekli (basılı-elektronik) nasıldır?
- Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğreticilerin yardımcı materyal kullanımındaki görüş ve önerileri nelerdir?

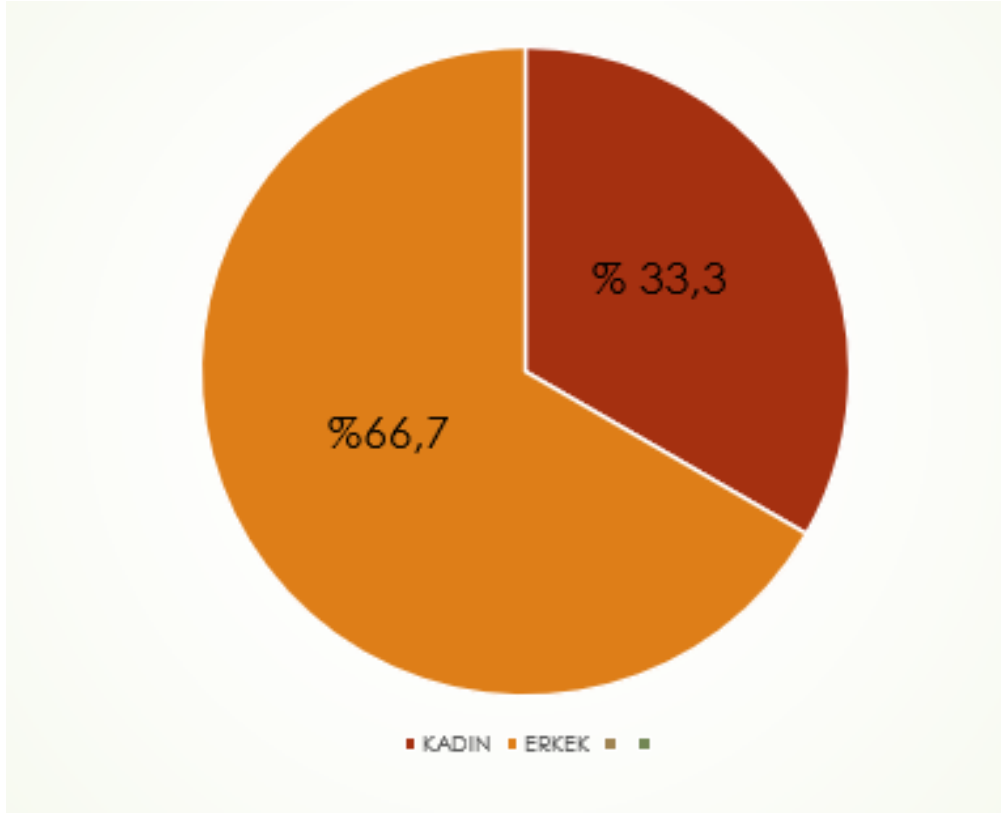
Yöntem

Yabancılara Türkçe öğretiminde yardımcı materyal kullanımıyla ilgili yapılan bu çalışmada nitel bir yöntem izlenmiştir. Çalışmanın modeli ise temel nitel araştırma desendir. Bu desen, eğitim alanındaki nitel araştırmada en sık kullanılan desenlerdendir. Çünkü araştırmacılar olgubilim, kuram oluşturma, söylem analizi ya da etnografik çalışmalar dışında da çalışmalar yapmaktadır. Araştırmacılar, yorumlayıcı bir yaklaşımla nitel araştırma yapabilir (Merriam, 2018;22-23).

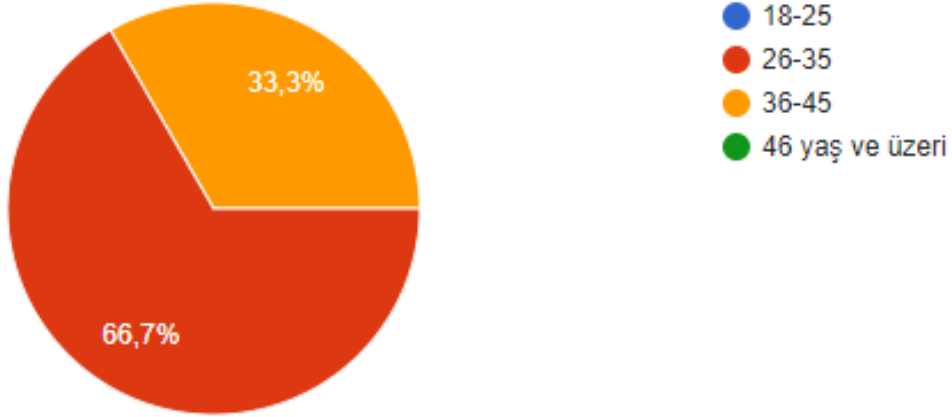
Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul, Ankara, Antalya ve Aksaray'daki devlet üniversitelerinde yabancılara Türkçe öğretimi yapan 12 akademisyen oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan akademisyenler, gönüllülük esasına bağlı olarak belirlenmiştir.

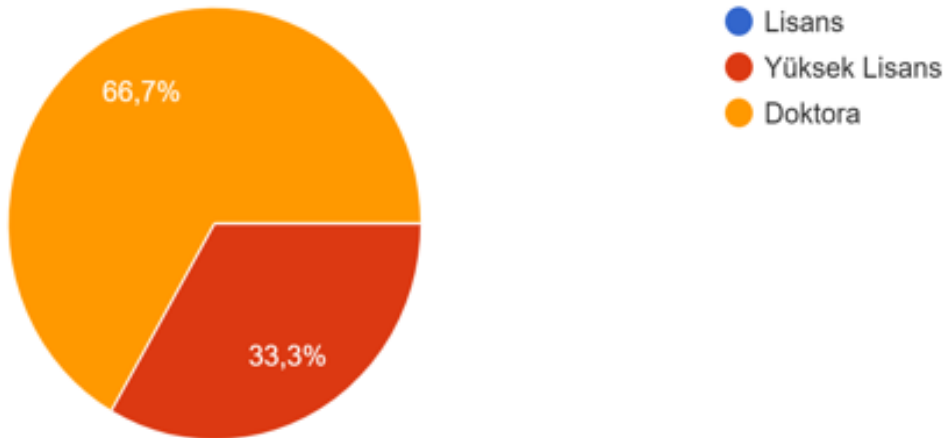
Şekil 1. Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcıların Dağılımı



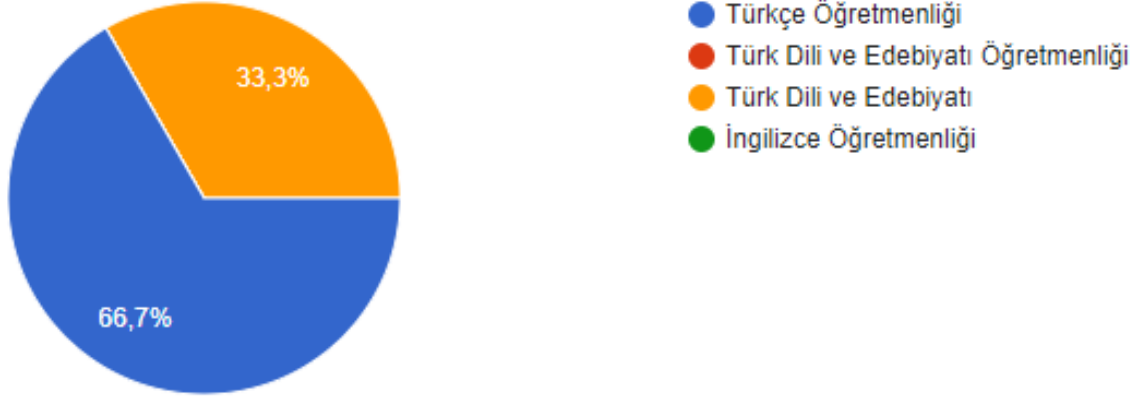
Araştırmaya katılan akademisyenlerin 4'ü kadın, 8'i erkektir. Bu dağılımda erkek katılımcıların fazla olmasındaki sebep araştırmanın gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüş olmasından dolayıdır.

Şekil 2. Yaş Değişkenine göre Katılımcıların Dağılımı

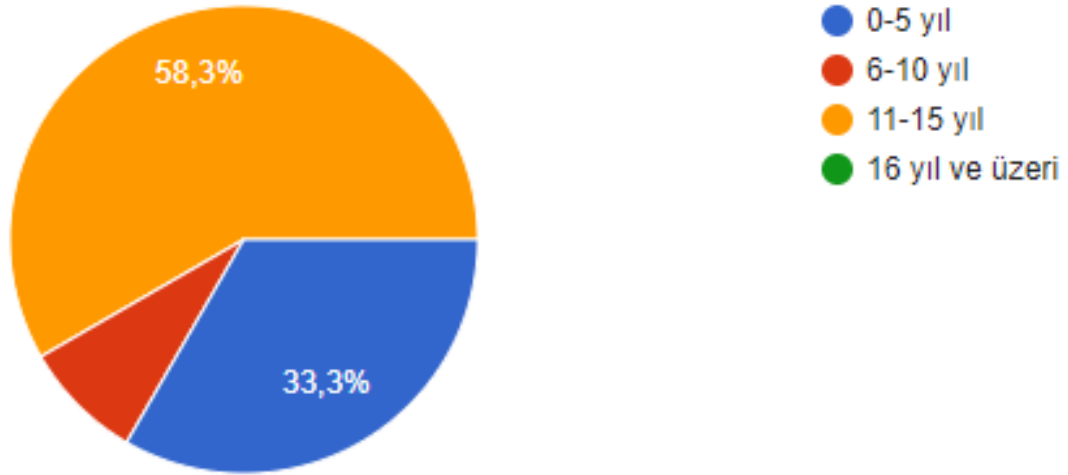
Katılımcıların 8 akademisyen 26-35 yaş aralığında, 4 akademisyen ise 36-45 yaş aralığındadır. Katılımcıların yaşları genellikle birbirine yakın olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş farkının fazla olmamasının nedeni olarak yabancılara Türkçe öğretimi yapan birimlerin yeni kurulması gösterilebilir.

Şekil 3. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Katılımcıların Dağılımı

Eğitim durumuna göre katılımcıların 8'i doktora, 4'ü ise yüksek lisans mezunudur. Lisans mezunu olup yabancılara Türkçe öğretimi yapan herhangi bir akademisyen araştırmaya katılmamasının sebebi, özellikle üniversitelerdeki birimlerde en az yüksek lisans mezuniyet şartı ile akademisyen istihdam edilmesi olabilir.

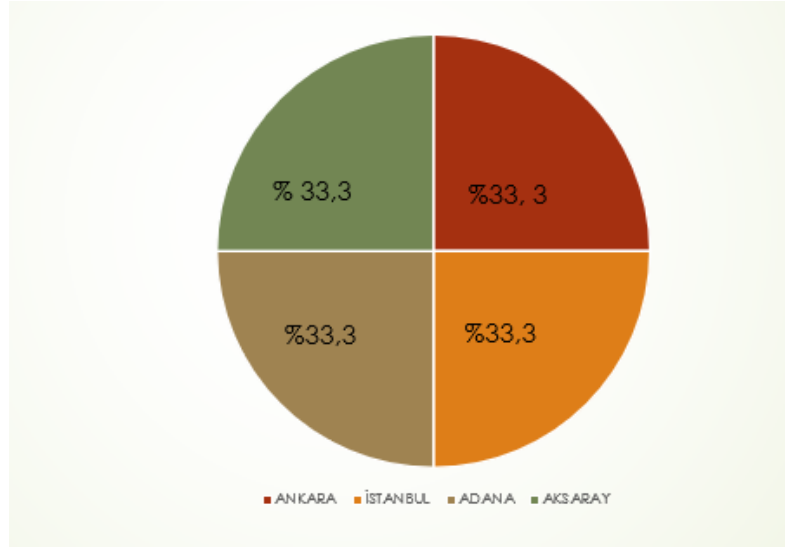
Şekil 4. Lisans Mezuniyeti Değişkenine Göre Katılımcıların Dağılımı

Katılımcıların hangi lisans programında okuduklarının belirlenmesi amacıyla sorulan soruya verilen cevaplara göre, 8 katılımcının Türkçe Öğretmenliği, 4 katılımcının ise Türk Dili ve Edebiyatı lisans programından mezun olduğu görülmektedir.

Şekil 5. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Katılımcıların Dağılımı

Mesleki deneyim değişkenine göre 4 katılımcı 0-5 yıl, 1 katılımcı 6-10 yıl, 7 katılımcı ise 11-15 yıl aralığında deneyime sahip olduğu görülmektedir. 16 yıl ve üzeri deneyime sahip katılımcının olmamasının sebebi, yaş değişkeninde de belirtilen yabancılara Türkçe öğretim merkezlerinin son zamanlarda yaygınlaşması olabilir.

Şekil 6. İl Değişkenine Göre Katılımcıların Dağılımı



Katılımcıların çalıştıkları Yabancılara Türkçe öğretimi yapılan merkezlerin bulunduğu il değişkenine göre 4 katılımcı Ankara, 4 katılımcı İstanbul, 4 katılımcı Adana, 4 katılımcı ise Aksaray ilinden araştırmaya katıldığı görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Ders kitapları dışında materyal kullanımıyla ilgili öğretici görüşlerine başvurulmuş bu çalışmada nitel veri toplama araçlarından görüşme kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın amacına uygun olarak verileri toplamak için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form, 3 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış, 6 soruluk görüşme formunun son haline ulaşılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü yabancılara Türkçe öğretimi yapan katılımcılara çalışmanın içeriği hakkında bilgi verilmiş ve bu doğrultuda katılımcılardan görüşme yapabilmek için randevu talep edilmiştir. Katılımcılardan gelen dönüt doğrultusunda belirlenen gün ve saatte 12 katılımcıyla ayrı ayrı görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler, ses kayıt cihazına veya bilgisayar ortamına kaydedilmiştir.

Görüşme yoluyla toplanan veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitapları haricinde yardımcı materyal kullanımıyla ilgili öğretici görüşleri şu şekildedir.

Soru 1. Yabancılara Türkçe öğretirken ders kitapları dışında materyal kullanıyor musunuz? Kullanma amacınız nedir?

Bu soruyla akademisyenlerin yardımcı materyal kullanma durumları ve amaçları tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar, yardımcı materyal kullanma durumu ve amacı başlıklarıyla iki tablo ile gösterilmiştir.

Tablo 1. *Yabancılara Türkçe öğretiminde ders kitapları dışında yardımcı materyal kullanım durumu*

	N	%
Evet kullanıyorum	12	100
Hayır kullanmıyorum	0	0

Araştırmaya katılan akademisyenlerin hepsi, ders materyallerinin dışında yardımcı materyal kullandıklarını beyan etmişlerdir. Bu durum yabancılara Türkçe öğretiminde yardımcı materyal kullanımının oldukça yaygın olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. *Yabancılara Türkçe öğretiminde ders kitapları dışında yardımcı materyal kullanım amacı*

	N	%
Öğrenmeyi desteklemek	3	25
Ders kitaplarının yetersizliği	7	58,4
Kalıcılığı artırmak	1	8,3
Kazanımları pekiştirmek	1	8,3

Katılımcıların büyük çoğunluğu yardımcı materyal kullanma amacını, ders kitaplarının yetersiz olması ve öğrenme sürecinin desteklenmesi şeklinde ifade etmişlerdir. Bunun yanında katılımcıların ikisi kullanma amacını, öğretilenlerin kalıcılığını sağlamak ve kazanımların pekiştirilmesi şeklinde belirtmişlerdir. Aşağıda katılımcılardan bazılarının sorulara verdiği cevaplar doğrudan aktarılmıştır:

- K.3: Ders kitapları içerik ve girdi bakımından tek başına yeterli olmamaktadır. Muakkak yardımcı ders etkinlikleri kullanıyorum.

- K.7: Ders kitabı dışında genellikle kendi hazırladığım veya alanla ilgili dokümanların yer aldığı internet sitelerinden -özellikle dil bilgisi- slaytlar kullanıyorum. Çünkü bazen ders kitapları yetersiz kalabiliyor konunun anlatımında. İnternette faydalanıyorum. Özellikle kelime öğretiminde internette görsel alıyorum. Çünkü ders kitapları bunda da biraz yetersiz kalabiliyor. Zaman zaman bağlama kullanıyorum. Basit düzeyde amatörce türküler çalıyorum. Bundaki amacım da hem Türk kültürüne ait bir şeyler verebilmek hem de dinleme de ek materyal olarak kullanabilmek.
- K.11: Evet kullanıyorum. Bazen de konuyu pekiştirmek için yardımcı materyale ihtiyaç duyuyorum. Bu nedenle yardımcı materyal kullanıyorum

Soru 2. Kullandığınız yardımcı kaynaklar hangileridir?

Bu soruyla katılımcıların yabancılara Türkçe öğretim sürecinde hangi yardımcı materyalleri kullanmayı tercih ettikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcı cevapları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. *Kullanılan yardımcı materyaller hangileridir?*

	N	%
Video, klip	9	22,5
Çeşitli görseller	8	20
Afiş, resim, poster	6	15
Film, dizi	5	12,5
Şarkı	5	12,5
Çalışma kağıtları, karikatür, farklı kitaplar	4	10
Web 2.0 araçları	3	7,5

Katılımcılar verdikleri cevaplara göre, yabancılara öğretim sürecinde çoğunlukla video, klip, çeşitli görseller, afiş, resim, poster kullanıldığı görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu; özellikle başlangıç seviyesi olan A1 ve A2 kurlarında görsel kullanımın çok olduğunu, öğrencilerin video ve görseller sayesinde anlatılmak isteneni daha iyi ve daha çabuk öğrendiğini ifade edilmiştir. Aşağıda bazı katılımcıların cevaplarına yer verilmiştir.

- K.1: Yardımcı materyal kullanımını etkinliğe göre değiştiriyor. Okumada okumayı geliştirmek için, dinlemede dinlemeyi desteklemek için kullanılıyor. Örneğin dinlemede yeri geliyor film, dizi, haber vb. bunların görselinin yanında dinlemesini de yaptırabiliyorsunuz.

- K. 6. Kısa film, karikatür, çeşitli görseller, şarkı vb
- K.3: Video, şarkı, film, kitap, görseller vb.
- K.11: Çalışma kâğıdı, video, klip, resim

Soru 3. Çevrim içi yardımcı kaynakları kullanıyor musunuz? Cevabınız «Evet»se hangi amaçlarla kullanıyorsunuz?

Çevrim içi kaynak kullanım durumu ve amacını tespit etmeye yönelik olan bu soruya verilen katılımcı cevapları, aşağıda iki tablo ile gösterilmiştir.

Tablo 4. Çevrim içi yardımcı materyal kullanım durumu

	N	%
Evet kullanıyorum	10	83,4
Hayır kullanmıyorum	2	16,6

Katılımcıların büyük çoğunluğunun çevrim içi materyal kullandığı görülmektedir. Özellikle pandemi sürecinde derslerin çevrim içi olarak yürütülmesi, çevrim içi yardımcı materyallerin kullanımını arttırmıştır.

Tablo 5. Çevrim içi yardımcı materyal kullanım amacı

	N	%
Ders konularını pekiştirmek	5	41,7
Anlatılanları somutlaştırmak	4	33,3
Kalıcılığı artırmak	3	25

Katılımcılar çevrim içi yardımcı materyallerini çoğunlukla ders konularını pekiştirmek, anlatılanları somutlaştırmak ve kalıcılığı artırmak amacıyla tercih ettiği görülmektedir. Aşağıda bazı katılımcıların bu soruya verdikleri cevapları yer almaktadır:

- K.3: Evet öğretilen konuların pekiştirilmesi ve dersi eğlenceli hale getirme amacıyla Kahoot, youtube, hepturkce, 3 dakikada Türkçe, Yunus Emre Enstitüsü'nün Türkçenin Sesi Radyosu gibi çevrim içi kaynaklar kullanıyorum.

- K.6: Kullanıyorum. Öğrencilerin öğrendiklerini somutlaştırması için kullanıyorum.
- K.7: Evet. Bazen çevrim içi yardımcı kaynaklardan video ya da resimlere başvuruyorum. Öğrencinin bir kelimeyi öğrenebilmesi ve akılda kalabilmesi için o kelime ilgili bir resim açıyorum. Ya da bir olayı daha iyi kavrayabilmesi için video açıyorum.

Soru 4. Öğrencinin milliyeti yardımcı materyal tercihinde etki ediyor mu?

Katılımcıların bu soruya verdiği cevaplar analiz edildikten sonra gruplandırılarak Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrencinin milliyetinin yardımcı materyal tercihinde etkisi

	N	%
Evet, fark ediyor	2	16,6
Hayır, fark etmiyor	10	83,4

Katılımcıların büyük çoğunluğu yardımcı materyal seçerken öğrenci milliyetinin etkisinin olmadığını ifade etmiştir. Yardımcı materyal seçerken öğrenci milliyetinden çok ders içeriği dikkate alındığı ifade edilmiştir.

- K.3: Evet öğrencinin milliyeti kaynak tercihinde etki etmektedir çünkü öğrencinin ait olduğu toplumun yapısı, kültürel düzeyi ve ekonomik durumu onun hazırbulunuşluğunu ve öğrenme hızını etkilemektedir.
- K.6: Öğrencilerin milliyeti kaynak tercihinde etki etmiyor.
- K.12: Demografik özelliklere dikkat edilse bile ders ortamında ortak materyal kullanıyorum.

Soru 5. Sözlük kullanımında öğrencilere daha çok basılı olarak mı elektronik olarak mı kullandırmayı tercih ediyorsunuz?

Ders kitabı dışında bir materyal olan sözlük, özellikle yabancı dil öğretimde oldukça sık kullanılmaktadır. Bu soruyla akademisyenlerin basılı sözlük mü elektronik sözlük mü kullandıklarını tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 7. Yabancılara Türkçe öğretiminde tercih edilen sözlük kullanım şekli

	N	%
Basılı sözlük	2	16,6
Elektronik sözlük	7	58,4
Basılı ve elektronik sözlük	3	25

Katılımcılar, özellikle gelişen teknoloji doğrultusunda pratik ve ekonomik olması açısından elektronik sözlük kullanılmayı tercih ettikleri söylenebilir.

- K.1: Bu konuda bir yönlendirme yapmıyorum. Öğrenci kendi istediğine yöneliyor ama genellikle çevrimiçi sözlüklerde başvuruyorlar.
- K.6: Derslerin çevrim için olmasından dolayı elektronik sözlük kullanıyorum.
- K.7: Her ikisini de. Bazen sınıf ortamında basılı sözlüğü kullanıyorum ama her zaman yanında olamayacağını düşünerek de elektronik sözlüklere de başvurması gerektiğini kendisine anlatıyorum. Elektronik sözlük basılı sözlüğe göre her ne kadar kolay olsa da bu kolaylık öğrencinin kelimeyi akılda tutmasını yavaşlatıyor. Ama basılı sözlük de bir kelime aranırken başka kelimelere de göz atılabilir ve bu merak bazı artı kelimelerin de öğrenilmesini kolaylaştırır.
- K. 10: Basılı sözlük kullanıyorum. Basılı sözlükte kelimelerin altını çizdirip not tutturabiliyorum.

Soru 6. Yabancılara Türkçe öğretiminde yardımcı materyal kullanımını hakkında eklemek istediğiniz fikir, görüş ve önerileriniz nelerdir?

Bu soru ile katılımcıların araştırma konusuyla ilgili düşünceleri ve önerileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Böylece diğer sorularda yer verilmeyen durumların ifade edilebilmesinin önü açılmıştır. Katılımcıların cevapları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğreticilerin yardımcı materyal kullanımındaki görüş ve önerileri

	N	%
Ders kitapları tek başına yeterli değil	6	50
Nitelikli yardımcı materyal eksikliği var	4	33,4
Çevrim içi yardımcı materyaller yetersiz	2	16,6

Aşağıda bazı katılımcıların cevaplarına yer verilmiştir:

- K.2: Ders kitaplarının tek başına yeterli olmadığını düşünüyorum. Bu nedenle derste görsel işitsel araçların mutlaka kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Hem öğrenmeyi pekiştiriyor hem de dersi ilgi çekici hâle getiriyor.
- K.3: Yabancılara Türkçe öğretiminde ve diğer yabancı dil öğretim branşlarında yardımcı kaynakların önemi oldukça fazladır. Ders kitapları tek başına yeterli değildir. Öğretilen her konunun pekiştirilmesinde yardımcı kaynaklar fayda sağlamakta ve o konuların kalıcı olmasında yardımcı olmaktadır. Bu alanda çalışan herkesin kullanması ve bu gibi kaynakların üretimine destek olması ve bu üretime katılmaları gerektiği kanaatindeyim.
- K.8: Öncelikle kesinlikle bir çevrim içi kaynak, internet sitesi olmalı. Düzenli olarak bilgiler veren. Seviyelendirilmiş kitaplar olmalı.
- K.11: Kaliteli ve etkili yardımcı materyaller yok denecek kadar az. Özellikle bu işi yapanlar tarafından hazırlanacak materyallere ve çok ihtiyaç var.

Tablo-8 ve katılımcı cevapları incelendiğinde, yabancılara Türkçe öğretirken ders kitaplarının tek başına yeterli olmadığı ve mutlaka yardımcı materyallerle sürecin desteklenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Ayrıca bu süreçte tercih edilecek nitelikli yardımcı materyallerin de yetersizliği katılımcıların üzerinde en çok durduğu hususlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitapları dışında yardımcı materyal kullanımı hususunda öğretmenlerle yapılan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Yabancılara Türkçe öğretmek ana dil olarak Türkçe öğretmekten daha zor olduğu için materyal kullanımı oldukça öne plana çıkmaktadır.
2. Materyal kullanımının çeşitliliği, yapılan eğitim öğretimin etkisini artıracığı düşünülmektedir.
3. Yabancılara Türkçe öğretiminde konunun ve temanın gereğine uygun mutlaka yardımcı materyal kullanımı yapılmaktadır.
4. Yabancılara Türkçe öğretiminde en sık kullanılan yardımcı materyaller video, afiş, poster, diğer basılı ve çevrim içi kaynaklar olarak sıralanabilir.
5. Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencinin milliyeti yardımcı materyal tercihinde etkili olmadığı görülmektedir.

6. Yabancılara Türkçe öğretiminde sözlük kullanımı konusu istenilen düzeyde değildir. Bunun nedeni seviyelere uygun basılı ve mobil sözlüklerin olmaması olarak belirtilebilir.
7. Yabancılara Türkçe öğretiminde ders kitaplarının tek başına yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Ders kitaplarının dışında yardımcı materyal kullanmak eğitim öğretim ortamını zenginleştirecektir.
8. Yabancılara Türkçe öğretimi hususunda nitelikli yardımcı materyallere ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle seviyelere uygun nitelikli materyallerin hazırlanması, öğreticilerinin kullanımına sunulması gerekmektedir.
9. Yabancılara Türkçe öğretiminde çevrim içi kaynakların artırılmasına, internet tabanlı nitelikli yardımcı kaynakların hazırlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç olarak yabancılara Türkçe öğretiminde ders kitapları tek başına yeterli bir kaynak olmadığı ortadadır. Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğreticilerin Türkçeyi daha iyi öğretebilmeleri için dil becerilerine ve derslerin içeriğine uygun olarak yardımcı materyal kullanması ve kullandırması gerekmektedir.

Kaynakça

- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S., Yağcı, E. (2004). **Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme**. Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, G.B. (2013). **Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı**. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Karamustafaoğlu, O. (2004). **Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma düzeyleri: Amasya ili örneği**. *AÜ. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 90-101.
- Kaya, Z. (2006). **Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme**. Ankara: Pegem Akademi
- Merriam, S. B. (2018). **Nitel araştırma; Desen ve uygulama için bir rehber** (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yalın, H. İ. (2010). **Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme**. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık

YABANCI UYRUKLULAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTABI'NDA DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Kürşat İLGÜN¹Latif İLTAR²Cihat Burak KORKMAZ³Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL⁴

Özet

Türkiye Cumhuriyeti ve Avrupa Birliği arasında sürdürülmekte olan *Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES)* kapsamında oluşturulan *Yabancı Uyruklular İçin Türkçe* ders kitabı 6-12 yaş aralığını kapsayan öğrenci kitlesine hitap etmektedir. İletişimsel-işlevsel dil öğretimi yaklaşımını benimseyen kaynak *Geçici Koruma Altındaki Suriyeli* öğrencilere ders materyali olmak üzere hazırlanmıştır. Ders kitabı dil-kültür aktarımı ilkesini de göz önünde bulundurarak öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanmıştır. Bu bağlamda *Seviye1, Seviye2* ve *Seviye 3* başlıkları altında toplam üç seviyeden meydana gelen ders kitabı aynı kitapta her üç seviyeyi kapsamı açısından ilgili yaş grubundaki hemen her öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Ayrıca tematik bir disipline sahip olan kaynak öğrencinin temel ve en yakın dil ihtiyaçlarını ele alan bir görünümüdür. Çağdaş yabancı dil öğretimi yaklaşımlarında temel dil becerisi sayılmamasına rağmen genellikle sezdirme yöntemi ile öğretimi yapılan ve dili kurallarına uygun kullanabilme yeterliği olarak adlandırılan dil bilgisi, dil öğretiminde mutlaka yer verilen bir beceridir. Özellikle Türkçenin temel bazı ses ve şekil bilgisi kurallarının her seviyede öğretilmesi gerekliliği alan uzmanlarının üzerinde görüş birliğinde bulunduğu bir gerçektir. Bu çalışmada *Yabancı Uyruklular İçin Türkçe* ders kitabında dil bilgisi öğretiminin seviyelere göre hangi başlıklarla nasıl yapıldığı, seviyeler arasındaki farklıklar veya benzerliklerin olup olmadığı ve tamamlayıcı etkinliklerin nasıl verildiği doküman analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: PIKTES, Türkçe ders kitabı, Dil bilgisi

1 Dr., Türkçe Öğretmeni, MEB,. ilgunkursat@hotmail.com

2 Öğr. Gör. Dr. AYBÜ DİLMER. iltar07@gmail.com

3 Öğr. Gör. Dr. AYBÜ DİLMER. cbkkrkmz@gmail.com

4 Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi, uyesildal@akdeniz.edu.tr

Teaching Grammar in the Textbook Turkish for Foreign Nationals

Abstract

Republic of Turkey and sustainable is that *Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System* between the European Union Project (PIKTES) created under to the *Yabancı Uyruklular İçin Türkçe* textbooks covering the range of 6-12 years old students cater to the masses. The resource, which adopts the communicative-functional language teaching approach, has been prepared as course material for *Syrian Students Under Temporary Protection*. The textbook is designed to meet the developmental needs of the students, taking into account the principle of language-culture transfer. In this context, the textbook, which consists of three levels under the titles of *Level 1*, *Level 2* and *Level 3*, meets the needs of almost every student in the relevant age group in terms of covering all three levels in the same book. In addition, the resource, which has a thematic discipline, is a view that addresses the basic and closest language needs of the student. Although it is not considered as a basic language skill in contemporary foreign language teaching approaches, grammar, which is generally taught by impression and is called the competence to use the language in accordance with the rules, is a skill that is definitely included in language teaching. It is a fact that experts in the field agree that some basic phonetic and morphological rules of Turkish should be taught at all levels. In this study, how grammar teaching is performed according to the levels, whether there are differences or similarities between the levels and how the supplementary activities are given in the *Yabancı Uyruklular İçin Türkçe* were examined using the method of document analysis.

Keywords: PIKTES, Turkish course book, Grammar

Giriş

Çağdaş yabancı dil öğretim yaklaşımlarında dil bilgisi temel bir dil becerisi olarak nitelendirilmemekte; dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini destekleyen, dilin doğru kullanımını öğreten, dil düzeninin korunmasını sağlayan kurallar bütünü olarak tanımlanmaktadır. İletişim sürecinde eksiksiz, anlamlı ve tam bir konuşma yapabilmek için dil bilgisi gereklidir (Cameron, 2001, s. 96-98). Türkçenin; ses, şekil, kelime ve cümle bilgisi özellikleri, yazım-noktalama kuralları, vurgu-tonlama özellikleri gibi dil bilgisine dayanan fiziki veya biçimsel özellikleri düşünüldüğünde dil bilgisi öğretimi çok daha fazla ön plana çıkmaktadır. Özellikle temel seviyelerde (A1-A2) öğretilmesi öngörülen ses ve şekil bilgisi kuralları birbirinden farklı ve istisnalar içeren formlara sahip olmakla beraber Türkçe dil bilgisinin de temelini oluşturması açısından ayrıca bir önem taşımaktadır.

Çocuklar, yabancı dil öğrenme sürecinde yeni öğrenilmeye başlanan hedef dile önemli ölçüde geçmiş öğrenmelerine dayanan tecrübelerle yaklaşmayı benimserler. Çünkü hedef

dili öğrenmek henüz çocuklar için algılanması gereken bir sistem değil yalnızca bir iletişim aracıdır. Dil bilgisi, dil öğretimi sürecinde özellikle çocuk hedef kitle için dikkat edilmesi gereken temel bir başlık değildir. Çocuk öğrencilerin asıl dikkat kesildiği temel başlıklar şunlardır:

- Hedef dilin tınısı ve ses ritimleri,
- Sınıf içindeki öğretmen dâhil bireylerle kurulan etkileşim,
- Oyun, hikâye, masal, şarkı, türkü vb. etkinlikler,
- Hedef dilde kendini ifade etme isteği (Puchta, 2019, s. 203).

Bununla beraber çocukların bakış açısıyla bakıldığında dil bilgisi formel (biçimsel) bir şekilde öğrenilmesi gerekmeyen daha ziyade öğrencinin kendi kendine geliştirdiği bir konudur (Nunan, 2005, s. 45).

“Çocukların dil bilgisi öğrenmesi neredeyse anlaşılmasız bir süreçtir ve çok hızlı gerçekleşir” (Cyrstal, 2003, s. 428). Bu süreci anlamlandırabilmek adına çocuklara yabancı dil öğretiminde insanoğlunun doğal dil edinim süreci göz önünde bulundurulmalıdır. Yani önce dinleme ve konuşma sonra okuma ve en sonda yazma becerileri işe koşulmalıdır. Bilişsel olarak temel seviyede anlama becerisi anlatma becerisi ile desteklenmeli sonra orta-ileri seviye anlama becerisi aynı şekilde anlatma becerisi ile sürdürülmelidir. Dil bilgisi kuralları sistematik ve çoğu zaman da ezbere dayalı olmaları sebebiyle öğrenci için çoğu zaman sıkıcı ve akademik bilgi yükü gibi düşünülmektedir. “Çocuk öğrencinin yabancı dili kullanmada ne kadar iyi olduğunun dil bilgisi kurallarını çok iyi bilip bilmemesi ile bir ilgisi yoktur” (Scott & Ytreberg, 1990, s. 6).

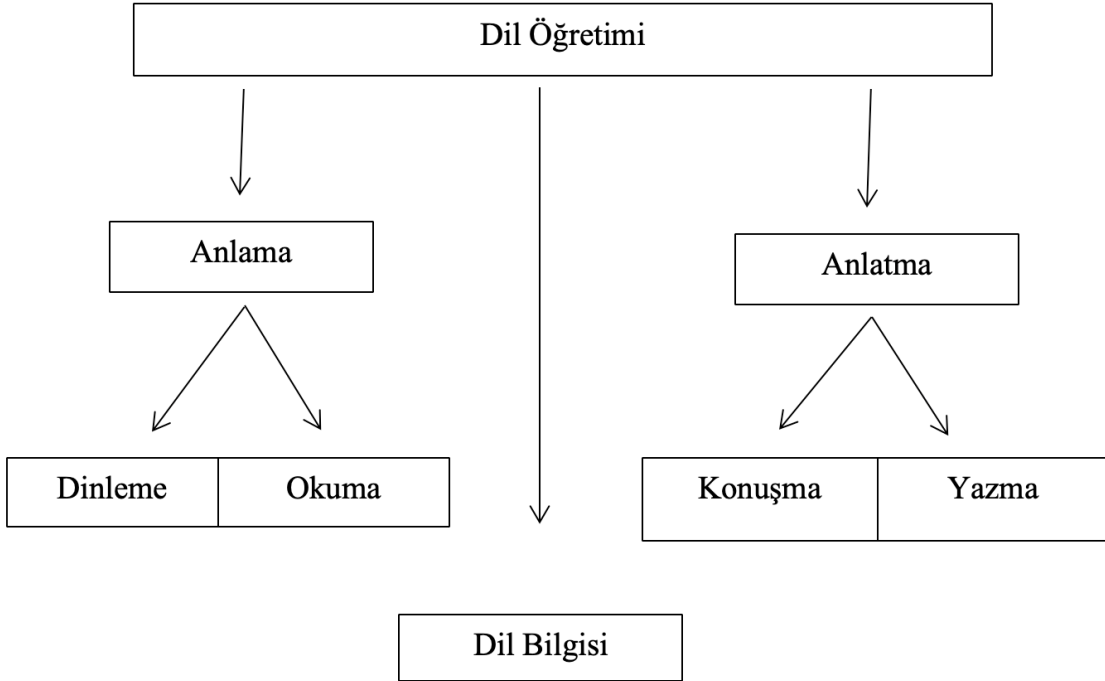
Çocuk öğrencilere dil bilgisi öğretimi yapmak yerine anlamları keşfetmelerine yardımcı olunabilir. Teklik-çokluk veya cinsiyet-kişiler gibi temel kavramlara odaklanan etkinlikler yaparak, çocuklar farkında olmadan dil bilgisi açısından doğru olanı sezmeye başlarlar (Slattery & Willis, 2006, s. 22). Bu nedenle temel dil becerilerinin yabancı dilin kuralları içerisinde doğru kullanımı, öğrenilmekte olan hedef dilin dil bilgisi kurallarının öğrenciler tarafından sezilmesini sağlayacaktır. “Çocuklar dil bilgisi yapılarının bir miktar doğruluğu ile öğrenmeye başladıklarında dinlediğini anlama becerilerini ve telaffuzlarını çok iyi geliştirirler” (Sekelj & Rigo, 2011, s. 190). “Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dil bilgisi derslerinin amacı, Türkçeyi öğrenenlere dilin doğru kullanılmasını öğretmektir. Bu açıdan yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sadece dil bilgisi öğretimi olarak algılanmamalıdır. Bu algı zaten günümüz yabancı dil öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri ile de zıt düşmek anlamına gelir” (Kara ve Korkmaz, 2019, s. 1549).

“Dil bilgisi öğretimi dilin ses, şekil ve cümle yapılarını birtakım yöntemler kullanarak öğrencilere sezdirme ve bu yolla onların dili etkili, doğru ve düzgün kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler yapma sürecidir” (Dolunay, 2010, s. 277). Dil bilgisi öğretimi, dile

ait yazılı kuralların belirli bir hiyerarşik sıralama içerisinde öğreniciye aktarılması değildir. Bu kuralların temel dil becerilerinin her seviyede doğru kullanımını sağlama açısından bilişsel işlem yapabilme yetisini kazanmaktır. Yapılan birçok çalışmada iyi bir dil bilgisi öğretimi olmadan, öğrencilerin dil gelişimi ciddi şekilde kısıtlanacaktır. Dil bilgisinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin temelini oluşturduğu düşünülmektedir.

Dil bilgisinin yabancı dil öğretimi içerisindeki yerini ve diğer dil becerileri ile arasındaki ilişkiyi gösteren diyagram şu şekildedir:

Şekil 1. Temel Dil Becerileri ve Dil Bilgisi



(Sever, Kaya ve Aslan, 2011, s. 22).

1. Yabancı Uyruklular İçin Türkçe Ders Kitabında Dil Bilgisi Öğretimi

Türkiye Cumhuriyeti ve Avrupa Birliği arasında sürdürülmekte olan *Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES)* kapsamında oluşturulan *Yabancı Uyruklular İçin Türkçe* ders kitabı 6-12 yaş aralığını kapsayan öğrenci kitlesine hitap etmektedir. İletişimsel-işlevsel dil öğretimi yaklaşımını benimseyen kaynak *Geçici Koruma Altındaki Suriyeli* öğrencilere ders materyali olmak üzere hazırlanmıştır. Ders kitabı dil-kültür aktarımı ilkesini de göz önünde bulundurarak öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanmıştır. Bu bağlamda *Seviye1*, *Seviye2* ve *Seviye 3* başlıkları altında toplam üç seviyeden meydana gelen ders kitabı aynı kitapta her üç seviyeyi

kapsaması açısından ilgili yaş grubundaki hemen her öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Çalışmaya konu olan ders kitabında dil bilgisi öğretimine dair bulgu ve yorumlar şöyledir:

1.1. Seviye 1 Dil Bilgisi Öğretimine Ait Bulgular

Çalışmaya konu olan ders kitabının *Seviye 1* başlığı altında ele alınan 14 dil bilgisi konusu öğretim sırasına göre şu şekildedir:

Tablo 1. Seviye 1 Dil bilgisi konuları

Dil Bilgisi Konuları	1. Şahıs Zamirleri
	2. “Nerelisin?” (-li yapım eki)
	3. “Bu kim? Bu ne?”
	4. Çoğul eki (-lar)
	5. İşaret Zamirleri
	6. İsim cümlelerinde soru (-mi soru eki)
	7. Varlık/Yokluk “Var-Yok”
	8. Emir Kipi
	9. Sayılar
	10. Saat Kaç?
	11. Nerede? (-da durum eki)
	12. -li sıfat yapan ek
	13. İyelik Ekleri
	14. -nIn tamlayan eki

1.2. Seviye 2 Dil Bilgisi Öğretimine Ait Bulgular

Çalışmaya konu olan ders kitabının *Seviye 2* başlığı altında ele alınan 11 dil bilgisi konusu öğretim sırasına göre şu şekildedir:

Tablo 2. Seviye 2 Dil bilgisi konuları

Dil Bilgisi Konuları	1. -İlk yapım eki
	2. İsim cümlelerinde soru (-mİ soru eki)
	3. -CI yapım eki (Meslekler)
	4. ve, ile bağlaçları
	5. Nerede? (-dA durum eki)
	6. Sıra Sayı Sıfatları
	7. “Nerelisin?” (-II yapım eki)
	8. Emir Kipi
	9. Ünsüz Yumuşaması
	10. Ek fiilin tüm zamanları
	11. Gibi/İçin edatları

1.3. Seviye 3 Dil Bilgisi Öğretimine Ait Bulgular

Çalışmaya konu olan ders kitabının *Seviye 3* başlığı altında ele alınan 9 dil bilgisi konusu öğretim sırasına göre şu şekildedir:

Tablo 3. Seviye 3 Dil bilgisi konuları

Dil Bilgisi Konuları	1. -y yardımcı ses
	2. “Saat kaç? Ne zaman?”
	3. Şimdiki Zaman
	4. “-mAYI” İsim fiil+ belirtme eki
	5. -DAn ayrılma durumu (İsim+Dan korkmak)
	6. Gelecek Zaman
	7. Ünsüz Benzeşmesi
	8. “Nereye?” (-A durum eki)
	9. -A kadar (Mesafe, Uzaklık)

2. Yorumlar

İlgili ders kitabının üç seviyesinde toplam 34 dil bilgisi konusu yer almaktadır. “Nerelesin?” (-li yapım eki), İsim cümlelerinde soru (-mI soru eki), *Nerede?* (-da durum eki) konuları Seviye 1 ve Seviye 2’ de yer alan ortak konular olarak tespit edilmiştir. *Saat Kaç?*, *Ne zaman?* konuları Seviye 1 ve Seviye 3’ te yer alan ortak konulardır. Dil bilgisi konuları Türkçenin en temel yapısal özelliklerini aktarması bakımından *Basitten-Zora*, *Kolaydan Karmaşığa*, *Yakından-Uzağa* gibi temel öğretim ilkelerine uymaktadır. Ayrıca hem Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni hem de Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programına uyumlu bir görünüme sahiptir.

Sonuç

Dil bilgisi, bir dil becerisi olmamakla beraber diğer tüm dil becerilerinin gelişimini doğrudan etkileyerek, dili kurallarına uygun bir şekilde kullanabilmenin anahtarıdır. Hedef dile ait doğru iletişim kanallarının kurulmasında ve işletilmesinde dil bilgisi öğretimi etkin bir rol oynamaktadır. Dil, bir dil bilgisi kitabı değildir ama sahip olduğu ses, şekil, kelime ve cümle özellikleri ile dil bilgisi kitabında yer alan kurallarına ihtiyaç duymaktadır. “Dil bilgisi yeterliği tam olarak sağlanmadan anlama ve anlatma becerilerinde istenilen düzeye ulaşmak mümkün değildir” (İltar, 2021, s. 132).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde hedef kitlenin yaş grubu bilişsel ve fiziksel süreçlerin öğrenmedeki etkisini ortaya koyabilmek adına büyük bir önem taşımaktadır. Her yaş grubunun sahip olduğu gelişim ve öğrenme özellikleri hazırlanacak ders materyallerinin içeriğini belirlemektedir. Yani çocuk dil öğrencisi ile yetişkin dil öğrencisi aynı özelliklere sahip olmadığı için öğrenme ihtiyaçları da farklılıklar gösterecektir. “Öğrencinin yabancı dil öğretim sürecine en etkin şekilde katılabilmesi için uygun fiziki ortamın hazırlanmasından sonra eğitim sürecinde öğrencinin öğrendiklerini uygulamalarına olanak sağlanmalıdır” (İlgün ve Nurlu, 2021, s. 227).

Yabancı Uyruklular İçin Türkçe ders kitabında ele alınan dil bilgisi öğretimi başlıkları adı geçen hedef kitlenin ihtiyaçlarını karşılamakla beraber tamamlayıcı etkinliklerin tasarımı ve çeşitliliği açısından yeniden gözden geçirmeye ihtiyaç duymaktadır. Dil bilgisi konuların tematik olarak ilerlemesi ve sarmal bir yapıda sunulması diğer bir olumlu özellik olarak öne çıkarken *-nIn* tamlayan ekinin verilip *-I* tamlanan ekinin verilmemesi, bulunma ve yönelme durumlarının aktarılıp belirtme durumunun olmaması kitabın eksik yönleri olarak değerlendirilmektedir.

Kaynakça

- Cameron, L. (2001). **Teaching languages to young learners**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). **The Cambridge Encyclopedia of the English Language**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dolunay, S. K. (2010). **Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi**. *TÜBAR-XXVII*, 276-284.
- İlgün, K , Nurlu, M . (2021). **Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kullanılan Konuşma**
- **Etkinliklerinin Kültürlerarası İletişimsel Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi**. *Türkiyat Mecmuası*, 31 (1), 225-257. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuturkiyat/issue/61214/862236>.
- İltar, L . (2021). **Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin C1 Yazma Sınavındaki Dil**
- **Bilgisi Hatalarının Düzeylere Göre Dağılımı**. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*, 129-147. DOI: 10.35675/befdergi.848590.
- Kara, M., Korkmaz, C. B. (2019). **Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde birleşik zamanlı fiillerin öğretimi**. *Turkish Studies*, 14(3), 1541-1574.
- Nunan, D. (2011). **Teaching English to young learners**. Anaheim: Anaheim University Press.
- Puchta, H. (2019). **Teaching grammar to young learners**. S. Garton, & F. Copland içinde, *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (s. 203-220). London, New York: Routledge.
- Sever, S., Kaya, Z., & Aslan, C. (2011). **Etkinliklerle Türkçe öğretimi**. İzmir: Tudem.
- Scott, W. A., & Ytreberg, L. H. (1990). **Teaching English to children**. New York: Longman .
- Slattery, M., & Willis, J. (2006). **English for Primary Teachers: A handbook of activities and classroom language**. Oxford: Oxford University Press.
- Skelj, A., & Rigo, I. (2011). **Teaching English grammar in primary school**. *Tabula* 9, 188-199.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN “İNGİLİZCE” KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARININ METAFORİK OLARAK İNCELENMESİ

Prof. Dr. Onur KÖKSAL¹

Harun YILMAZ²

Özet

İngilizce dilinin, dünya genelinde birçok ülkede konuşulan bir dil olduğu bilinmektedir. İngilizce, günümüz dünyasına ayak uydurmak ve yaşanan gelişmeleri yakından takip etmek için eskiye göre daha önemli hale gelmiştir. Öğrencilerimizin bu çağa ayak uydurmaları için İngilizceye hâkim olmaları gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin “İngilizce” kavramına ilişkin algılarını metaforik olarak ortaya çıkarmaktır. Araştırma örneklemini için 100 kız ve 100 erkek olmak üzere toplam 200 lise öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılacak olan veriler salgın döneminden dolayı Google Formlar aracılığıyla toplanmıştır. Online ortama Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu (BGOF) yüklenmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak istiyorum seçeneğini işaretleyen öğrencilere kişisel bilgi formu ve “İngilizce..... gibidir, çünkü” cümlesinin yazılı olduğu soru formu sunulmuştur. Yapılacak olan araştırmada dört temel soruya cevap aranmıştır. (1) lise öğrencilerinin İngilizce kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforlar nelerdir? (2) öğrenciler tarafından İngilizce kavramına ilişkin en çok üretilen beş metafor nedir? (3) öğrenciler tarafından üretilen metaforların ortak özellikleri dikkate alındığında hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir? (4) bu kavramsal kategorilerin ortaya çıkmasında öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve okul türü değişkenleri etki etmiş midir? sorularına cevap aranmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan olgubilim modeli kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği ve SPSS (Statistical Package for the Social Science) programı kullanılmıştır. Üretilen metaforlar alfabetik sırayla SPSS programına aktarılmıştır. Araştırma sonucunda 200 öğrencinin toplam 70 farklı metafor ürettiği görülmüştür. Öğrenciler tarafından en çok kullanılan metaforların İşkence (16), Eziyet (14), Köprü (10), Matematik (8) ve Anahtar(8) olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler tarafından üretilen metaforlar 4 farklı kavramsal kategori (Olumsuz, İhtiyaç, Nesne ve Eğlence Kaynağı) altında toplanmıştır. Araştırma sonucundan yola çıkılarak çeşitli önerilere yer verilmiştir.

¹Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi, Mütercim ve Tercümanlık, onurkoksal38@hotmail.com
²Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, harunyilmaz@live.com

Anahtar Kelimeler: İngilizce, Metafor, Algı ve Lise

Giriş

Günümüz dünyasında en az bir hatta birden fazla yabancı dili iyi derece bilmenin çok önemli bir hale geldiği söylenebilir. Aktaş ve İşigüzel (2014)'e göre değişen dünya şartları ile kültürel, ticari, siyasi ve ekonomik ilişkilerin ülke sınırlarını aşarak uluslararası boyuta ulaşmıştır. Bu nedenle, uluslararası düzeyde iyi ilişkiler kurabilmenin ve dünyanın yeni düzenine ayak uydurmanın yolunun yabancı dil bilmekten geçmektedir.

Geleceğin dünyasını organize edecek olanların günümüz gençleri olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerimizin yabancı dili etkili bir biçimde kullanabilmeleri önem arz etmektedir. Acat ve Demiral (2012)'a göre öğrencileri bir yabancı dili etkili öğrenmeleri için motive eden üç ana başlığı vardır. İlk başlık olan içsel nedenler, öğrencinin yabancı dil eğitimden keyif almasını ve öğrendiği yabancı dili kullanmasıdır. İkinci başlık olan araçsal nedenler, yabancı dil öğrenimi ile birlikte ortaya çıkan fırsatları ve imkânları ifade eder. Son başlık olan bütünleştirici nedenler ise bir dilde ustalaşmak ve o dili konuşan ülkenin tarihine ve kültürüne dâhil olabilmektir.

Dil öğrenimindeki bir diğer motive edici etken ise öğrencinin yabancı dil konusunda zihinsel algıları ve duyuşsal özellikleridir (Gömleksiz, 2013). Öğrenciyi yabancı dil öğrenme konusunda motive eden etkenlerin yanı sıra, öğrencinin o dile karşı olan tutumu ve düşünceleri de yabancı dil öğrenimindeki başarısını etkilemektedir.

Öğrencilerin bir kavrama karşı sahip oldukları zihinsel benzetmelerini ortaya çıkarmak için en etkili yöntemlerden bir tanesi metafor yöntemidir. "Metafor" kelimesi eski Yunan dilinde bulunan "meta" ve "pherein" kelimelerinin türetilmesi ile ortaya çıkmıştır. "Meta" kelimesinin anlamı değiştirmek ve "pherein" kelimesinin anlamı ise taşımaktır (Levine, 2005). Metafor kavramının temeli, 1980'li yıllarda Lacoff ve Johnson (1980) tarafından ortaya atılan "zihinsel metafor teorisi" düşüncesine dayanmaktadır. Bu teori doğrultusunda, kavram sistemimiz genellikle metaforikse düşünme tarzımızda genellikle metaforiktir. Metafor, kişilerin kendi dünyalarını algılamalarına yönelik etkili bir zihinsel kodlama mekanizması olarak tanımlanabilir. Herhangi bir kavramı açıklarken genellikle açıklamak istediğimiz bir kavramı başka bir kavrama benzetiriz ya da iki kavram arasındaki ortak özellikleri göz önüne getiririz. Metafor kullanmak, bir kavram ile başka bir kavram arasındaki benzerlikleri algılamaya çalışmaktır (Ocak ve Gündüz, 2006). Çelikten (2006)'e göre metafor kullanımı demek, genel olarak dünyayı algılamamıza yardımcı olan bir tür düşünme biçimi anlamını taşımaktadır.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Kaynak taraması yapıldığında, metaforlar ve dil öğretimi konusunda yeteri kadar çalışma olmadığı görülmektedir. Erken yaşta dil eğitiminin başarıya ulaşması için, lise öğrencilerinin İngilizce hakkında düşüncelerini ortaya çıkarmak önem arz etmektedir. Öğrencilerin İngilizce hakkındaki düşüncelerini öğrenerek, yanlış veya eksik olan düşünceleri doğruları ile düzeltmek gerekmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin “İngilizce” kavramına ilişkin algılarını metaforik olarak ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Bu bölüm araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması ve geçerlik ve güvenilirlik kısımlarından oluşmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan olgubilim modeli kullanılmıştır. Olgubilim modeli, günlük yaşantımızda çokça karşılaştığımız fakat anlamını açıklamakta zorluk yaşadığımız ya da yeteri kadar bilgi sahibi olmadığımız olayların veya olguların incelenmesinde sıklıkla başvurulan bir araştırma modelidir (Köse, 2015).

Çalışma Grubu

Aşağıdaki tabloda araştırmanın çalışma grubuna ait demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Cinsiyet	Frekans	%
Kadın	100	50.0
Erkek	100	50.0
Sınıf	Frekans	%
9.Sınıf	55	27.5
10.Sınıf	48	24.0
11.Sınıf	49	24.5
12.Sınıf	48	24.0
Anne Eğitim Durumu	Frekans	%
İlkokul	31	15.5

Ortaokul	77	38.5
Lise	68	34.0
Üniversite ve Üzeri	24	12.0
Baba Eğitim Durumu	Frekans	%
İlkokul	22	11.0
Ortaokul	55	27.5
Lise	86	43.0
Üniversite ve Üzeri	37	18.5
Okul Türü	Frekans	%
Anadolu Lisesi	86	43.0
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	54	27.0
İmam Hatip Lisesi	60	30.0
Toplam	200	100,0

Tablo 1 incelendiğinde 100 (%50.0) kız ve 100 (%50.0) olmak üzere toplam 200 öğrenci araştırmaya katılmıştır. 55 öğrenci (%27.5) 9.sınıf, 48 öğrenci (%24.5) 10.sınıf, 49 öğrenci (%24.5) 11.sınıf ve 48 öğrenci (%24.0) 12.sınıf öğrencisidir. Anne eğitim durumuna bakıldığında, 31 öğrencinin (%15.5) annesi ilkokul, 77 öğrencinin (%38.5) ortaokul, 68 öğrencinin (%34.0) lise ve 24 öğrencinin (%12.0) üniversite ve üzeri mezunu olduğu görülmektedir. 22 öğrencinin (%11.0) babası ilkokul, 55 öğrencinin (%27.5) ortaokul, 86 öğrencinin (%43.0) lise ve 37 öğrencinin (%18.5) üniversite ve üzeri mezunu durumdadır. 86 öğrenci (%43.0) Anadolu Lisesinde, 54 öğrenci (%27.0) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde ve 60 öğrenci (%30.0) İmam Hatip Lisesinde öğrenim görmektedir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracını oluşturmak için diğer metaforik araştırmalarda kullanılan formlar incelenerek araştırmanın amacına uygun olarak yarı yapılandırılmış veri toplama formu oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri salgın döneminden dolayı çevrimiçi ortamlarda (Google Formlar) toplanmıştır. Çevrimiçi ortama Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu (BGOF) yüklenmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak istiyorum seçeneğini işaretleyen öğrencilere demografik bilgi formu ve “İngilizce..... gibidir, çünkü” cümlesinin yazılı olduğu form sunulmuştur. Daha sonra öğrencilerin İngilizce kavramına ilişkin metaforlarını ortaya çıkarmak için katılımcılar “İngilizce” gibidir, çünkü” cümlesinin yazılı olduğu formu ve demografik bilgi formunu doldurarak sisteme kaydetmişlerdir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Verilerin analizi, Miller (1996) tarafından araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi ve yorumlanması için elde edilen verilerin düzenlenmesi süreci olarak tanımlanmıştır. Katılımcılardan toplanan verilerin analiz sürecinde nitel araştırma yöntemlerinde sıkça kullanılan içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, sosyal bilimler alanındaki araştırmalarda sıklıkla kullanılan tekniklerden biridir. Bu teknik, belirli kurallar çerçevesinde yapılan kodlamalarla, bir yazının bazı kelimelerinin daha küçük kategoriler haline getirildiği sistematik bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2010). Katılımcılar tarafından üretilen 200 metafor alfabetik sıra ile SPSS (Statistical Package for the Social Science) programına kodlanmıştır. Daha sonra metaforların frekansları ve yüzdeleri hesaplanmıştır. 200 katılımcı tarafından üretilen 70 farklı metafor içeriklerine göre kategorize edilmiştir. Bu işlem sonrasında toplam 4 farklı kategorinin ortaya çıktığı görülmüştür. Kategorilerin ve demografik değişkenlerin analizi için Crostabulation analizi kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel ve nicel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirlilik farklı yöntemler ile sağlanmaktadır. Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirliliği sağlamak için bazı analizleri yapmak yerine araştırma esnasında ve sonrasında bazı noktaların açık ve net bir şekilde belirtilmesi önemlidir. Araştırmacının veri toplama ve verilerin analizi ve yorumlanması süreçlerinde tutarlı olması geçerliliği ve güvenirliliği artıran en önemli noktalardan biridir. Nitel araştırmalarda geçerliliği ve güvenirliliği artırmak için yapılması gereken bir diğer yöntem ise araştırmacının çalışmasının bütün basamaklarını açık, anlaşılabilir ve net ifadeler kullanarak belirtmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Yapılan bu araştırmada geçerlilik ve güvenirliliği artırmak için araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi ve yorumlanması aşamaları oldukça detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin kategori edilmesi aşamasında uzman görüşlerine başvurulmuş ve alanyazında var olan çalışmalar incelenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. 200 katılımcı tarafından üretilen metaforlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların İngilizce Kavramına Ait Ürettikleri Metaforlar

Sıra No	f	%
1.Ağaç	4	2.0
2.Anahtar	8	4.0
3.Araba	1	0.5
4.Bilet	1	0.5
5.Bilgisayar	1	0.5
6.Bilgisayar Oyunu	1	0.5
7.Böcek	1	0.5
8.Bulmaca	5	2.5
9.Canavar	2	1.0
10.Çiçek	5	2.5
11.Çince	3	1.5
12.Denklem	1	0.5
13.Dizi	1	0.5
14.Duvar	3	1.5
15.Ekmek	1	0.5
16.Esaret	4	2.0
17.Eziyet	14	7.0
18.Gemi	1	0.5
19.Gözümüz	1	0.5
20.Güneş	4	2.0
21.Hapishane	2	1.0
22.Harita	2	1.0
23.Hava	3	1.5
24.Hobi	7	3.5
25.Hortlak	1	0.5
26.İşkence	16	8.0
27.Japonca	2	1.0
28.Kablo	1	0.5

29.Kabus	4	2.0
30.Kaos	1	0.5
31.Kapı	1	0.5
32.Kardeş	1	0.5
33.Kitap	6	3.0
34.Komedi Filmi	1	0.5
35.Komşu	1	0.5
36.Korku Filmi	1	0.5
37.Köprü	10	5.0
38.Labirent	4	2.0
39.Lunapark	1	0.5
40.Matematik	8	4.0
41.Mayın	5	2.5
42.Müzik	2	1.0
43.Nefes	3	1.5
44.Oksijen	6	3.0
45.Okyanus	2	1.0
46.Otobüs	1	0.5
47.Oyun	5	2.5
48.Oyun Hamuru	1	0.5
49.Puzzle	2	1.0
50.Savaş	1	0.5
51.Sevgi	2	1.0
52.Sevilmeyen Arkadaş	1	0.5
53.Sözlük	1	0.5
54.Su	5	2.5
55.Şeytan	2	1.0
56.Tatil	1	0.5
57.Tekerleme	2	1.0
58.Tel Örgü	1	0.5
59.Telefon	4	2.0
60.Tiyatro	1	0.5
61.Toprak	1	0.5
62.Uçak	2	1.0

63.Uzun Yol	1	0.5
64.Üvey Anne	1	0.5
65.Virüs	5	2.5
66.Yakın Arkadaş	2	1.0
67.Yarasa	1	0.5
68.Yemek	2	1.0
69.Yılan	1	0.5
70.Yiyecek	1	0.5
Toplam	200	100

Tablo 2'deki metaforlar incelendiğinde, 200 katılımcının 70 farklı metafor ürettiği görülmektedir. Üretilen bu metaforlar içerisinde en çok üretilen beş metaforun İşkence (16), Eziyet (14), Köprü (10), Matematik (8) ve Anahtar (8) olduğu tespit edilmiştir. Ağaç (4), Anahtar (8), Bulmaca (5), Canavar (2), Çiçek (5), Çince (3), Duvar (3), Esaret (4), Güneş (4), Hapishane (2), Harita (2), Hava (3), Hobi (7), Japonca (2), Kâbus (4), Kitap (6), Labirent (4), Mayın (5), Müzik (2), Nefes (3), Oksijen (6), Okyanus (2), Oyun (5), Puzzle (2), Sevgi (2), Su (5), Şeytan (2), Tekerleme (2), Telefon (4), Uçak (2), Virüs (5), Yakın Arkadaş (2) ve Yemek (2) metaforları birden fazla kişi tarafından üretilmiştir.

Metafor Kategorileri

Katılımcılar tarafından üretilen 70 farklı metaforun kategorileri ve kategorilere ait örnekler aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Metafor Kategorileri

Kategoriler	Metafor İsimleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Olumsuz (23 Metafor)	Böcek, Canavar, Çince, Denklem, Esaret, Eziyet, Hapishane, Hortlak, İşkence, Japonca, Kâbus, Kaos, Korku Filmi, Matematik, Okyanus, Savaş, Sevilmeyen Arkadaş, Şeytan, Uzun Yol, Üvey Anne, Virüs, Yarasa ve Yılan	75	37.5
İhtiyaç (15 Metafor)	Ekmek, Gözümüz, Güneş, Hava, Kardeş, Komşu, Köprü, Nefes, Oksijen, Sevgi, Su, Toprak, Yakın Arkadaş, Yemek ve Yiyecek	43	21.5
Nesne (19 Metafor)	Ağaç, Anahtar, Araba, Bilet, Bilgisayar, Çiçek, Duvar, Gemi, Harita, Kablo, Kapı, Kitap Mayın, Otobüs, Oyun Hamuru, Sözlük, Tel Örgü, Telefon ve Uçak	49	24.5

Eğlence Kaynağı (13 Metafor)	Bilgisayar Oyunu, Bulmaca, Dizi, Hobi, Komedi Filmi, Labirent, Lunapark, Müzik, Oyun, Puzzle, Tatil, Tekerleme ve Tiyatro	33	16.5
Toplam		200	100

Tablo 3’deki bilgiler incelendiğinde, katılımcılar tarafından üretilen 70 farklı metaforun 4 farklı kavramsal kategori altında toplandığı görülmektedir. 75 öğrenci (%37,5) İngilizceyi olumsuz, 43 öğrenci (%21,5) ihtiyaç, 49 öğrenci (%24,5) nesne ve 33 öğrenci (%16.5) eğlence kaynağı olarak algılamaktadır.

Katılımcılar tarafından üretilen metaforları kategorize edilmesinden sonra ortaya çıkan kavramsal kategorilere ait çözümlenmeler ve örnekler aşağıda verilmiştir.

1. Olumsuz Olarak İngilizce

Bu kategoride katılımcıların “İngilizce” kavramını olumsuz olarak algıladıkları görülmüştür. Olumsuz olarak İngilizce kategorisi Böcek, Canavar, Çince, Denklem, Esaret, Eziyet, Hapishane, Hortlak, İşkence, Japonca, Kâbus, Kaos, Korku Filmi, Matematik, Okyanus, Savaş, Sevilmeyen Arkadaş, Şeytan, Uzun Yol, Üvey Anne, Virüs, Yarasa ve Yılan metaforları olmak üzere toplam 23 metafordan oluşmuştur. Üretilen 23 metafor 75 farklı katılımcı tarafından kullanılmıştır. Aşağıda bu kategoriye ait bazı örneklerle yer verilmiştir.

- İngilizce **ışkence** gibidir, çünkü zorla öğretilmeye çalışılan bir dildir.
- İngilizce **eziyet** gibidir, çünkü çok zor ve anlaşılması imkânsız bir derstir.
- İngilizce **matematik** gibidir, her ikisi de öğrenciler için gereksizdir.

2.İhtiyaç Olarak İngilizce

Bu kategoride katılımcıların “İngilizce” kavramını ihtiyaç olarak algıladıkları görülmüştür. İhtiyaç olarak İngilizce kategorisi Ekmek, Gözümüz, Güneş, Hava, Kardeş, Komşu, Köprü, Nefes, Oksijen, Sevgi, Su, Toprak, Yakın Arkadaş, Yemek ve Yiyecekmetaforları olmak üzere toplam 15 metafordan oluşmuştur. Üretilen 15 metafor 43 farklı katılımcı tarafından kullanılmıştır. Aşağıda bu kategoriye ait bazı örneklerle yer verilmiştir.

- İngilizce **su** gibidir, çünkü günümüz dünyasında vazgeçilmezdir.
- İngilizce **köprü** gibidir, çünkü ülkeler arasında iletişimi sağlar.
- İngilizce **oksijen** gibidir, geleceğe yön vermek istiyorsak olmazsa olmazdır.

3. Nesne Olarak İngilizce

Bu kategoride katılımcıların “İngilizce” kavramını nesne olarak algıladıkları görülmüştür. Nesne olarak İngilizce kategorisi Ağaç, Anahtar, Araba, Bilet, Bilgisayar, Çiçek, Duvar, Gemi, Harita, Kablo, Kapı, Kitap Mayın, Otobüs, Oyun Hamuru, Sözlük, Tel Örgü, Telefon ve Uçak metaforları olmak üzere toplam 19 metafordan oluşmuştur. Üretilen 16 metafor 49 farklı katılımcı tarafından kullanılmıştır. Aşağıda bu kategoriye ait bazı örneklerle yer verilmiştir.

- İngilizce *çiçek gibidir, çünkü ilgilenmez isek bizleri unuttur.*
- İngilizce **anahtar** gibidir, *çünkü bizlere her kapıyı açabilir.*
- İngilizce **telefon** gibidir, *herkesin ona sahip olması gerekir.*

4. Eğlence Kaynağı Olarak İngilizce

Bu kategoride katılımcıların “İngilizce” kavramını eğlence kaynağı olarak algıladıkları görülmüştür. Eğlence Kaynağı olarak İngilizce kategorisi Bilgisayar Oyunu, Bulmaca, Dizi, Hobi, Komedi Film, Labirent, Lunapark, Müzik, Oyun, Puzzle, Tatil, Tekerleme ve Tiyatro metaforları olmak üzere toplam 13 metafordan oluşmuştur. Üretilen 13 metafor 33 farklı katılımcı tarafından kullanılmıştır. Aşağıda bu kategoriye ait bazı örneklerle yer verilmiştir.

- İngilizce **müzik** gibidir, *çünkü insanı heyecanlandırır ve eğlendirir.*
- İngilizce **bulmaca** gibidir, *boş zamanlarda hoş vakit geçirmek için pratik yapılabilir.*
- İngilizce **hobi** gibidir, *çünkü insanların zamanlarını verimli değerlendirmelerine yardımcı olur.*

Metaforların Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Katılımcılar tarafından üretilen metaforların cinsiyetlere göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Metaforların Cinsiyete Göre Dağılımı

Metafor Kategorileri	Cinsiyet Durumu			
	Kız		Erkek	
	f	%	f	%
Olumsuz	40	40.0	35	35.0
İhtiyaç	21	21.0	22	22.0

Nesne	22	22.0	27	27.0
Eğlence Kaynağı	17	17.0	16	16.0

Tablo 4’de katılımcılar tarafından üretilen metaforların cinsiyet değişkenine göre frekansları ve yüzdeleri verilmiştir. Kızların %40’ı ve erkeklerin %35’i olumsuz kategorisi için metafor üretmişlerdir. Hem kızların hem de erkeklerin yaklaşık %20’si ihtiyaç ve nesne kategorisinde metafor üretmişlerdir. Eğlence kaynağı kategorisi için ise kızların %17’si ve erkeklerin %16’sı metafor üretmişlerdir.

Metaforların Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Katılımcılar tarafından üretilen metaforların sınıf düzeyine göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5. *Metaforların Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı*

Metafor Kategorileri	Sınıf Düzeyi							
	9.Sınıf		10.Sınıf		11.Sınıf		12.Sınıf	
	f%	f %	f %	f %	f%	f%	f%	
Olumsuz	15	27.3	26	54.2	18	36.7	16	33.3
İhtiyaç	13	23.6	8	16.7	11	22.4	11	22.9
Nesne	16	29.1	8	16.7	11	22.4	14	29.2
Eğlence Kaynağı	11	20.0	6	12.5	9	18.4	7	14.6

Tablo 5’de katılımcılar tarafından üretilen metaforların sınıf düzeyi değişkenine göre frekansları ve yüzdeleri verilmiştir. 9.sınıf öğrencilerinin %27’si, 10.sınıf öğrencilerinin %54’ü, 11.sınıf öğrencilerinin %36’sı ve 12.sınıf öğrencilerinin %33’ünün olumsuz kategorisi için metafor ürettiği görülmektedir. Kategoriler içerisinde en düşük oranın eğlence kaynağı kategorisinde olduğu görülmektedir.

Metaforların Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Katılımcılar tarafından üretilen metaforların anne eğitim durumuna göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. *Metaforların Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı*

Metafor Kategorileri	Anne Eğitim Durumu							
	İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite ve Üzeri	
	f%	f %	f %	f %	f%	f%	f%	
Olumsuz	14	45.2	33	42.9	19	27.9	9	37.5
İhtiyaç	3	9.7	18	23.4	17	25.0	5	20.8
Nesne	8	25.8	16	20.8	19	27.9	6	25.0
Eğlence Kaynağı	6	19.4	10	13.0	13	19.1	4	16.7

Tablo 6'da katılımcılar tarafından üretilen metaforların anne eğitim durumu değişkenine göre frekansları ve yüzdeleri verilmiştir. Annesi ilkokul mezunu olanların %45'i, ortaokul mezunu olanların %42'si, lise mezunu olanların %27'si ve üniversite ve üzeri mezunu olanların %37'si olumsuz kategorisi için metafor üretmiştir.

Metaforların Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Katılımcılar tarafından üretilen metaforların baba eğitim durumuna göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7. *Metaforların Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı*

Metafor Kategorileri	Baba Eğitim Durumu							
	İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite ve Üzeri	
	f%	f %	f %	f %	f%	f%	f%	
Olumsuz	10	45.5	19	34.5	30	34.9	16	43.2
İhtiyaç	1	4.5	16	29.1	16	18.6	10	27.0
Nesne	7	31.8	13	23.6	23	26.7	6	16.2
Eğlence Kaynağı	4	18.2	7	12.7	17	19.8	5	13.5

Tablo 7'de katılımcılar tarafından üretilen metaforların baba eğitim durumu değişkenine göre frekansları ve yüzdeleri verilmiştir. Babası ilkokul mezunu olanların %45'i, ortaokul lise mezunu olanların %34'ü ve üniversite ve üzeri mezunu olanların %43'ü olumsuz kategorisi için metafor üretmişlerdir.

Metaforların Okul Türüne Göre Dağılımı

Katılımcılar tarafından üretilen metaforların okul göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8. *Metaforların Okul Türüne Göre Dağılımı*

Metafor Kategorileri	Okul Türü					
	Anadolu Lisesi		M.T.A.L.		İmam Hatip L.	
	f	%	f	%	f	%
Olumsuz	26	30.2	24	44.4	25	41.7
İhtiyaç	19	22.1	11	20.4	13	21.7
Nesne	22	25.6	12	22.2	15	25.0
Eğlence Kaynağı	19	22.1	7	13.0	7	11.7

Tablo 8’de katılımcılar tarafından üretilen metaforların okul türü değişkenine göre frekansları ve yüzdeleri verilmiştir. Anadolu Lisesi öğrencilerinin %30’u, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin %44’ü ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin %41’i olumsuz kategorisi için metafor üretmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin “İngilizce” kavramına ilişkin algılarının metaforik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda 200 öğrenciden veri toplanmış ve analiz edilmiştir. 200 öğrenci toplam 70 farklı metafor üretmiştir. Öğrenciler tarafından en çok kullanılan metaforların İşkence (16), Eziyet (14), Köprü (10), Matematik (8) ve Anahtar (8) olduğu görülmüştür. Bektaş (2017), Limon (2015) Ocak ve Gürel (2014) ve Gömleksiz (2013) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin İngilizce kavramını olumsuz metaforlar ile ifade ettikleri görülmüştür.

Metaforlar analiz edildiğinde 4 farklı kavramsal kategori (Olumsuz, İhtiyaç, Nesne ve Eğlence Kaynağı) altında toplandıkları görülmüştür. Olumsuz kategorisi için 75 öğrenci, ihtiyaç kategorisi için 43 öğrenci, nesne kategorisi için 49 öğrenci ve eğlence kaynağı kategorisi için 33 öğrenci metafor üretmiştir. Demirbulak (2013), Gürel (2014) ve Limon (2015) tarafından yapılan araştırmaların sonucunda da benzer kategorilerin ortaya çıktığı görülmektedir.

Metaforların cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve okul türü değişkenlerine göre analiz edilmesi sonucunda her değişken için en fazla üretilen metaforların olumsuz kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Bu durumun ortaya

çıkmasında öğrencilerin İngilizce dersine karşı sahip oldukları ön yargının ve İngilizcenin gereksiz olduğu düşüncesine sahip olmalarının önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak, aşağıdaki önerilerin dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

- Araştırma sonuçlarının daha geçerli olması için aynı araştırma daha büyük örneklem ile yapılmalıdır.
- Öğrencilerin İngilizce kavramı hakkındaki görüş ve düşüncelerini araştıran farklı çalışmaların yapılarak alanyazına kazandırılması gerekmektedir.
- Öğrencilerdeki İngilizceye karşı olan olumsuz düşüncelerin temelleri araştırılmalı ve bu konuda çalışmalar yapılmalıdır. Olumlu düşünen öğrenciler de desteklenerek bu düşünceleri devam ettirmeleri sağlanmalıdır.
- Öğrencilerimize İngilizce bilmeninkendilerine sunduğu faydalar anlatılmalı ve onlara İngilizcenin ne kadar önemli bir dil olduğu hatırlatılmalıdır.
- Erken yaşlarda İngilizce eğitime başlayarak öğrenciler İngilizce konusunda doğru yönlendirilmeli ve olumsuz düşünceler geliştirmeleri engellenmelidir.
- Okullardaki İngilizce kulüplerinin sayıları arttırılmalı ve bu kulüplerde sosyal aktiviteler yapılarak öğrencilerin İngilizceye karşı olumlu düşünceler geliştirmeleri sağlanmalı.

Kaynakça

- Acat, M. B. ve Demiral, S. (2002). **Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları**. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.
- Aktaş, T. ve İşigüzel, B. (2014). **Yabancı Dil Öğretmenlerinin Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Değerlendirilmesi**. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 3, 17-24.
- Bekdaş, M. (2017). **Lise Öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi: Tokat Örneği**. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 35-41.
- Büyükoztürk, Ş. (2010). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: PEGEM Yayınları.
- Çelikten, M. (2006). **Kültür ve Öğretmen Metaforları**. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 269-283.
- Demirbulak, D. (2013). **Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Uygulamalara ve Öğretmenliğine İlişkin Düşünceleri, İngilizce Öğretmenlerinin Konuya İlişkin Yorumları ve Program Geliştirmede Uzlaşmacı Yaklaşım**. *Kastamonu Eğitim Dergisi (Özel Sayı)*, 21 (4), 1641-1660.
- Gömleksiz, M. N. (2013). **Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Kavramına İlişkin Metaforik Algıları**. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (8), 649- 664.
- Köse, E. (2015). **Bilimsel Araştırma Modelleri. Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (1980). **Metaphors We Live by**. Chicago: University of Chicago Press.
- Levine, P. M. (2005). **Metaphors and Images of Classrooms**. *Kappa Delta Pi Record*, 41 (4), 172-175.
- Limon, İ. (2015). **9. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Bir Dil Olarak İngilizce’ye Yönelik Metaforik Algıları**. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1 (2), 445-459.
- Miller, B. C. (1996). **Aile Araştırma Yöntemleri**, TC. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı, *Bilim Serisi*, Ankara.
- Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). **Eğitim Fakültesini Yeni Kazanan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Giriş Dersini Almadan Önce ve Aldıktan Sonra Öğretmenlik Mesleği Hakkındaki Metaforlarının Karşılaştırılması**. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 293-310.

- Ocak, İ. ve Gürel, E. (2014, Eylül). **Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Metaforik Algıları**. 23. *Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Kocaeli.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TÜRKİYEDE YABANCI DİL EĞİTİMİNİN GEREKÇELERİ, YÖNTEMLERİ VE SINIRLILIKLARININ İNCELENMESİ

Elif Merve İNEÇ

Özet

Küreselleşen dünyada insanlar için bir hatta birden fazla yabancı dil bilmek artık gönüllü olarak yapılacak bir etkinlikten ziyade öğrenilmesi zaruri bir durumdur. Bu durumun çok farklı sebepleri vardır. Bunlar yabancı insanlarla iletişim kurmak, farklı kültürleri daha yakından tanıyabilmek, sınırları farklı dillerle aşmak hatta olumsuz anlamda bakıldığında bir ülkeyi önce dille hakimiyet altına alarak sömürge haline getirmek gibi nedenlerdir. Bu nedenlerden ötürü yabancı dil eğitim ve öğretimi her toplum ve kültür için kaçınılmaz bir gerekliliktir.

Türkiye’de ve dünyada yabancı dil eğitimi alanında çok farklı çalışmalar yapılmakta, yöntemler geliştirilmekte ve yabancı dile büyük önem verilmektedir. Bu bakımdan yabancı dil eğitimi, üzerinde hassasiyetle durulan, ülkelerin vatandaşlarını bu alanda geliştirmek adına bütçeler ayırdığı ve eğitimler aldıracağı bir kulvar olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü küresel anlamda, siyaset, ekonomi, sanat gibi pek çok alanda ülkelerin yarış halinde olduğu günümüz koşullarında, bu yarışın galibi olmanın belirleyici faktörlerinden birisi de hakim olunan yabancı bir dilin varlığıdır.

En basit düzeyde bakıldığında ise ülkemizde verilen yabancı dil eğitiminin amacı insanlara yabancı dili öğretmek kültürlenmelerini ve öğrendikleri yabancı dille onlara hayatlarının her aşamasında katkı sağlamak, bildikleri dil sayesinde standartlarını daha iyi hale getirmek ve yaşam konforlarını arttırmaktır. Ancak bu yapılırken, karşımıza çeşitli güçlükler, engeller ve bireysel farklılıklar çıkmaktadır. Bu engelleri aşmak için de çözüm yollarının aranması, yabancı dil eğitiminin en etkili şekilde nasıl yapılması gerektiğinin tanımlanması, gerek küçük yaş grupları, gerek gençler gerekse yetişkin gruplar ile ilgili özelliklerin bilinmesi gibi faktörler etkilidir. Çalışmanın amacı ise bu faktörlerin ne olduğunu, bu sınırlılıkların en aza nasıl indirgenebileceğini ve yabancı dil eğitiminin hangi yöntemlerle, hangi şekillerde daha iyi yapılabileceğini incelemektir.

Anahtar kelimeler: yabancı dil, eğitim, Türkiye

Abstract

In a globalized world, it is essential for people to learn one or even more foreign languages rather than a voluntary event. There are many different reasons for this situation. These are reasons such as communicating with foreign people, getting to know different cultures more closely, crossing borders with different languages and even colonizing a country by dominating it with language first when viewed in a negative sense. For these reasons, foreign language education and training is an inevitable necessity for every society and culture.

Many different studies are carried out in the field of foreign language education in Turkey and around the world, methods are developed and foreign languages are given great importance. In this respect, foreign language education is a course that is emphasized with precision, where countries allocate budgets and receive trainings in order to develop their citizens in this field. Because in today's conditions, where countries are competing in many fields such as politics, economy and art, one of the decisive factors of being the winner of this race is the presence of a foreign language dominated.

When viewed at the simplest level, the aim of the foreign language education given in our country is to teach people the foreign language and contribute to them at every stage of their lives with the foreign language they have learned, to improve their standards thanks to the language they know and to increase their comfort of life. However, in doing so, we encounter various difficulties, obstacles and individual differences. In order to overcome these obstacles, factors such as searching for solutions, defining how to do the language education in the most effective way, and knowing the characteristics related to both younger age groups, young people and adult groups are effective. The aim of the study is to examine what these factors are, how these limitations can be minimized, and by what methods and in what ways foreign language education can be done better.

Keywords: Foreign, education, Turkey

Araştırmanın Amacı

Türkiye'deki yabancı dil eğitiminin amaçlarının, yabancı dil eğitiminin neden gerekli olduğunu ve yabancı dil öğretiminin sınırlılıklarının neden kaynaklandığını araştırmaktır.

Araştırmanın Yöntemi

Yabancı dil eğitiminin amaçları, gerekçeleri ve yabancı dil öğretimi esnasında karşılaşılan güçlüklerin incelenmesini amaçlayan bu çalışma araştırma tarama modelindedir. Araştırmaya ait veriler, literatür taraması ile ilgili yerli ve yabancı kaynaklardan toplanmıştır.

Giriş

Türkiye ve dünyada yabancı dil öğretimi ve eğitimi oldukça önemli bir yere sahiptir. Küreselleşen ve hızla büyüyen dünyamızda insanlarla iletişim kurmak, iletişim ötesinde sınırları ortadan kaldırmak, ekonomide, sanayide, sanatta kısaca hayatın her alanında ortak ya da egemen bir dil kullanıldığı gerçeği ise göz ardı edilemeyecek bir olgudur. Bunların yanı sıra eğer egemen güç olan bir ülke kendisine sömürge olarak seçtiği başka bir ülkeyi bile öncelikle dilini onlara öğreterek asimile etmeye ve onlar üzerinde hakimiyet kurmaya çalışır. Tüm bunlar da bize dilin ne kadar önem arz eden bir yapı olduğunu gösterir.

Dal'a (2017, 8) göre yabancı dil eğitimi” *Öğrenilen dilin yalnızca dilbilgisi kurallarının öğretimi ya da kariyer basamaklarında istenebilecek yabancı dil belgelerine sahip olmak için gereken bir araç değil, aynı zamanda öğrenilen dile ait kültürün tanınması diğer bir deyişle, dünya insanı olmak için alınacak uzun, eğlenceli bir yol olarak*” tanımlanabilir.

Ülkemizde ise yüzyıllardan beri okullarda, çeşitli devlet kurumlarında ya da sosyal hayatta yabancı bir dilin varlığının daima olduğunu görebiliriz. Türkiye’de yabancı dil öğretimi Osmanlı modernleşmesi ile güçlü bir şekilde Fransızca üzerinden sürdürülse de İkinci Dünya Savaşı sonrasında İngilizce öğretimine ağırlık verilmiştir. Çünkü dil öğretimi önemlidir. Yabancı dil öğretimini zorunlu kılan nedenleri ise şu şekilde sıralayabiliriz.

- Yabancı bir dili öğrenmek daha doğrusu farklı bir dili öğrenmek her şeyden önce hafızayı güçlendirmekte ve zihni canlı tutmaktadır.
- Yabancı dil öğrenmek demek farklı insanlar ve farklı kültürleri daha yakından tanıyabilmek ve ufukumuzu açmak demektir.
- Yabancı bir dil aracılığıyla sosyal hayatın daha da zenginleşebilir.
- Farklı bir dili öğrenmek, ayrıca bunu bir de yaşanan dönem şartlarına göre belirlemek, iş hayatında yeni kapıların açılmasına ve maddi anlamda daha tatmin edici bir seviyeye ulaşılmasına yardım eder.
- Yabancı bir dili öğrenmek eğitim hayatının daha kaliteli ve daha verimli olmasını sağlamanın yanında eğitim öğretim sürecinin daha zevkli hale gelmesini de sağlayabilir.
- Yabancı dil öğretimi ile sanayi, ticaret ve turizm alanındaki gelişmelere paralel olarak bu sektörlerde çalışan kalifiye eleman sayısı da artış gösterebilir.

Bu özelliklere bakıldığında yabancı dil hayatımızın odak noktası haline gelmekte ve varlığını mümkün olduğunca fazla hissettirmektedir. Özellikle ilkokuldan itibaren süregelen tüm eğitim kademelerinde yabancı dil eğitimi ve öğretiminin aralıksız devam etmesi de bunun en önemli göstergesidir. Ancak yabancı dil öğretimi konusunda okullarda yetersizlikler bulunmaktadır. Haznedar’a (2010, 748-749) göre “*Türkiye’de yabancı dil eğitimi*

konusunda yaşanan zorluklar, kalabalık sınıflar ve fiziksel koşulların yetersizliği ile nitelikli öğretmen eğitimi konusundaki açmazların yanı sıra, dil politikaları ve dil öğretimine yaklaşımlar gibi çok daha temel etkenlerden de kaynaklanmaktadır.” Ayrıca, belirlenen dil politikaları ve çağdaş dil öğretim yaklaşımlarında yapılan hatalar ve öğrenci sayısının çokluğu nedeniyle daha da kötü duruma gelmektedir.

1.Yabancı Dil öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Yabancı dil öğretiminde dilin yapısı, anadil ile benzerlik ve farklılıklar önemlidir (Cooper, P. & Mc Intyre D. 1998:15). Ancak yabancı dil öğretiminde hangi yöntemin seçileceği ve bu yöntemle dilin nasıl öğretilebileceği de önem arz etmektedir. Yabancı dil öğretimindeki yöntemin nasıl olacağı ile ilgili ise şu sorular akla gelmektedir. (Richards and Rodgers, 1997: 12):

- Dil öğretiminde temel hedefler ne olmalıdır?
- Yabancı dil öğretimi konuşma yeterliğini mi, okumayı mı, çeviriyi mi yoksa başka diğer diğer boyutları da geliştirmeli midir?
- Dilin temel yapısını oluşturan yapı nedir ve bu yapı yabancı dil öğretim metodunu nasıl etkileyecektir
- Dil öğretiminde içeriğin ne olacağını belirleyen temel etkenler nelerdir?
- Ana dil dilin öğretilme ortamında nasıl bir rol oynamaktadır?
- Dil ediniminde öğrencilerin karşısına nasıl bir süreç çıkmaktadır ve bu süreçteki aşamalar bir bütün olarak görülebilir mi?
- Hangi yöntem ve teknikler hangi şartlarda uygulanarak daha iyi sonuçlar vermektedir.?

Bütün bu maddeler göz önünde bulundurularak yabancı dil öğretiminde hangi yöntemin kullanılacağı ise öğrenenin niteliğine ve şartlara göre belirlenmektedir. Yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan başlıca yöntemler ise şu şekildedir.

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method): Dilbilgisel yapıların açıklanmasıyla yabancı dilin, dilbilgisinin öğretimi, dilin genel yapısı hakkında öğrenciyi bilgilendirmektedir. Dilbilgisi analizleri çoğu zaman iletişim etkinliklerinde kullanılacak yapıların oluşumunda kilit rol oynamaktadır (Doğan & Doğan. 2017:300).

Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method): Bu yöntem ile yabancı dil öğretiminin anadil öğrenimi ile aynı şekilde öğrenilmesi gerektiği savunulmaktadır. (Demirel, 1983: 40) Yöntemin hedeflediği beceriler dinleme, konuşma, yazma ve okumadır. Öğretim

dili olarak hedef dil kullanılmakta ve sözcük öğretimi sırasında da anadile çeviriye izin verilmez (Doğan & Doğan. 2017:301).

Doğal Yöntem (Natural Method): Öğretim dili yalnızca öğrenilen hedef dildir. Anadil asla öğretim esnasında kullanılmamaktadır. Öğrencilerden duydukları, öğrendikleri kelimelerin anlamlarını bilmeseler bile tahmin ya da taklit yoluyla tekrar etmeleri istenmektedir. Öğrenci, öğretim esnasında aktiftir ve anadilinde konuştuğu şekilde yanlışlara aldırış etmeden konuşmaya devam etmektedir (Doğan & Doğan. 2017:302).

İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method): Dil eğitiminde dinlediğini ve duyduğunu anlayıp konuşma becerilerini ön plana çıkararak, bu becerileri diyaloglar ve sözlü uygulamalar ile pekiştirerek dil eğitimini belli bir düzene göre yapmayı amaçlayan yabancı dil öğretim yöntemlerinden biridir. Dialoglar ve sözlü alıştırmalar bu yöntemin temellerini oluşturmaktadır (Doğru. 2010:119).

Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method): Bilişsel dil yaklaşımında beynimizin dil edinmek için bilgisayar gibi özel olarak programlandığı iddia edilmekte ve bu nedenle “Dil, öğrenilmez edinilir” düşüncesi bu yöntemin dayandığı temel dayanaktır. Bu düşüncenin en önemli savunucusu olan Chomsky’e göre ise dil doğuştan gelen genetik donanımla öğrenilmektedir çünkü bu görüşe göre beynin belirli bir kısmı dil öğrenmekle görevlidir ve bu özellik sayesinde çevrede kullanılan dil içselleştirilir. Bu şekilde konuşma ve dil öğrenme gerçekleşir (Güneş. 2011:133).

İletişimsel Yöntem (Communicative Method): Bu yaklaşıma göre dil önemli bir iletişim aracıdır ve İletişim bu yaklaşımın temel yapıtaşıdır. İletişimsel dil yaklaşımının temel özelliklerinden biri, dilin işlevsel ve yapısal özelliklerini bir araya getirmesidir. İletişimsel yaklaşımda temel dört beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın alanlarının geliştirilmesi önemlidir. Bunların hepsi öğrenenin dil ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre belirlenir. (Güneş. 2011:133).

Seçmeli Yöntem (Eclectic Method): Seçmeli yöntem, yöntemler karması, derlenmesi ya da yöntem zenginliği anlamında kullanılan, bir yöntemden ziyade farklı yöntemler arasından yöntem seçme tekniğidir. (Doğan & Doğan. 2017:307). Hengirmen’a (Hengirmen, 2006: 36) göre ise *“Seçmeli yöntem iyi bir yöntemin öncelikli olarak dilbiliminin tüm bilgilerine dayanması gerektiğini ve bu bilgileri kullanırken de psikolojik kurallardan yararlanılmasını savunur. Bu yöntemde öğretmen, dil öğretim yöntemlerinin en iyi ve en yararlı yönlerini seçer ve kendi amacı doğrultusunda kullanır.”*

Yukarıda anlatılan tüm maddeler yabancı dil öğretimi için kullanılan, kişiden kişiye farklılık gösterebilen, öğrenme yüzdesi yine kişinin bilişsel özelliklerine ve zeka alanlarına bağlı olarak değişkenlik gösterebilen ve aralarından kişiye en uygun yöntem veya yöntemlerdir. Yabancı dil öğrenme ya da öğretme başarısı da yine bu etkenlere göre artmakta veya

azalmaktadır. Ancak göz ardı edilmemesi gereken en önemli konu ise yöntem seçiminin başarıya ulaşması için gerekli alt yapı ve kaynakların sağlanması ve öğrenen ile öğretene arasındaki iletişimin, var olan imkanların kaliteli ve etkili şekilde kullanılmasıdır. Bu noktada ise ülkemizde bazı olumsuzluklarla karşılaşmakta ve bu olumsuzluklar ise yabancı dil öğretiminin verimliliğini sekteye uğratmaktadır.

2.Yabancı Dil Öğretimindeki Sınırlılıklar

Yabancı dil öğretimi ülkemizde önemli bir konu olmakla birlikte, bu öneminin yanı sıra bu konuda en fazla zorluk yaşanan, problemle karşılaşılan ve sınırlılıkları her anlamda çok olan bir alandır. Bu zorluk ya da sınırlılıklar kimi zaman kişisel, kimi zaman ortam ve imkan bağlantılı ancak en çok da yanlış sistem ve yöntem seçimiyle ilgilidir. Özellikle eğitim öğretimin temel yapıtaşı olan okullarımızın tüm kademelerinde bu olumsuzluklarla karşılaşmaktadır. Herkesin bildiği üzere günümüzde önemi tartışılmayacak kadar büyük olan İngilizce milli eğitim sisteminde öğrencilere verilen ve öğretilen temel yabancı dildir. Ancak tüm kademelerde öğrencilere yabancı dil olarak öğretilen, yıllarca iç içe olunan İngilizce ne yazık ki öğrenciler tarafından tam anlamıyla öğrenilememekte ve dil üzerinde asla hakimiyet sağlanamamaktadır. Bu durumun sebeplerini düşündüğümüzde yabancı dil öğretiminde öğrencilerin güdülenmeleri, öğretmenin yabancı dile hakimiyeti, sınıfta gerçekleştirilen etkinliklerin öğretim ilke ve yöntemler doğrultusunda tam anlamıyla uygulanması ile kullanılan çeşitli uygulamalar başarıyı olumlu ve olumsuz olarak etkileyen önemli değişkenlerin başında gelmektedir (Engin 2006:289).

Bu etkenlerin dışında yabancı dil öğretimi esnasında bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmaması da dil öğretimini etkileyen temel faktörlerden biridir. Ülkemizde okulların ve sınıfların doluluk oranlarına bakıldığında, sınıf mevcutlarının fazla olduğu özellikle Doğu bölgelerinde genç nüfusla bağlantılı olarak sınıfların normalden daha fazla kapasitede öğrenciyi barındırdığı düşünüldüğünde öğretmenlerin her bir öğrenciyle özel şekilde ilgilenemeyeceği açık bir gerçekliktir. Bu sebeple dil öğretiminde öğrencilerin her anlamda eşit olduğu düşünülerek ve öğrencilerin bireysel farklılıkları göz ardı edilmek zorunda kalınarak öğretime devam edilmektedir, bu da öğrencilerden her birinin dilin kendine uygun kuralını ve özelliğini tek taraflı olarak öğrenip algılamasına yol açmaktadır.

Her öğrencinin ilgi alanı, yeteneği ve öğrenme şekli farklı ve kendine özeldir. Öğrencilerin bu özellikleri göz ardı edilerek her öğrenciye aynı yöntem ve teknikle yabancı dili öğretmeye çalışmak zaten öğrenciye ya da kişiye yabancı dili tam manasıyla öğretmemek demektir. Bu yüzden de öğrenciler asla dile tam anlamıyla hakin olamamakta ve dili bir bütün olarak öğrenememektedirler. Okulda başlayan bu süreç okul sonrası hayata da devam etmekte ve yabancı dil öğretimi ve öğrenimi sekteye uğramaktadır.

Yabancı dil öğretimindeki sınırlılıklardan bir diğeri ise eğitim kurumlarında okuma, yazma, anlama ve konuşma gibi dört temel dil öğrenme alanından yalnızca okuma ile yazma alanlarına yoğunlaşılması bu sebepten ötürü de dilin kalıcılığının kısa sürmesidir. Ders süresinin sınırlı olması, belirlenen müfredatın yetiştirilme zorunluluğu, sınıf mevcutlarının fazla olması, her öğrenciyle birebir ilgilenilmemesi ve yalnızca belli alanların öğretilmeye çalışılması geriye kalan anlama ve konuşma gibi iki önemli alanın üzerine çok fazla düşülmemesine sebep olmaktadır. Ayrıca bir dili tam anlamıyla öğrenmenin en önemli yolu dilin gramer bilgisine hakim olmanın yanı sıra pratik anlamda o dili konuşmak ya da dilin anadil seviyesinde konuşulduğu ortamlarda bulunup, dilin telaffuzunu birebir duymaktır. Okullarda ve dış dünyada böyle bir imkanın öğrencilere ya da kişilere sunulamaması da dilin tam olarak öğrenilmesi ve öğretilmesini zorlaştırmaktadır.

Sonuç

Çalışmadan elde edilen sonuçlardan birisi yabancı dil eğitiminin dünyada ve ülkemizde oldukça önemli olduğudur. Amaçlar farklı olsa da yabancı dil öğrenmenin ve eğitiminin ortak bir noktası vardır ki, o da yabancı dilin artık hayatımızın olmazsa olmaz bir parçası olduğudur. Çünkü sınırları küçülen ve iletişimin en önemli unsur olduğu dünya bizlere başka bir seçenek sunmamaktadır. Dünyada önemli olmasının yanı sıra günlük hayatımızda, çalışma ve iş dünyasında ayrıca kişisel gelişim anlamında da yabancı dilin insanları her zaman bir adım öteye taşıdığı da yadsınamaz bir gerçektir.

Yabancı dil eğitimi ve öğretiminde kullanılan birçok farklı yöntem olmasına rağmen okullarımızda, eğitim kurumlarında ya da yabancı dil eğitiminin yapıldığı her alanda bu yöntemlerin bireysel farklılıklar göz ardı edildiği için etkili olamadığı ve bu şekilde yabancı dil öğretiminde tam manasıyla başarı sağlanamadığı olumsuz bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yabancı dilin eğitiminde okullarda zaman yetersizliği, müfredat yetiştirme zorunluluğu gibi nedenlerle yabancı dil eğitiminde 4 temel alana yönelik becerilerin istenilen şekilde ve sürede verilememesi de yabancı eğitiminde var olan başka bir sınırlılıktır.

Yabancı dil eğitimindeki amaçlar, yöntemler ve sınırlılıklara bakıldığında yabancı dilin öneminin tartışılmaz bir gerçek olduğu ancak tam anlamıyla uygulanamayan yöntemler, fiziksel ve çevresel faktörler yüzünden bu denli önemli olan bir konunun başarıya ulaşamadığı sonucuyla bağlantılı olarak yabancı dil eğitiminde her anlamda bir revizyon yapılması gerekliliği doğmaktadır.

KAYNAKÇA

- Cooper, P. & Mc Intyre D. (1998). **Effective Teaching And Learning**. Teachers' And Students' Perspectives. Biddles Limited, Guildford And King's Lynn. Great Britain: Open University Press.
- Coşkun B. (2015). **Türkiye'nin Yabancı Dil Eğitimiyle İmtihani Sorunlar Ve Öneriler**, İstanbul, Temmuz, Sayı: 131, S. 8
- Dal, B. (2017) İtü Vakıf Dergisi Ekim-Aralık | Sayı:78, S. 8
- Demirel, Ö. (1983). **Yabancı Dil Öğretiminde Çağdaş İlke Ve Yöntemler**. Milli Eğitim. Sayı: 13. S. 20-23
- Doğan, C. & Doğan, S. (2011) **Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi Ve Çağdaş Yabancı Dil Öğretiminde Vazgeçilemezlik Nedenleri**, 1st International Conference On Foreign Language Teaching And Applied Linguistics, Sarajevo, S.258-302
- Doğru, E. (2010) **İşitsel-Dilsel Yöntem**. Eskişen, Gazi Üniversitesi, Ankara, S.119-127
- Engin A. O. (2006). **Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Değişkenler**. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8 (2), 287- 310
- Güneş, F. (2011) **Dil Öğretim Yaklaşımları Ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar**. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Mustafa Kemal University Journal Of Social Sciences Institute, Cilt/Volume:8, Sayı/Issue: 15, S.123 – 148
- Haznedar, B. (2010) **International Conference On New Trends İn Education And Their Implications**, Antalya-Turkey, S.748-749
- Hengirmen, M. (2006). **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri Ve Tömer Yöntemi**. Engin Yayınevi, Ankara, S.36
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1997). **Approaches And Methods İn Language Teaching-A Description And Analysis-Cambridge Language Teaching Library**. Cambridge: Cambridge University Press. A. S.12

COVID-19 SALGININDA UYGULANAN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

Ayşe Betül YALÇINKAYALI¹

Doç. Dr. Yalcın BAY²

Özet

Bu araştırmanın genel amacı bütün dünyayı etkisi altına alan Covid-19 virüsünün neden olduğu acil olarak uygulanmak zorunda kalınan uzaktan eğitim sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükleri belirlemektir. Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluştururken, örneklemini ise bu evrendeki random yolla seçilen 462 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan araştırma tarama modeline göre düzenlenmiş olup veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler formu ve öğretmen anketi kullanılmıştır. Araştırmalardan elde edilen bulgulara göre, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin ve öğrencilerin teknik donanım yetersizliği ve internet altyapısından kaynaklı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinin okullardan yürütülebilmesi için, okulların yeterli donanıma sahip olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin pek çoğunun uzaktan eğitim araçları hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı ve kullanılan teknolojiye de tam hâkim olmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük bir oranının uzaktan eğitimde kullanılan teknolojiye tam hâkim olmamalarının sürecin verimliliğini de olumsuz etkilediğini düşündükleri belirlenmiştir. Uzaktan eğitimde içerik hazırlama ve materyal geliştirme konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin öğrenciyi uzun süre ekran karşısında tutmada, süreci planlamada, öğrencinin öğrenmesini ölçmede ve zaman yönetiminde sıkıntılar yaşadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İlkokul, Covid 19, Salgın, Uzaktan Eğitim

1 Anadolu Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrencisi betulyk@hotmail.com

2 Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi yalcinbay@anadolu.edu.tr

IN THE DISTANCE EDUCATION PROCESS APPLIED IN THE COVID-19 OUTPUT PROBLEMS FACE BY CLASS TEACHERS

ABSTRACT

The general purpose of this research is to determine the difficulties faced by classroom teachers regarding the distance education process, which has to be applied urgently due to the Covid-19 virus, which affects the whole world. While the universe of the research is composed of classroom teachers working in the province of Istanbul, the sample consists of 462 classroom teachers randomly selected in this population . The research was organized according to the scanning model and personal information form and teacher questionnaire were used as data collection tools. According to the findings obtained from research on distance education process technical equipment, lack of teachers and students, and they live on the internet infrastructure-related problems were identified . In addition, it has been determined that schools do not have sufficient equipment to carry out the distance education process from schools . It has been determined that most of the teachers do not have enough knowledge about distance education tools and they do not have full knowledge of the technology used . Teachers in a large proportion of the full technology used in distance education judge not The period was also the efficiency it is that they think it affects umuz . It has been determined that they need in-service training on content preparation and material development in distance education . It has been determined that teachers have difficulties in keeping the student in front of the screen for a long time, planning the process, measuring the student's learning and time management in the distance education process.

Keywords: Primary School, Covid 19, Epidemic, Distance Educatio

GİRİŞ

İnsanı başka canlılardan ayıran en belirgin özellik düşünme kabiliyetine sahip olmasıdır. Sahip olduğu bu düşünme kabiliyeti kişinin kendini sürekli olarak geliştirmesini destekler. Eğitim de bu gelişimi mümkün kılmaktadır. Bu nedenledir ki gelişmiş ülkelerin önceliği her zaman eğitim olmuştur. Çünkü eğitim yalnızca bireyin değil içinde bulunduğu toplumun ve ülkenin de istikbalini direkt etkilemektedir. Kalıcı değişiklikler eğitim vasıtasıyla meydana gelmektedir (Yolcu, 2020). Günümüzde teknolojinin gelişimiyle eğitim etkinlikleri de çehresini değiştirmektedir. Önceden eğitim denildiğinde akla ilk gelen okul imgesi günümüzde internetin de yaygınlaşmasıyla tamamen farklılaşmıştır. İnternet öğrenci ve öğretmeni bir araya getiren sanal ortam olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bulduğumuz çağın bir gerekliliği olarak eğitimde teknolojinin kullanımı hızlı bir şekilde yaygınlık kazanmaktadır (Özbay, 2015). Bilginin sürekli güncelleşmesi, bilgiye hızlı ulaşma isteği ve yaşam boyu

öğrenme arzusu insanların uzaktan eğitim uygulamalarına yönelmesini sağlamaktadır. “Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencinin aynı mekânlarda bulunmak zorunda olmadığı ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin posta hizmetleri ve bilgi iletişim teknolojileri sayesinde yürütülen bir eğitim sistemi modelidir (İşman, 2011, s. 21)”. Yaşanan doğal afetler, salgın hastalıklar gibi faktörler de uzaktan eğitim sürecine duyulan gereksinimi artırmıştır. Günümüzde tüm dünyayı tesiri altına alan Covid-19 salgınıyla beraber uzaktan eğitim popüler bir kavram haline gelmiştir.

2019 yılında Çin’de ortaya çıkan ve tüm dünyayı tesiri altına alan Covid-19 salgınının etkileri ülkemizde de ciddi şekilde hissedilmiştir. Başta sağlık alanı olmak üzere pek çok alanda negatif etkileri olmuştur. Eğitim alanında radikal bir değişiklik gerçekleşmiştir. 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü’nce (World Health Organization, 2020) küresel salgın ilan edilince yüz yüze eğitime ara verilip, uzaktan eğitime geçilmiştir (Çetin ve Anuk, 2020). Bu olağanüstü süreçte eğitime kesintisiz devam edebilmek için ders içerikleri hem Milli Eğitim Bakanlığının açmış olduğu Eğitim Bilişim Ağı (EBA) televizyon kanalları hem de internet ağı aracılığıyla sunulmaya başlanmıştır.

Uzaktan eğitim ile farklılaşan ders içerikleri, iletişim biçimiyle geleneksel eğitim anlayışlarına göre çok farklı uygulamalar yer almaktadır. Uzaktan eğitim zaman mekân sınırının ortadan kaldırması, zengin içerikler sunması ve eş zamansız etkinlikler ile bireysel öğrenmeyi desteklemesi gibi pek çok avantajının yanı sıra birtakım dezavantajlara da sahiptir. Uzaktan Eğitim Sürecinde (UES) *öğretmene düşen görev ve sorumluluklar artmıştır. Eğitimin önemli bir ögesi olarak öğretmenlerin de bu süreci en iyi şekilde yürütebilmeleri büyük önem taşımaktadır* (Altıparmak vd., 2011).

Yeterli hazırlık süreci olmadan uzaktan eğitim, tüm eğitim müesseselerinde bir mecburiyet haline gelmiştir. Salgının seyri dikkate alındığında uzaktan eğitim sürecinin geçici olmadığı, hatta gelecekte de büyük önem arz edeceği ifade edilebilir. Salgın sürecinde öğretmenlerin edindiği önemli deneyimler uzaktan eğitimin gelişim kat etmesi bakımından önem teşkil etmektedir. Bu çalışmada; “Covid-19 Salgınında Uygulanan Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar”ın sınıf öğretmenleri tarafından ortaya konulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Covid-19 salgınında uygulamaya geçilen uzaktan eğitim sürecinde İstanbul’da görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların neler olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

Araştırmanın alt amaçları

1. Öğretmenin teknik donanımı ve internet alt yapısından kaynaklanan sorunlar nelerdir?
2. Öğrencinin teknik donanımı ve internet alt yapısından kaynaklanan sorunlar nelerdir?
3. Okulun teknik donanımı ve internet alt yapısından kaynaklanan sorunlar nelerdir?
4. Öğrenme öğretme sürecinde öğretmenin donanımından kaynaklanan sorunlar nelerdir?
5. Öğrenme öğretme sürecinde öğretmenin eğitiminden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
6. Öğrenme öğretme sürecinde öğretmenin uzaktan eğitim konusundaki yeterliliğinden kaynaklanan sorunlar nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Tüm Dünya’da etkisini sürdürmeye devam eden Covid-19 salgını eğitimdeki açığı giderebilmek adına uzaktan eğitimi zorunluluk haline getirmiştir. İlk defa karşılaşılan bu durum karşısında hem öğretmen hem de öğrenciler uyum sağlamakta olmakta zorlanmışlardır. Uzaktan eğitimin bir gereklilik olması ile süreç içinde geçirilen yaşantıların ve sahip olunan deneyimlerin ortaya konulabilmesi sürecin iyileştirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Bu bağlamda bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunların ortaya konulması açısından önemlidir. Bu sayede uygulanan uzaktan eğitim sürecinin eksik yanlarının tespit edilip, alınması gereken tedbirlerin neler olduğunun belirlenmesinde fikir sahibi olunmasını sağlayacaktır. Olumsuzluğa sebep olan etmenlerin iyileştirilmesi fırsatını da doğuracaktır. Bu nedenle bu çalışmanın ilkokullarda yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarının daha verimli olmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Uzaktan eğitim süreciyle ilgili araştırmalara da kaynaklık etmesi ve alana katkı sağlaması yönünden de önemlidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir:

- Araştırmada edinilen veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan 462 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.
- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin hazırlanan öğretmen anketine verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımları aşağıda sıralanmıştır:

- İstanbul ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri evreni temsil etmektedir.
- Araştırma örneklemini oluşturan sınıf öğretmenleri veri toplama aracı olan ölçeği tarafsız bir şekilde cevaplamıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı araştırmanın gerekli özelliklerine sahiptir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, verilerin toplama-sında kullanılacak araçlar ve verilerin çözümlenmesinde uygulanacak olan istatistiksel yöntemlere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Covid-19 salgınında uygulanan UES'nde sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerine ulaşmayı amaçlayan bu araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma tekniklerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli (Karasar, 2005)'a göre var olan durumu var olduğu şekilde betimlemeyi gaye eden bir yaklaşımdır. Araştırma kendi şartları içinde, olduğu şekilde ele alınmaktadır (Kap-tan, 1995).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan ilkökullerde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 462 sınıf öğretmenidir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerinin demografik bilgileri tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların demografik bilgileri tablosu

Kişisel Bilgiler		f	%
Cinsiyetiniz	Kadın	324	70,1
	Erkek	138	29,9
Okuttuğunuz Sınıf	1.Sınıf	145	31,4
	2.Sınıf	122	26,4
	3.Sınıf	98	21,2
	4.Sınıf	97	21,0
Mesleki Kıdeminiz	0-5 Yıl	82	17,7
	6-10 Yıl	126	27,3
	11-15 Yıl	93	20,1
	16-20 Yıl	60	13,0
	21 Yıl ve üzeri	101	21,9
Yaşınız	20-25	13	2,8
	26-30	123	26,6
	31-35	108	23,4
	36-40	94	20,3
	41 Yaş ve üzeri	124	26,8
Mezun Olduğunuz ve Atamanıza Esas Olan Okul Türü	Eğitim Yüksekokulu	17	3,7
	Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği	365	79,0
	Eğitim Fakültesi Diğer Bölümler	32	6,9
	Diğer Fakülteler	48	10,4

Tablo 2. İncelendiğinde, araştırmaya katılan 462 sınıf öğretmenin %70.1 kadın, %29.9 erkek olduğu tespit edilmiştir. 1. Sınıfı okutanların oranı %31.4 iken, 2. Sınıfı okutanların oranı %26.4, 3. Sınıfı okutanların oranı %21.2 ve 4. Sınıfı okutanların oranı %21 olarak belirlenmiştir. Mesleki kıdemleri 0-5 yıl olanların oranı %17,7 iken, 6-10 yıl olanların oranı % 27,3, 11-15 yıl olanların oranı %20,1, 16-20 yıl olanların oranı % 13,0, 21 yıl ve üzeri olanların oranı % 21,9 olarak gözlenmiştir. Yaş aralıkları incelendiğinde % 2,8'inin 20-25 yaş arası, % 26,6'sının 26-30 yaş arası, % 23,4'ünün 31-35 yaş arası, % 20,3'ünün 36-40 yaş arası, % 26,8'inin 41 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Mezun olduğu ve atamalarına esas olan okul türüne göre ise % 3,7'si Eğitim Yüksekokulu, % 79'u Eğitim Fakültesi (Sınıf Öğretmenliği), % 6,9'u Eğitim Fakültesi (Diğer Bölümler), % 10,4'ü ise Diğer Fakülteler şeklinde tespit edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen "Covid-19 Salgınında Uygulanan UES'nde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar" isimli anket çalışması ile toplanmıştır. (Ek 1). Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenin demografik bilgileri, ikinci bölümde UES'nde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri yer almaktadır. Ölçek beşli likert tipinde olup 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek hazırlandıktan sonra Anadolu Üniversitesi Öğretim Görevlisi Doç. Dr. Yalçın Bay tarafından incelenip, uzman onayı alındıktan sonra Google Form üzerinden katılımcılara elektronik ortamda iletilmiştir.

Verilerin Analizi

Tablo 3. Cronbach alfa testi sonuçları

Cronbach Alfa	Madde Sayısı
0,80	35

Toplamda 35 maddeden oluşan ve 462 öğretmene uygulanan anketin güvenilirliğini test etmek üzere yapılan Cronbach Alfa testi sonucunda ölçme yönteminin %80 (0,80) düzeyinde bir güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir. Bu değer anketin yüksek düzeyli bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma konusuna yönelik toplanan veriler ve bunların istatistiksel çözümlenmeleri ile birlikte ulaşılan bulgu ve yorumlamalara yer verilmiştir.

Tablo 4. Maddelelere ilişkin tanımlayıcı istatistikler

MADDELER		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		Katılım Yüzdelerik Dağılımı (%)				
1	Uzaktan eğitim sürecinde internet bağlantısında kopma, yavaşlama vb. nedenle teknik aksaklık yaşadım	3,9	27,1	0,9	38,7	29,4
2	Uzaktan eğitim sürecinde teknik ekipmana ulaşmakta zorlandım	20,3	34,0	4,8	28,8	12,1
3	Uzaktan eğitim sürecinde EBA altyapısından kaynaklanan erişim sorunu ile karşılaştım	3,7	21,2	3,7	41,6	29,9
4	Uzaktan eğitimde yaşanan teknik aksaklıklar motivasyonumu olumsuz etkiledi	5,6	19,7	4,5	41,3	28,8
5	Uzaktan eğitim sürecinde teknolojik anlamda bir sorun yaşamadım	42,4	32,3	4,5	15,2	5,6
6	Uzaktan eğitimde internet konusunda kısıtlı imkâna sahip olan öğrenciler canlı dersleri takip etmekte güçlük yaşadılar	2,8	6,7	1,5	23,2	65,8
7	Öğrenciler uzaktan eğitimde sisteme katılacak ekipman (tablet, bilgisayar) temin etmekte zorlandılar	3,7	15,2	3,5	31,8	45,9
8	Öğrencinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştığı teknik aksaklıkların çözümü kolaydı	40,0	30,7	11,0	14,5	3,7
9	Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler tablet, bilgisayar gibi teknolojik aletleri kullanmada hiç zorlanmadılar	22,7	32,0	10,2	26,8	8,2
10	Uzaktan eğitim ortamında öğrenci ders materyaline ulaşmakta zorluk yaşadı	13,4	26,6	6,7	34,8	18,4
11	Uzaktan eğitimde derslerde yaşanan kesintiler nedeniyle öğrencilerin dikkati sıklıkla dağıldı	3,7	18,0	4,3	40,5	33,5
12	Uzaktan eğitime erişim imkânı olmayan öğrenciler için okulum yeterli teknik donanıma sahip değildi	18,0	17,5	11,7	27,5	25,3

13	Okul ders kitaplarının etkileşimli / e - kitap olmaması uzaktan eğitim uygulamalarında sorun yarattı	23,6	21,0	10,0	24,5	21,0
14	Uzaktan eğitimde yaşanan teknik sorunların çözümünde diğer öğretmenler ve okul yönetimi ile işbirliği içindeydim	10,0	17,3	6,7	41,3	24,7
15	Uzaktan eğitim sürecinde okul yönetimi tarafından öğretmene verilen teknik ve öğretimsel destek yetersizdi	20,6	18,6	14,5	26,8	19,5
16	Uzaktan eğitim faaliyetlerinin okullarda etkili bir şekilde yürütülebilmesi için mevcut internet altyapısı yetersizdi	11,7	16,0	10,4	28,6	33,3
17	Uzaktan eğitim sürecinde kullanılacak internet araçları konusunda yeterli bilgiye sahip değilim	29,4	46,5	8,4	11,3	4,3
18	Uzaktan eğitimde dijital içerik geliştirme konusunda yeterli donanıma sahip değilim	18,6	28,8	16,5	27,9	8,2
19	Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler teknolojik donanım açısından aynı imkânlara sahip değiliz	4,3	9,1	9,7	42,9	34,0
20	Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenin kullanılacak teknolojiye tam hâkim olmaması sürecin verimliliğini olumsuz etkiledi	3,5	13,9	12,6	48,5	21,6
21	Uzaktan eğitim sürecinde EBA' yı etkili bir şekilde kullandım	5,4	12,8	13,4	45,0	23,4
22	Uzaktan eğitim sürecini verimli yürütebilecek nitelikte dijital okuryazarlık düzeyine sahibim	2,6	10,6	15,6	48,5	22,7
23	Uzaktan eğitim konusunda gerek teknik gerek pedagojik anlamda bir deneyime sahip değilim	22,3	41,1	12,8	17,3	6,5
24	Uzaktan eğitimi uygulama konusunda bilgilendirici ve yol gösterici nitelikte yeterince destek alamadım	12,1	27,5	16,2	34,0	10,2
25	Uzaktan eğitimde materyal geliştirme konusunda yeterli eğitim almadım	9,3	17,3	15,8	44,8	12,8
26	Dijital içerik geliştirme konusunda hizmet içi eğitim ya da teknik destek almadım	11,5	24,7	8,2	38,5	17,1
27	Uzaktan eğitim süreci ile ilgili güncel araştırmaları takip ederim	1,1	7,4	7,4	56,7	27,5
28	Öğretmenlerin uzaktan eğitimde içerik hazırlama konusunda eğitime ihtiyacı var	1,3	3,5	9,3	47,6	38,3
29	Uzaktan eğitimde öğrencileri uzun süre ekran karşısında tutmada zorlandım	3,9	17,3	6,7	39,4	32,7

30	Uzaktan eğitimde öğrenmeyi ölçmek zordur	1,5	6,5	7,6	38,3	46,1
31	Uzaktan eğitim sürecinde ki öğrenme ortamının kullanımı kolaydır	14,9	33,8	24,7	21,0	5,6
32	Uzaktan eğitimde öğrenme sürecini etkili bir şekilde planlamakta güçlük yaşadım	8,7	40,0	16,0	26,6	8,7
33	Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını tespit etmek ve öğrenci takibini yapmakta zorlandım	3,0	18,4	9,7	50,6	18,2
34	Uzaktan eğitimde zaman yönetimi ve sınıf ortamının kontrolünü sağlamada güçlük yaşadım	10,0	35,9	12,1	31,6	10,4
35	Uzaktan eğitimde öğrenme ortamını çocukların ilgisini çekebilecek şekilde düzenledim	1,7	6,5	19,7	57,8	14,3

Tablo 4. İncelendiğinde; öğretmen boyutu bağlamında öğretmenlerin yaklaşık yüzde 75'inin teknolojik anlamda bir sorun yaşadığı ve yüzde 40'ının da teknik ekipmana ulaşmakta zorlandığı gözlenmiştir. Öğrenci boyutuna bakıldığında ise, öğrencilerin yüzde 89'unun internet ve ekipman konusunda kısıtlı imkana sahip olduğu için dersleri takip edemediği saptanmıştır. Okul boyutu incelendiğinde okulların yaklaşık yüzde 53'ünün uzaktan eğitim faaliyetlerini yürütmek için yeterli teknik donanımına sahip olmadığı ve okul yönetiminin öğretmene verilen desteğin de yaklaşık yüzde 46 oranında yetersiz görüldüğü belirlenmiştir. Öğretmenin donanımı boyutuna bakıldığında öğretmenlerin yüzde 70'i uzaktan eğitimde kullanılacak teknolojiye tam hâkim olmamasının süreci verimsiz etkilediğini belirtmiştir. Öğretmenin eğitimi boyutuna bakıldığında ise öğretmenlerin yaklaşık yüzde 55'inin uzaktan eğitim konusunda hizmet içi eğitim ya da bilgilendirici bir destek almadığı saptanmıştır. Son olarak öğretmenin yeterliliği boyutu incelendiğinde öğretmenlerin yüzde 35'inin uzaktan eğitim sürecini etkili bir şekilde planlamakta zorlandığı, yüzde 84'ünün de uzaktan eğitim ile öğrenmeyi ölçmede zorluk yaşadığı ve yüzde 70'inin de öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını tespit etmek ve öğrenci takibini yapmakta zorlandığı gözlenmiştir.

Tablo 5. Boyutlara ilişkin tamamlayıcı istatistikler

	Minimum	Maximum	Ortalama	Std.Sapma
Öğretmen Boyutu	1,00	5,00	3,1823	,71981
Öğrenci Boyutu	1,00	4,50	3,3680	,50247
Okul Boyutu	1,00	5,00	3,2766	,78881
Öğretmenin Donanımı	1,00	5,00	3,3387	,49440
Öğretmenin Eğitimi	1,00	5,00	3,3784	,65707
Öğretmenin Yeterliliği	1,57	5,00	3,4162	,55005
N	462			

Tablo 5. İncelendiğinde, öğretmen, öğrenci, okul, öğretmenin donanımı, öğretmenin eğitimi ve öğretmenin yeterliliği olmak üzere 6 boyutun da ortalamasının 3- 3,5 aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre boyutların genelde kararsızla katılıyorum arasında olduğu söylenebilir.

Covid-19 salgınında uygulanan uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığına ilişkin t-testi sonuçları aşağıda verilmiştir;

Tablo 6. Cinsiyete göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

	Cinsiyetiniz	N	Ort.	Std.Sapma	p
Öğrenme Boyutu	Kadın	324	3,1802	,70652	0,927
	Erkek	138	3,1870	,75269	
Öğrenci Boyutu	Kadın	324	3,3452	,49693	0,135
	Erkek	138	3,4215	,51309	
Okul Boyutu	Kadın	324	3,2673	,77470	0,697
	Erkek	138	3,2986	,82347	
Öğretmenin Donanımı	Kadın	324	3,3585	,47410	0,211
	Erkek	138	3,2923	,53802	
Öğretmenin Eğitimi	Kadın	324	3,3647	,65189	0,492
	Erkek	138	3,4106	,67035	
Öğretmenin Yeterliliği	Kadın	324	3,3977	,54174	0,269
	Erkek	138	3,4596	,56875	

* $p \leq 0,05$ (Kadın ve erkeklerin ilgili boyut açısından algıları arasındaki fark istatistiksel olarak önemsizdir)

Tablo 6. İncelendiğinde, kadınların ve erkeklerin uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlara ilişkin algıları arasındaki farkın istatistiksel olarak önemsiz olduğunu iddia eden hipotezin tüm boyutlar açısından %95 güvenilirlikle reddedilemeyeceği görülmektedir. ($p > 0,05$). Dolayısıyla cinsiyetin öğretmenlerin uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlara bakış açıları üzerinde etkili bir faktör olmadığı söylenebilir.

Covid-19 salgınında uygulanan uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıfa göre karşılaştıkları sorunlara yönelik algıları arasındaki farklılığı araştıran tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda verilmiştir;

Tablo 7. Okutulan sınıfdüzeyine göre ANOVA sonuçları

		N	Ort.	Std.Sapma	p
Öğrenme Boyutu	1.Sınıf	145	3,1462	,68810	0,258
	2.Sınıf	122	3,1033	,72829	
	3.Sınıf	98	3,2653	,75479	
	4.Sınıf	97	3,2515	,71547	
	Toplam	462	3,1823	,71981	
Öğrenci Boyutu	1.Sınıf	145	3,3678	,52149	0,660
	2.Sınıf	122	3,3361	,45150	
	3.Sınıf	98	3,4201	,49697	
	4.Sınıf	97	3,3557	,54200	
	Toplam	462	3,3680	,50247	
Okul Boyutu	1.Sınıf	145	3,2524	,80589	0,860
	2.Sınıf	122	3,2607	,81104	
	3.Sınıf	98	3,3367	,75360	
	4.Sınıf	97	3,2722	,77845	
	Toplam	462	3,2766	,78881	
Öğretmenin Donanımı	1.Sınıf	145	3,3793	,45197	0,287
	2.Sınıf	122	3,2732	,47386	
	3.Sınıf	98	3,3231	,52313	
	4.Sınıf	97	3,3763	,54607	
	Toplam	462	3,3387	,49440	
Öğretmenin Eğitimi	1.Sınıf	145	3,4011	,65070	0,805
	2.Sınıf	122	3,3429	,67939	
	3.Sınıf	98	3,4150	,62784	
	4.Sınıf	97	3,3522	,67352	
	Toplam	462	3,3784	,65707	
Öğretmenin Yeterliliği	1.Sınıf	145	3,3941	,53882	0,210
	2.Sınıf	122	3,4731	,53297	
	3.Sınıf	98	3,4621	,58302	
	4.Sınıf	97	3,3314	,54925	
	Toplam	462	3,4162	,55005	

* $p \leq 0,05$ (Grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak önemsizdir)

Tablo 7. İncelendiğinde, öğretmenlerin okuttukları sınıflara göre uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlara ilişkin algıları arasındaki farkın istatistiksel olarak önemsiz olduğunu iddia eden hipotezin tüm boyutlar açısından %95 güvenilirlikle reddedilemeyeceği görülmektedir. ($p>0,05$). Dolayısıyla görev yaptıkları sınıfların öğretmenlerin uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlara bakış açıları üzerinde etkili bir faktör olmadığı söylenebilir.

Covid-19 salgınında uygulanan uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların meslek kıdemine yönelik algıları arasındaki farklılığı araştıran tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda verilmiştir;

Tablo 8. Mesleki kıdeme göre ANOVA sonuçları

		N	Ort.	Std.Sapma	p
Öğrenme Boyutu	0-5 Yıl	82	3,1171	,74300	0,023*
	6-10 Yıl	126	3,2206	,63540	
	11-15 Yıl	93	3,3462	,76564	
	16-20 Yıl	60	3,2133	,74549	
	21 Yıl ve üzeri	101	3,0178	,71504	
	Toplam	462	3,1823	,71981	
Öğrenci Boyutu	0-5 Yıl	82	3,4492	,44343	0,003*
	6-10 Yıl	126	3,3280	,49707	
	11-15 Yıl	93	3,4928	,41985	
	16-20 Yıl	60	3,2028	,59112	
	21 Yıl ve üzeri	101	3,3350	,53671	
	Toplam	462	3,3680	,50247	
Okul Boyutu	0-5 Yıl	82	3,3049	,80260	0,007*
	6-10 Yıl	126	3,3508	,76845	
	11-15 Yıl	93	3,4473	,71651	
	16-20 Yıl	60	3,1767	,79838	
	21 Yıl ve üzeri	101	3,0634	,82070	
	Toplam	462	3,2766	,78881	
Öğretmenin Donanımı	0-5 Yıl	82	3,3760	,57902	0,708
	6-10 Yıl	126	3,3016	,48337	
	11-15 Yıl	93	3,3566	,45084	
	16-20 Yıl	60	3,2917	,47699	
	21 Yıl ve üzeri	101	3,3663	,48650	
	Toplam	462	3,3387	,49440	

Öğretmenin Eğitimi	0-5 Yıl	82	3,3455	,63817	0,005*
	6-10 Yıl	126	3,2553	,66053	
	11-15 Yıl	93	3,4104	,61018	
	16-20 Yıl	60	3,3000	,67912	
	21 Yıl ve üzeri	101	3,5759	,66061	
	Toplam	462	3,3784	,65707	
Öğretmenin Yeterliliği	0-5 Yıl	82	3,5122	,59262	0,000*
	6-10 Yıl	126	3,4569	,52715	
	11-15 Yıl	93	3,5607	,49183	
	16-20 Yıl	60	3,2690	,55925	
	21 Yıl ve üzeri	101	3,2419	,53213	
	Toplam	462	3,4162	,55005	

* $p \leq 0,05$ (Grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak önemsizdir)

Tablo 8. İncelendiğinde, öğretmenlerin meslek kıdemine göre öğrenme boyutu, öğrenci boyutu, okul boyutu, öğretmenin eğitimi ve öğretmen yeterliliği boyutlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p \leq 0,05$). Dolayısıyla öğretmenlerin meslek kıdemine göre öğrenme boyutu, öğrenci boyutu, okul boyutu, öğretmenin eğitimi ve öğretmen yeterliliği boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkiler yarattığı söylenebilir.

Covid-19 salgınında uygulanan uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların yaşlarına göre anlamlı farklılığı araştıran tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda verilmiştir;

Tablo 9. Yaş gruplarına göre ANOVA sonuçları

		N	Ort.	Std.Sapma	p
Öğrenme Boyutu	20-25	13	3,3846	,80192	0,114
	26-30	123	3,1707	,70533	
	31-35	108	3,2389	,73495	
	36-40	94	3,2766	,72028	
	41 Yaş ve üzeri	124	3,0516	,70162	
	Toplam	462	3,1823	,71981	
Öğrenci Boyutu	20-25	13	3,2821	,60624	0,455
	26-30	123	3,4336	,42236	
	31-35	108	3,3719	,49745	
	36-40	94	3,3511	,53685	
	41 Yaş ve üzeri	124	3,3212	,54107	
	Toplam	462	3,3680	,50247	

Okul Boyutu	20-25	13	3,0000	,82057	0,025*
	26-30	123	3,3577	,75931	
	31-35	108	3,4148	,77758	
	36-40	94	3,2553	,79211	
	41 Yaş ve üzeri	124	3,1210	,79871	
	Toplam	462	3,2766	,78881	
Öğretmenin Donanımı	20-25	13	3,3077	,65915	0,550
	26-30	123	3,3902	,50400	
	31-35	108	3,2917	,48558	
	36-40	94	3,3032	,51730	
	41 Yaş ve üzeri	124	3,3589	,45633	
	Toplam	462	3,3387	,49440	
Öğretmenin Eğitimi	20-25	13	3,3077	,71312	0,005*
	26-30	123	3,3117	,62796	
	31-35	108	3,3287	,69356	
	36-40	94	3,2801	,65956	
	41 Yaş ve üzeri	124	3,5699	,61526	
	Toplam	462	3,3784	,65707	
Öğretmenin Yeterliliği	20-25	13	3,3077	,61125	0,001*
	26-30	123	3,5134	,55565	
	31-35	108	3,5251	,53660	
	36-40	94	3,3830	,54598	
	41 Yaş ve üzeri	124	3,2615	,51900	
	Toplam	462	3,4162	,55005	

* $p \leq 0,05$ (Grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak önemsizdir)

Tablo 9. İncelendiğinde, öğretmenlerin yaş gruplarına göre okul boyutu, öğretmenin eğitimi ve öğretmenin yeterliliği boyutlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p \leq 0,05$). Buna göre öğretmenlerin yaşlarının okul boyutu, öğretmenin eğitimi ve öğretmenin yeterliliği boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkiler yarattığı söylenebilir.

Covid-19 salgınında uygulanan uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların mezun oldukları okul türüne göre algıları arasındaki farklılığı araştıran tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda verilmiştir;

Tablo 10. Mezun olunan okul türüne göre ANOVA sonuçları

		N	Ort.	Std.Sapma	p
Öğrenme Boyutu	Eğitim Yüksekokulu	17	2,9765	,61189	0,239
	Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği	365	3,1803	,72721	
	Eğitim Fakültesi Diğer Bölümler	32	3,3875	,70562	
	Diğer Fakülteler	48	3,1333	,69568	
	Toplam	462	3,1823	,71981	
Öğrenci Boyutu	Eğitim Yüksekokulu	17	3,3235	,69340	0,011*
	Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği	365	3,3461	,49968	
	Eğitim Fakültesi Diğer Bölümler	32	3,6510	,39567	
	Diğer Fakülteler	48	3,3611	,46552	
	Toplam	462	3,3680	,50247	
Okul Boyutu	Eğitim Yüksekokulu	17	2,7412	,70981	0,020*
	Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği	365	3,2827	,78967	
	Eğitim Fakültesi Diğer Bölümler	32	3,4688	,70319	
	Diğer Fakülteler	48	3,2917	,80420	
	Toplam	462	3,2766	,78881	
Öğretmenin Donanımı	Eğitim Yüksekokulu	17	3,1373	,42588	0,080
	Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği	365	3,3251	,49917	
	Eğitim Fakültesi Diğer Bölümler	32	3,4583	,56796	
	Diğer Fakülteler	48	3,4340	,39760	
	Toplam	462	3,3387	,49440	
Öğretmenin Eğitimi	Eğitim Yüksekokulu	17	3,2549	,75027	0,005*
	Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği	365	3,3361	,65020	
	Eğitim Fakültesi Diğer Bölümler	32	3,7083	,70202	
	Diğer Fakülteler	48	3,5243	,57323	
	Toplam	462	3,3784	,65707	

Öğretmenin Yeterliliği	Eğitim Yüksekokulu	17	3,2269	,40425	0,080
	Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği	365	3,4391	,54814	
	Eğitim Fakültesi Diğer Bölümler	32	3,4821	,69584	
	Diğer Fakülteler	48	3,2649	,47150	
	Toplam	462	3,4162	,55005	

* $p \leq 0,05$ (Grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak önemsizdir)

Tablo 10. İncelendiğinde, öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre öğrenci boyutu, okul boyutu ve öğretmenin eğitimi boyutlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p \leq 0,05$). Buna göre öğretmenlerin mezun oldukları okul türü, öğrenci boyutu, okul boyutu ve öğretmenin eğitimi boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkiler yarattığı söylenebilir.

TARTIŞMA

Covid-19 salgının sürecinde Türkiye’de ilk vakanın görülmesinin ardından, virüsün yayılımını azaltmak için hiç vakit geçirilmeksizin uzaktan eğitime geçilmiştir. En etkili çözüm yolu olarak görülen uzaktan eğitim ile süreç yürütülmüş ve EBA aracılığıyla gerekli çalışmalar yapılmıştır.

Araştırma kapsamında, UES’nde yaşanan sorunların incelenmesini ve tespit edilmesini sağlayacak öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu kapsamda öğretmen görüşlerine yönelik başka araştırmalarda yapılmıştır. Bu araştırmalar incelendiğinde benzer sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir.

Çakın ve Külekçi Akyavuz (2020) “Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: öğretmen görüşlerinin incelenmesi” adlı çalışma incelediğinde öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları problemler iletişim sorunları, velilerle ilgili sorunlar ve öğrencilerin eğitimiyle ilgili sorunlar başlıklarında yorumlanmıştır. İletişim sorunları kapsamında en çok yaşanan problemin geri dönüt alınmaması olduğu tespit edilmiştir. Veliler ile ilgili sorunlar kapsamında ise en çok yaşanan problemin velilerin yeterince destek olmaması olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin eğitimiyle ilgili sorunlar bağlamında da en çok yaşanan sorunun öğrenci takibini yeterince yapamamak olduğu gözlenmiştir.

Ülkü’nün (2018) “İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları” adlı çalışmada araştırmanın bulgularına bakıldığında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu, cinsiyet, mesleki kıdem, uzaktan eğitim ile ilgili bilgi sahibi olma durumu ve sınıf ya da branş öğretmeni olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gözlenmezken, öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Sönmez, Yıldırım ve Çetin Çetinkaya (2020) tarafından yapılan “Yeni Tip Koronavirüs (SARS-CoV2) Salgınına Bağlı Uzaktan Eğitim Sürecinin SınıfÖğretmenlerinin Görüşleriyle Değerlendirilmesi” adlı araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri uzaktan eğitim ders içeriklerini çoğunlukla kendi sınıf seviyelerine uygun bulurken, özel okulda görev yapan katılımcılara göre içerikler seviyeye göre yetersiz kalmaktadır. Ancak kentten kırsala doğru gidildikçe içerik seviyesinin uygunluğunun azaldığı düşüncesi yoğunluk kazanmıştır. Ders sürelerinin sınırlılığına yönelik görüşlerin fazlalığı dikkat çekmekte ve buna ilaveten ders içeriklerinin tek başına yeterli olmadığı görüşü savunulmaktadır. Tüm bunlara ek olarak sosyo-ekonomik durumun uzaktan eğitime erişebilirliği ve bu eğitim sağlıklı bir şekilde sağlanabilmesine önemli etkileri olduğu araştırmanın önemli sonuçları arasındadır.

Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin’in (2020) yaptığı “Koronavirüs (COVID-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma” isimli araştırma verileri incelendiğinde elde edilen bulgular doğrultusunda pandemi süreci kapsamında eğitimin aksamaması adına yapılan uzaktan eğitim sistemi hakkında katılımcılar etkileşimin kısıtlı olması, öğrencilerin derse aktif katılamaması, bireysel farklılıklara uygun olmaması, teknik aksaklıklar sebebiyle derse girişte sorun yaşanması vb. hususlarda eksiklerinin olduğunu ve alt yapı, fırsat eşitsizliği, içerik, materyal anlamında geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gerektiğini belirlenmiştir.

Yapılan çalışmada ve incelenen diğer çalışmalarda da görüldüğü gibi öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olup olmamaları, uzaktan eğitim ile ilgili teknolojik alt yapının uygulanacak derslere uygunluğu, bu derslerde alınabilecek verimin yetersizliği, öğrencilerin derslere aktif katılamaması gibi sorunların dikkat çektiği görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Sonuçlar

- Öğretmenlerin UES’nde EBA altyapısından kaynaklanan erişim sorunu yaşama durumları ve teknik ekipmana ulaşmakta yaşadıkları zorluk durumları sorulduğunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
- Öğretmenlere UES’nde internet bağlantısında kopma, yavaşlama gibi teknik aksaklık yaşayıp yaşamadığı sorulduğunda, araştırmaya katılan öğretmenlerden %68’inin teknik aksaklık yaşadığı belirlenmiştir.
- Öğretmenlere UES’nde yaşadıkları aksaklıkların motivasyonlarını olumsuz etkileyip etkilemediği sorulduğunda, öğretmenlerin %70’inin motivasyonunun olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir. Bu veride öğretmenlerin teknik donanım ve altyapıya yönelik yaşadıkları sorunların sürecin verimliliğini olumsuz etkilediği ve motivasyonu düşürdüğü söylenebilir.

Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Sonuçlar

- Öğretmenlere uzaktan eğitim ortamında öğrencilerin ders materyaline ulaşma durumları ve öğrencilerin teknolojik aletleri kullanmada yaşadığı güçlük durumu sorulduğunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
- Öğretmenlere UES'nde öğrencilerinin internet konusunda kısıtlı imkâna sahip olmasının canlı dersleri takip etmekte güçlük yaratma durumu sorulduğunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin %89'u öğrencilerinin kısıtlı internete sahip olduğu için canlı dersleri takip edemediğini düşünmektedir.
- Öğretmenlere öğrencilerinin uzaktan eğitime katılacak ekipman temin etmekte zorlanma durumları sorulduğunda, öğretmenlerin %77'si öğrencilerinin ekipman temin etmekte zorluk çektiğini düşünmektedir.
- Öğretmenlere öğrencilerinin yaşadığı teknik aksaklıkların çözümünün kolaylığı hakkındaki düşünceleri sorulduğunda, öğretmenlerin %70'inin yaşanan teknik aksaklıkların çözümünün kolay olmadığını düşünmektedir.
- Öğretmenlere uzaktan eğitimde derslerde yaşanan kesintiler nedeniyle öğrencilerinin dikkatlerinin dağılma durumları sorulduğunda, öğretmenlerin %74 gibi büyük bir oranı öğrencilerinin yaşanan kesintiler nedeniyle sık sık dikkatlerinin dağıldığını belirtmişlerdir. Covid-19 salgınında uygulanan uzaktan eğitimin çok faydalı olmadığı görüşünün ağırlık kazandığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Sonuçlar

- Öğretmenlere UES'nde okulların yeterli teknik donanıma sahip olma durumları, okul ders kitaplarının etkileşimli olamamasının uygulamada sorun yaratma düzeyi, okul yönetimi tarafından öğretmene verilen desteğin yeterliliği ve okulun mevcut internet alt yapısının yetersiz olma durumu sorulduğunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
- Öğretmenlere UES'nde yaşanan teknik sorunların çözümünde okul ile işbirliği içinde olma durumları sorulduğunda, anketi yanıtlayan öğretmenlerin %66'sı okulu ile işbirliği içinde olduğunu söylerken %27'si ise okulu ile işbirliği içinde olmadığını belirtmiştir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Yönelik Sonuçlar

- Öğretmenlere UES’nde dijital içerik geliştirme konusunda yeterli donanıma sahip olma durumu sorulduğunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin yanıtlarına bakıldığında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
- Öğretmenlere UES’nde kullanılacak internet araçları konusunda yeterli bilgiye sahip olma durumları sorulduğunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin %76’sı yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir.
- Öğretmenlere UES’nde diğer öğretmenlerle teknolojik donanım açısından aynı imkânlarla sahip olma durumları sorulduğunda, öğretmenlerin %77’sinin aynı imkânlarla sahip olmadıklarını düşündüğü tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin uzaktan eğitimde kullanılan teknolojiye tam hâkim olmamasının sürecin verimsiz etkileme durumuna yönelik düşünceleri sorulduğunda, %70 gibi büyük bir oranı kullanılan teknolojiye tam hâkim olunmamasının sürecin verimliliğini olumsuz etkilediğini düşünmektedir.
- Öğretmenlere UES’nde EBA’yı etkili bir şekilde kullanma durumları sorulduğunda, öğretmenlerin %68’i EBA’yı etkili bir şekilde kullandığını düşünürken, %18’i ise etkili bir şekilde kullanmadığını düşünmektedir.
- Öğretmenlere uzaktan eğitim sürecini verimli şekilde yürütülebilecek dijital okuryazarlık düzeyine sahip olma durumları hakkındaki düşünceleri sorulduğunda, öğretmenlerin %71’i kendini yeterli dijital okuryazarlık düzeyine sahip olduğunu düşünürken, %12’si ise bu konuda kendisini yetersiz görmektedir.

Araştırmanın Beşinci Alt Amacına Yönelik Sonuçlar

- Öğretmenlere UES’nde uygulama, materyal geliştirme ve dijital içerik hazırlama konusunda hizmet içi eğitim ya da teknik destek alıp almadıkları sorulduğunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin yanıtlarına incelendiğinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.
- Öğretmenlere uzaktan eğitim konusunda bir deneyime sahip olup olmadıkları sorulduğunda, anketi yanıtlayan öğretmenlerin %63’ünün uzaktan eğitim konusunda bir deneyime sahip olmadıkları saptanmıştır.
- Öğretmenlere uzaktan eğitim ile ilgili güncel araştırmaları takip etme durumları sorulduğunda, öğretmenlerin %84’ünün güncel araştırmaları takip ettiği saptanmıştır.

- Öğretmenlere uzaktan eğitimde içerik hazırlamak için eğitime ihtiyaç duyma durumları sorulduğunda, öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde %86'sının dijital içerik hazırlama konusunda bir eğitime ihtiyacı olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin yapılan uzaktan eğitim hakkında önceden bir bilgiye sahip olmadığı ve bu konuda eğitim almaya istekli oldukları söylenebilir.

Araştırmanın Altıncı Alt Amacına Yönelik Sonuçlar

- Öğretmenlere UES'nde öğrenme ortamının kullanımının kolaylığı, süreci etkili bir şekilde planlamada yaşadığı güçlük ve zaman yönetimi konusunda güçlük yaşama durumu sorulduğunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin cevaplarına bakıldığında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.
- Öğretmenlere uzaktan eğitimde öğrencileri uzun süre ekran karşısında tutmada zorlanıp zorlanmadıkları sorulduğunda, öğretmenlerin %72'sinin öğrencilerini uzun süre ekran karşısında tutmada zorlandığı tespit edilmiştir.
- Öğretmenler UES'nde öğrencilerinin öğrenmesini ölçmede yaşadığı zorluğa ilişkin soruya, %84'ünün öğrencilerin öğrenmesini ölçmenin zor olduğunu düşündüğü tespit edilmiştir.
- Öğretmenlere uzaktan eğitimde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamada yaşadığı zorluğa ilişkin soruya, öğretmenlerin %69'u öğrencilerinin bireysel ihtiyacını tespit etme ve takibini yapmada zorlandıklarını vurgulamıştır.
- Öğretmenler uzaktan eğitimde öğrenme ortamını çocukların ilgisini çekecek şekilde düzenleyebilme durumları sorulduğunda, öğretmenlerin %72'sinin öğrencilerin ilgisini çekmede herhangi bir güçlük yaşamadığı gözlenmiştir.

Öneriler

Bu bölümde İstanbul ilinde uygulanan "Covid-19 Salgınında Uygulanan Uzaktan Eğitim Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar" konulu araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda, belirlenmiş olan sorunlara ilişkin çözüm önerileri aşağıda verilmiştir.

1. Uzaktan Eğitim Sürecinde öğretmenlerin yaşadığı teknik aksaklıkların giderilmesi için uzaktan eğitim yazılımları geliştirilmeli ve mevcut internet altyapısı güçlendirilmelidir.
2. Uzaktan Eğitim Sürecinde internet ve teknolojik araç gerece ulaşmakta zorluk yaşayan öğretmen ve öğrenciler desteklenmelidir.

3. Uzaktan Eğitim Sürecinde öğrencilerin dikkatlerini çekmek derslerin verimliliğini artırmak amacıyla öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak etkinlikler düzenlenmelidir.
4. Öğretmenlerin ve öğrencilerin canlı derslere kesintiye uğramadan sağlıklı bir şekilde bağlanabilmesi için, EBA üzerinde yaşanan aksaklıklar düzeltilmelidir. Yaşanabilecek problemlere ilişkin önceden tedbir alınmalıdır.
5. Öğretmenlere Uzaktan Eğitim Sürecinde kullanabilecekleri internet araçları, dijital içerik ve materyal geliştirme konusunda hizmet içi eğitim verilmelidir.
6. Öğretmen adaylarına lisans düzeyinde Uzaktan Eğitim Sürecinde kullanabilecekleri internet araçları, dijital içerik ve materyal geliştirme konusunda ilgili eğitimler verilmelidir.
7. Öğrencilerin uzun süre ekran karşısında oldukları düşünülerek öğretmenler tarafından dersler daha ilgi çekici hale getirilmelidir. Öğrencilerin sıkıldıkları anlarda çeşitli oyunlar oynatılabilir.
8. Uzaktan Eğitim Sürecinde öğrencinin bireysel ihtiyacını tespit etmek, derse katılımını sağlamak ve gelişimini takip etmek için veli öğretmen işbirliği sürekli hale getirilmelidir.
9. Öğrencilerin öğrenmesini ölçmede yaşanan zorluğun da giderilmesi için öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanmalı ve uzaktan eğitim süreci yalnızca canlı derslerle sınırlı kalmamalı, evde de çeşitli öğrenme araçları ile desteklenmeli eğer ödev veriliyorsa mutlaka kontrolü sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde planlama, zaman yönetimi ve sınıf ortamının kontrolünü sağlamada yaşadıkları güçlüklerin giderilmesi için gerek hizmet içi eğitimlerle gerekse uzaktan eğitim yöntemleriyle bu konuyla alakalı çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akyavuz, E. ve Çakın M. (2020) **Covid-19 Salgınının Eğitime Etkisi Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşleri**
- Alkan, C. (1996). **Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi**. Türkiye 1. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu (12-15 Kasım 1996) Bildiriler, MEB, FRTEM, Ankara.
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D., & Kapıdere, M. (2011). **E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri**. *XI. Akademik Bilişim Kongresi*.
- Aslan, R. (2020). **Tarihten günümüze epidemiler, pandemiler ve Covid-19**. *Ayrıntı Dergisi*, 8(85).
- Aslantaş, T. (2011). **Uzaktan Eğitim, uzaktan eğitim teknolojileri ve Türkiye’de bir uygulama**. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Endüstri Mühendisliği ABD, Ankara
- Ateş, A., Yağcı, E., Çelik, L., Başboğaoğlu, U., Erişen, Y., Çeliköz, N., Tekinarslan, E., Oral, B., Taşlı, H. (2007) **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı**, PegemA Yay., 2.Baskı
- Ağır, F. (2007). **Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği Geliştirmeye Yönelik Geçerlilik Ve Güvenirlilik Çalışması**. *Education Sciences*, 3(2), 128-139.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). **Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma**. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 179-209.
- Bozkurt, A. (2017). **Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını**. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020) **Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Süreci ve Pandemi Sonrası Dünyada Eğitime Yönelik Değerlendirmeler: Yeni Normal ve Yeni Eğitim Paradigması**, *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, Cilt 6 Sayı 3
- Çakın, M., & Akyavuz, E. K. (2020). **Covid-19 süreci ve eğitime yansması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi**. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çetin, C., & Özlem, A. N. U. K. (2020). **COVID-19 pandemi sürecinde yalnızlık ve psikolojik dayanıklılık: Bir kamu üniversitesi öğrencileri örnekleme**. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 170-189.

- Çetiner, M. vd. (1999). **İnternete Dayalı Uzaktan Eğitim ve Çoklu Ortam Uygulamaları**. V. Türkiye’de İnternet Konferansı, Ankara
- Çukadar, S. ve Çelik, S. (2003). **İnternete dayalı uzaktan öğretim ve üniversite kütüphaneleri**, Doğu Üniversitesi Dergisi, 4(1), 31-42.
- Demiray, U. (1999). **Bir çağdaş eğitim modeli olarak uzaktan eğitim uygulaması**. Jandarma Dergisi, 85, 46-52.
- Esgice, M. (2015), **Açık ve Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Okul Bırakma Sebepleri**. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Erzurum
- Gökdaş, İ. Ve Kayri M.(2005) **E-Öğrenme ve Türkiye Açısından Sorunlar Çözüm Önerileri**, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt II Sayı II
- Gültekin, M. (2020). **Cumhuriyet Dönemi İlkokul Programları**. Ankara: Pegem Akademi.
- Hızal, A. **“Uzaktan Öğretim Süreçleri ve Yazılı Gereçler. Eğitim Teknolojisi Açısından Yaklaşım.”** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, No: 122. Ankara (1983).
- Holmberg, B. (1995). **“Theory And Practice of Distance Education”**. London: Routledge
- İşman, A. (2011) **Uzaktan Eğitim**, PegemA Akademi Yay. 4.Baskı
- Kaptan S. (1995). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. (Onuncu Basım). Ankara: Rehber Yayınları.
- Karasar, N. (2005). **Bilimsel araştırma yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karcioğlu, Ö. (2020). **What is Coronaviruses, and how can we protect ourselves?**.
- Kaya, Z. (2002). **Uzaktan eğitim**. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kırık, A. M. (2014). **Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu**. /Marmara İletişim Dergisi 21, 73-94. 10.4.2020 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/206441> adresinden erişilmiştir.
- Kör, H. Çataoğlu, E. ve Erbay, H. (2013) **Uzaktan ve Örgün Eğitimin Öğrenci Başarısına Etkisinin Araştırılması**, Gaziantep Üniversitesi Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu

- Midkiff, S. F., and DaSilva, L. A. (2000). **Leveraging the web for synchronous versus asynchronous distance learning**. In International Conference on Engineering Education (Vol. 2000, pp. 14-18).
- Özbay, Ö. (2015). **Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu**. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, (5), 376-394.
- Papi, Cathia ve Büyükaslan, Ali (2007). **“Türkiye ve Fransa’daki Uzaktan Eğitimde Gelişmeler: Hangi Eğitim Hakkı”**, Marsilya: Colloque Tice Mediterranee - Uzaktan Eğitimde İnsan / Değişim Sorunsalı.
- Rıza, E. T. (1997). **Eğitim Teknolojisi Uygulamaları (1)**. (Genişletilmiş Ve Geliştirilmiş 4.Baskı). İzmir: Anadolu Matbaası.
- Simonson, M., Schlosser, C., & Hanson, D. (1999). **Theory and distance education: A New Discussion**. The American Journal of Distance Education, 13 (1), 60-75.
- Sönmez, M., Yıldırım, K., & Çetinkaya, F. Ç. (2020). **Yeni Tip Koronavirüs (SARS-CoV2) Salgınına Bağlı Uzaktan Eğitim Sürecinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleriyle Değerlendirilmesi**. Electronic Turkish Studies, 15(6).
- Telli Yamamoto, G. ve Altun D.(2020) **Coronavirüs ve Çevrimiçi(Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi**
- Umut, A. L., & Madran, R. O. (2004). **Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: Sahip olması gereken özellikler ve standartlar**. Bilgi Dünyası, 5(2), 259-271.
- Uşun, S. (2006). **Uzaktan Eğitim**. (1.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Ülkü, S. (2018). **İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Verduin, J. R. ve Clark, T. A. (1994). **Uzaktan Eğitim: Etkin Uygulama Esasları** (Çeviren: İlknur Maviş). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi. 1. Baskı
- Yalın, H. İ., Teknolojileri, Ö., & Geliştirme, M. (2001). Beşinci Baskı, Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, E., Mutlu H., Güner B., Doğanay G., Yılmaz D.(2020) **Veli Algısına Göre Pandemi Süreci Uzaktan Eğitimin Niteliği**
- Yolcu, H. H. (2020). **Sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri**. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6(4), 237-250.

- Yurdakul, B. (2005). **Uzaktan Eğitim**. Ö. Demirel (Ed.). Eğitimde Yeni Yönelimler. Ankara: APEGEM Akademi
- Yurdakul, B. (2016). **Uzaktan eğitim**. Pegem Atıf İndeksi, 2016(5), 271-288.

COVID-19 SÜRECİNDE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN MATEMATİK EĞİTİMİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Saadet ALTINAĞAÇ

Özet

Bu araştırma, Covid-19 salgını nedeniyle geçilen uzaktan eğitim sürecinin matematik eğitimi üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Çanakkale il merkezinde bulunan çeşitli ortaokullarda farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören 10 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın deseni nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji olarak seçilmiş olup örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler uzaktan eğitim sürecinde verilen matematik eğitiminin eksik kaldığını ve öğrencilerin her zamankinden daha fazla destek arayışı içinde olduğunu göstermektedir. Katılımcıların çoğunluğu EBA 'da oluşturulan sınıf ortamlarının gerçek sınıf ortamı gibi olmadığını, arkadaşlarını veya çoğu zaman öğretmenlerini de göremedikleri için kendilerini derste hissedemediklerini belirtmişlerdir. Olumlu görüş bildiren öğrencilerin matematik dersine karşı ilgi ve sevgi düzeylerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle yüksek motivasyonla derse başlayan katılımcı için dersin sanal veya gerçek sınıf ortamında yapılmış olması fark etmemiştir. Uzaktan eğitimde matematik eğitiminin verimli olabilmesi için öncelikle öğrencinin bulunduğu ortamdan onu alıp sanal sınıfa gelmesini sağlayacak merak uyandıran dijital ders sunumuna ihtiyacımız vardır. Bu şart sağlandıktan sonra öğrenciler uzaktan matematik eğitiminde kendi sorularını sorabilmeyi ve anlaşılmayı istemektedirler. Katılımcıların matematik dersine katılım ve motivasyonlarının artması için en öncelikli olarak ders öğretmenleri ile iletişime geçmeleri gerekmektedir. Katılımcıların derse karşı olumlu tutum geliştirip, motivasyonunun artması için önce öğretmeni ile bir bağ oluşturma ve etkileşime geçme ihtiyacı içinde olduğu yapılan görüşmelerde tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Matematik Eğitimi, Salgın Hastalık, Uzaktan Eğitim

GİRİŞ

Dünyada Covid-19 süreci

COVID-19 olarak da bilinen yeni tip korona virüs, ilk olarak Aralık 2019'da Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan bulaşıcı bir enfeksiyondur (Sağlık Bakanlığı). Çin sınırlarını geçerek hızla tüm dünyaya yayılan COVID-19, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) (WHO, 2020) tarafından pandemi olarak ilan edilmiştir. Hasta bireylerin hapşırmasıyla ortama saçılan damlacıkların solunması veya el ile teması yoluyla bulaşır ve böylece ağız, burun veya göz (mukoza) enfekte olur (Liu ve ark., 2020). Öksürük, ateş, şiddetli akut solunum yolu enfeksiyonu gibi semptomları olan pandemi ölümcül sonuçlar doğurmuş ve dünyayı tehdit etmiştir (Sağlık Bakanlığı).

Covid 19 salgını milliyet, eğitim seviyesi, gelir veya cinsiyet ayırmaksızın insanları pek çok yönden etkilemiştir (Schleicher, 2020). Eğitim de Covid 19'dan en fazla etkilenen alanlardan biridir. Geleneksel okul anlayışının değişmek zorunda kaldığı "kısıtlama/önlem döneminde eğitim pek çok ülkede bir süreliğine kesintiye uğramıştır. Bu süreçte tüm ülkelerde eğitim bakanlıkları öğrenme sürekliliğini sağlayabilmek için pek çok alternatif yöntem arayışına girmişlerdir. Öğretmenler bunun için eğitilmemiş olmalarına rağmen yeni pedagojik kavramlar ve öğretim sunma biçimlerini geliştirmeye çalışmışlardır. Kısa vadede bazı ülkeler okulların ve üniversitelerin kapatılmasından kaynaklanan aksamaları önlemek, öğrencileri ve eğitim sistemlerini desteklemek için acil mali önlemler almışlardır (OECD,2020). Pek çok ülke çevrimiçi platformlar kullanmaya başlamıştır.

Televizyonda yayınlanan ders programlarından öğrencilerin kendi başlarına keşfedebilecekleri eğitim araçlarına ve öğretmenleri tarafından yönetilen gerçek zamanlı sanal sınıflara kadar pek çok öğrenme aracı tasarlanmış ve öğrencilere servis edilmiştir. Pandemi sırasında uzaktan eğitim bir can simidine dönüştü. Oysa ki dijital teknolojiler kriz sırasında geçici bir çözüm olmanın çok ötesine geçmektedir. Dijital teknoloji, şu sorulara tamamen yeni cevaplar sunmaktadır: insanlar;

- Ne öğreniyor,
- Nasıl öğreniyor,
- Nerede ve ne zaman öğreniyor.

Teknoloji öğretmenlere ve öğrencilere ders kitaplarının çok ötesinde birden çok format, zaman ve mekânı birbirine bağlayabilecek şekillerde özel materyallere erişmek için olanak sağlayabilir. Öğretmenlerle birlikte çalışmasının yanı sıra yapay zeka, öğrencilere sadece okul müfredatını öğretmekle kalmaz, aynı zamanda nasıl çalıştıklarını, hangi konuları daha çok sevdiklerini, ilgilerini daha çok nelerin çektiği ve neyi sıkıcı bulduklarını belirleyen eğitim sistemleri üretir. Öğrenciler bu eğitim sistemleri sayesinde tasarlama, üretme, deneyler yapma ve bu deneyler sayesinde etkin öğrenme şansı yakalamaktadırlar.

Dünyada ve ülkemizde uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi

Dünyamızda son yüzyılda gerçekleşen felaket, salgın ve savaşlar ülkelerin olmazsa olmazı sağlık ve eğitim sistemlerini devamlılığının ve kesintisiz her bireye ulaşmasının gerekliliğini göstermiştir. Gelişen teknoloji ile ülkeler eğitim alanında her geçen gün artan önemle ulaşılabilir ve sürdürülebilir bir eğitim modeli üzerinde çalışmaktadırlar.1728 yılında mektupla stenografi dersleri ilanı ile başladığı düşünülen mektup, radyo-televizyon, açık üniversite ve internetin uluslararası ölçüde yayılıp çağ atlattığı uzaktan eğitimin son günlerde tüm dünya çapında önemi ve gerekliliği daha da artmıştır. Türk Dil Kurumuna göre

Uzaktan eğitim; “Öğrenci ile öğretmen yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanılarak belli bir merkezden yapılan eğitim biçimi.” olarak tanımlanmıştır.

United States Distance Learning Association (USDLA) a göre Uzaktan Eğitimin tanımı; “Uydu, video, audio grafik, bilgisayar, çoklu ortam teknolojisi gibi elektronik araçların yardımıyla, eğitimin uzaktaki öğrencilere ulaştırılmasıdır. Uzaktan Eğitim uygulamalarında öğretmen ve öğrencinin fiziksel mesafe açısından uzak olması nedeniyle eğitim programında elektronik araçların veya farklı malzemelerin kullanılması gerekir. Uzaktan eğitimi, öğretmenleri içine alan öğretim ile öğrencileri içine alan öğrenim olmak üzere iki temel bölümden oluştuğunu belirtir.” Tanımlamalardan da anlaşılacağı gibi uzaktan eğitimde amaç; eğitimin aksamasına sebep olan zaman ve coğrafi engelleri ortadan kaldırılarak, gelişen teknolojiye ayak uydurabilen, zamandan ve mekândan etkilenmeden insan eğitimine katkı sağlayabilen sistemlerle insanlara eğitim-öğretim imkânı sunmaktır. Uzaktan eğitimin kronolojisine bakıldığında 1870’li yıllarda gazete ve mektup aracılığıyla eğitim, 1930-1950’li yıllarda basılı materyaller ile eğitim, 1950-1980’li yıllarda radyo, televizyon, video ile eğitim, 1980-1995’li yıllarda bilgisayar destekli eğitim ve 1995’ten sonra daha yaygın olarak web tabanlı eğitimin kullanıldığını söyleyebiliriz (Ozan, 2010).

Türkiye’de uzaktan eğitim ilk kez 1927’de eğitim alanındaki bir toplantıda gündeme gelmiş ve halka okuma yazma öğretilmesi amaçlanmıştır. Mektupla öğretim şeklinde yapılması planlanan bu uygulama başlatılamamıştır. 1956’dan sonra uzaktan eğitim uygulamaları için temeller atılmaya başlanmış ve 1960’da İstatistik ve Yayın Müdürlüğü bünyesinde “Mektupla Öğretim Merkezi” adında bir kurul oluşturulmuştur (Özarslan ve Ozan, 2014). Mektupla Öğretim Merkezi gerek tek boyutlu gerekse de sınırlı bir eğitim imkânı sağlasa da Türkiye’nin uzaktan eğitime vermiş olduğu açık bir şekilde önemi gözler önüne sermektedir. Bu merkez; ciddi anlamında öğrencilere eğitim sağlamış ve Türkiye’de uzaktan eğitim kapsama alanını genişletmiştir. Ayrıca 1975’te kurulan Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) ihtiyaç duyulabilecek birçok alanda televizyon üzerinden eğitimsel programlar yayınlamayı planlamıştır (İşman, 2005). 1978’e gelindiğinde yükseköğretimde uzaktan eğitim uygulamalarının geliştirilmesine yönelik MEB tarafından “Açık Üniversite” kurulması önerilmiştir. MEB tarafından 1978’de yapılan bu öneri ancak 1981’de 2547 sayılı kanun ile

hayata geçirilebilmiş ve Anadolu Üniversitesi bünyesinde üniversite düzeyinde ilk Açık Öğretim Fakültesi kurulmuştur (Gelişli, 2015). 1990'dan sonrada diğer üniversiteler uzaktan eğitim uygulamalarına geçmeye başlamıştır. 1992'de ise milli eğitim bakanlığı bünyesinde açık öğretim lisesi ve 1998'de de 6-7 ve 8'inci sınıf eğitimini veren açık ilköğretim okulu açılmıştır (Demiray ve Adıyaman, 2002)

Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı tarafından “Eğitsel E-içeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi Bileşeni” kapsamında Eğitim Bilişim Ağı (EBA) oluşturulmuş ve EBA'nın alt yapısını kullanan bir uzaktan eğitim merkezi (UZEM) kurulmuştur. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından UZEM farklı beklentileri karşılamak amacıyla tüm öğretmenlere hayatları boyunca e-öğrenme olanağı sunmak üzere tasarlanmıştır

Türkiye’de ortaokul seviyesinde uzaktan matematik eğitimi süreci

2011 yılı da yayımlanan Avrupa ‘da Matematik Eğitimi: Temel Zorluklar ve Ulusal Politikalar adlı rapora göre “Matematik yeterliliği AB seviyesinde, 21. Yüzyılın bilgi toplumunda kişisel tatmin, aktif vatandaşlık, sosyal içerilme ve istihdam edilebilirlik için gereken temel yeterliliklerden biri olarak belirlenmiştir” demektedir. Ayrıca “Rapor matematik müfredatlarının yenilenmesi, yenilikçi öğretim yöntemlerinin ve değerlendirmenin teşvik edilmesi ve öğretmen eğitiminin geliştirilmesi için izlenen ulusal politikaları gözden geçirmektedir. Matematik eğitimi için sürekli gözlem ve araştırma sonuçlarına dayanan kapsayıcı politikaların gerekliliğine dikkat çekmektedir. Rapor, öğretmenler için kapsamlı destek politikalarının yürütülmesi, matematik bilgisinin ve problem çözme becerilerinin çeşitli uygulamalarına tekrar odaklanması ve düşük başarıyı büyük ölçüde azaltmak için bir dizi stratejinin uygulanması için sebepler ileri sürmektedir” diye devam etmektedir. 2019 yılında yayımlanan 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde de eğitimin tüm kademelerinde matematik derslerine ilişkin iyileştirilmesi ve yenilenmesi gereken durumlar detaylı olarak belirtilmiştir. Her yönüyle ilk olan ve eğitim sistemimizin felsefesini belirten bu belgede teknolojik olarak çok hızlı ilerleyen bir çağa girdiğimiz ve bu teknolojiyi eğitimin her alanında kullanmamız gerektiğinden önemle bahsedilmiştir. Türkiye ‘de ise ortaokul düzeyinde uzaktan matematik eğitimi ile ilgili bir çalışmaya ulaşamamış olmakla birlikte lise düzeyinde 2013 yılında Özcan Özyurt tarafından yapılmış bir doktora çalışmasına ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada UZWEBMAT diye kodlanmış uzaktan web tabanlı matematik ile öğrencilere lise düzeyindeki Olasılık ünitesi ile ilgili bir öğrenme ortamı sağlanmıştır.

Bu konuda Türkiye ‘de yapılan çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Yapılan sınırlı çalışmalar sonucunda web tabanlı matematik eğitim ile ilgili olumlu görüş bildirmekte ve matematik başarısını artırdığı görülmekle birlikte öğrencileri büyük çoğunluğu web ortamında gerçek sınıf ortamındaki iletişim ve etkileşimin sağlanamayacağı görüşünü bildirmişlerdir. Yorgancı (2014) Yapılan alan yazın taramasında Engelbrecht ve Harding

(2004), matematiğin web üzerinden öğretiminde teknolojinin kendisinin engelleyici bir faktör olarak görüldüğünü belirterek, web tabanlı matematik öğretiminin etkili olamayışında iki önemli faktöre dikkat çekmişlerdir. İlki matematiğin kavramsal yapıda oluşu ve eğitimcilerin bu kavramların öğrenciye ancak yüz yüze sınıf ortamında aktarılacağı düşüncesine sahip olmaları, ikincisi de bugünkü internet teknolojisinin matematiksel sembollerin gösteriminde sınırlı oluşudur. Diğer yandan web tabanlı matematik öğretiminde çeşitli öğretim metotlarının kullanımı ile daha zengin öğrenme çıktıları almayı hedefleyen çalışmaların sayısı giderek artmaktadır. Örneğin Şendağ ve Odabaşı (2009), online öğrenme ortamında problem tabanlı öğrenme yaklaşımının, ilköğretim matematik bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini zenginleştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Kay (2014), ortaöğretim matematik dersinde WBLT (Web-Based Learning Tools) öğrenme ortamının kullanımının öğretmen ve öğrencilerin tutumunda pozitif etkileri olduğunu ve öğrenme performansını artırdığını bulgulamıştır. Stahl, Wee ve Looi (2011) ise zor matematik problemlerini çözmede öğrencilerin küçük gruplar halinde iş birliğine dayalı yöntemlerle senkron, asenkron ve yarı senkron online etkileşimlerini destekleyen The Virtual Math Teams (VMT) öğrenme ortamını geliştirmişlerdir.

PROBLEM DURUMU

Tüm dünyayı saran Covid-19 salgını nedeniyle aniden uzaktan eğitim sürecine giren ülkemizde uzaktan eğitimin matematik eğitimine etkisinin araştırılması ve önümüzdeki süreçte öğrenci motivasyonu ve katılımını arttıracak yöntemlerin bulunması problem durumumuzdur.

Araştırmada aynı zamanda aşağıdaki sorulara da cevap aranmıştır?

- 1)Uzaktan eğitimi algılama şekilleri nelerdir? Bu eğitimden beklentileri nelerdir?
- 2)Uzaktan eğitim sürecinde karşılaştığı zorluklar nelerdir? Bu zorluklar matematik eğitimlerini ne ölçüde, nasıl etkilemiştir?
- 3)Uzaktan matematik eğitiminde öğrenci motivasyonunu arttıracak metot, materyal ve yöntemler nelerdir?

ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışmada tüm dünyayı saran Covid-19 ve uzaktan matematik eğitimi sürecinde öğrencilerin bu süreci algılama şekillerini, yaşadıkları sorunları, bu sürecin derse karşı tutumlarını nasıl etkilediğini ortaya koymak ve önümüzdeki süreçte uzaktan eğitim durumunda matematik eğitiminde öğrenci motivasyonunu arttıracak metot ve yöntemleri tespit etmek amaçlanmıştır.

SAYILTILAR

Bu çalışmada yer alan öğrencilerin veri toplama araçlarına içtenlikle ve doğru yanıt verdikleri kabul edilmiştir.

SINIRLILIKLAR

Bu araştırma,

1. Bu araştırma 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı itibari ile Çanakkale il merkezinde çeşitli ortaokullarda öğrenim gören farklı sınıf seviyelerinde on öğrenci ile sınırlıdır.
2. Veri toplamada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki maddelerle sınırlıdır.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubuna ait genel bilgiler, yararlanılan veri toplama araçları, veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, veri toplama aracının uygulanması, ulaşılan verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması açıklanmıştır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür. Fenomenolojik bir çalışma insanların yaşadıkları şeylere ve yaşadıkları şeyleri nasıl deneyimlediklerinin betimlenmesine odaklanan bir araştırmadır. (Creswel, 1998; Patton, 1990). Fenomenoloji yaklaşımın temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır. Bu yaklaşımda araştırmacı katılımcının kişisel (öznel) tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir. Fenomenoloji tanımlayıcı bir araştırmadır. Bu bağlamda genelleme yapmak değil, olguları tanımlamak önemlidir (Akturan ve Esen, 2008) Araştırmada ilk defa karşı karşıya kaldığımız salgın sürecinde öğrencilerin tecrübe ve olayları algılama süreçlerinin derinlemesine incelenmesi yapılmıştır.

EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın örneklem Grubu Çanakkale il merkezinde öğrenim gören on ortaokul öğrencisinden oluşmuştur. Amaç doğrultusunda derinlemesine inceleme yapabilmek ve kolay ulaşılabilir tekniği ile amaçlı örneklem belirleme kullanılmıştır.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Algı ve süreç ile ilgili verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bire bir yapılan görüşmeler zoom üzerinden veli izni ile yapılmış kayıt altına alınmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde görüşme tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre, fenomenoloji araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir (2005). Bu kapsamda önce bir öğrenci ile pilot uygulama yapılmış ve uzman görüşü alındıktan sonra görüşme soruları uzman tarafından düzenlenmiştir. Son hali verilmiş yedi maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu velilerinden gerekli izinler alınmış altısı kız dört erkek katılımcıya zoom bağlantısı aracılığıyla uygulanmıştır. Uygulama sırasında katılımcılara verecekleri cevaplarda rahat ve içten olmaları bu süreçte isimlerinin hiçbir şekilde kullanılmayacağı hatırlatıldı. Uygulama meslekte on sekiz yıllık tecrübesi olan araştırmacı tarafından hiçbiri kendi öğrencisi olmayan Çanakkale il merkezindeki iki farklı özel okul ile dört farklı devlet okulu olmak üzere altı farklı okuldaki öğrencilerle yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Nitel çözümlemede verilerin içeriklerini keşfetmeye yönelik çözümleme için kodlama ilk ve aslî bir işlemdir (Punch, 2005). İçerik analizinde birbirine benzeyen verileri belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılabilir bir düzene sokarak yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Her bir katılımcı ile ortalama yirmişer dakika süren görüşmelerde katılımcıların cevapları hiç değiştirilmeden yazılı metne çevrilmiştir. Defalarca okunup bir bütün içerisinde değerlendirilip kodlamalar yapılmış ve temalar oluşturulmuştur. Yapılan içerik analizi ile derinlemesine yorumlanmıştır.

Görüşme formu sonucu elde edilen verilerde aşağıdaki kodlama ve tanımlama tekniği kullanılmıştır. K1, K2, K3..., K10: Görüşüne başvuru katılımcıları (Ortaokul öğrencileri) temsil etmektedir.

BULGULAR**1)Katılımcıların demografik özelliklerinin incelenmesi**

Tablo1 Katılımcılara ait demografik özellikler

Katılımcı	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Anne Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi	Anne Çalışıyor	Baba Çalışıyor	Evde internet bağlantısı	Uzaktan Eğitime Katılış Şekli	Kendi Odası	Okul Türü
K1	K	8	Üniversite	Üniversite	Evet	Evet	Var	Bilgisayar	Var	Devlet
K2	E	7	Lise	Üniversite	Evet	Evet	Var	Bilgisayar	Var	Devlet
K3	K	8	Üniversite	Üniversite	Evet	Evet	Var	Telefon	Var	Devlet
K4	K	7	Üniversite	Üniversite	Evet	Evet	Var	Bilgisayar	Var	Devlet
K5	K	7	Üniversite	Üniversite	Evet	Evet	Var	Bilgisayar	Var	Devlet
K6	K	6	Üniversite	Lise	Evet	Evet	Var	Bilgisayar	Var	Devlet
K7	E	8	Üniversite	Üniversite	Evet	Evet	Var	Bilgisayar	Var	Özel
K8	E	8	Ortaokul	Lise	Evet	Evet	Var	Telefon	Var	Devlet
K9	E	8	Üniversite	Üniversite	Evet	Evet	Var	Bilgisayar	Var	Devlet
K10	K	5	Üniversite	Üniversite	Evet	Evet	Var	Tablet	Var	Özel

Katılımcıların verdiği bilgilere göre araştırmaya katılan katılımcıların uzaktan eğitime katılma ile ilgili herhangi bir fiziksel veya teknik engeli olmayan öğrenciler olduğu görülmektedir. Aynı zamanda velilerin çoğunluğu eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerdir.

2)Salgın sürecinde matematik dersi ile ilgili alınan desteklerin incelenmesi

Tablo 2 Uzaktan eğitimde matematik dersi için alınan destekler

Tema	Kod
Aile (2) Etüt merkezi (5) Özel ders (2)	Aldım (9)
	Almadım (1)

Katılımcıların verdiği bilgiler uzaktan eğitim sürecinde verilen matematik eğitiminin eksik kaldığını ve öğrencilerin her zamankinden daha fazla destek arayışı içinde olduğunu göstermektedir.

3)Katılımcıların uzaktan eğitimde alınan matematik eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi

Tablo 3 Katılımcıların uzaktan eğitimde alınan matematik eğitimi ile ilgili görüşleri

Tema	Kod
Matematiğe karşı ilgi	Olumlu (3)
Etkileşim olmaması	Olumsuz (7)

Olumsuz görüş bildiren öğrencilerin çoğunluğu etkileşime giremedikleri ve iletişim kuramadıklarını belirtmiştir.

- K1 “Gerçek sınıf ortamını tercih ederim. Çünkü öğretmenin sana dokunuyor, seni seviyor ve iletişime geçiyorsunuz. Burada arkadaşlarımız kamerasını açmıyor.”
- K8 “Hiçbir şey anlaşılmıyor. Sınıftayken yapılacak başka aktivite yok. Sadece öğretmeni dinliyorsun. Ama uzaktan da kamera kapalı her şeyi yapabiliyorsun. Hocayı dinlemek içinden gelmiyor. Dağılıyorsun.”

4)Katılımcıların uzaktan matematik eğitiminde yaşadığı zorlukların tespit edilmesi

Tablo 4 Katılımcıların uzaktan matematik eğitiminde yaşadığı zorluklar

Tema	Kod
Teknik Sorun	İnternet (10)
	Cihaz (3)
İletişim	Whatsapp grupları (4)
	Öğretmene ulaşamama (8)

Yaşadıkları zorluğun başında süreçle ilgili yetersiz bilgilendirme gelmekle birlikte internet, Eba ve cihaz başta olmak üzere teknik sorunlar gelmektedir.

- K3” Öğretmen çok fazla tahtayı kullanan birisi işlem yazıyor. Diğer öğretmenler gibi tabletinin olmaması bizim için çok kötü. Kendi küçük tahtasını bulanık görüyorduk ya da göremiyorduk. Dersi dinlemek çok zor oluyor uzaktan sınıf ortamından çok daha karmaşık. “
- K1” Ben hep bekliyordum annemler açılmaz diyordu ama ben hep bekliyordum. Anneme hadi alışverişe gidelim kalem olalım defter alalım diyordum”

5)Katılımcıların uzaktan matematik eğitiminden beklentilerinin belirlenmesi

Tablo 5 Katılımcıların uzaktan matematik eğitiminden beklentileri

Tema	Kod
Öğretmen	Söz hakkı vermesi (7)
	Anlatma hızının yavaşlaması (9)
Sistem	Ders saatinin artması (6)

Katılımcıların en çok anlamadıkları soru veya konuları gerek ders süresinin azlığı gerekse haftalık matematik ders sayısının azlığı nedeniyle sormadıkları belirtilmiştir. Aynı zamanda matematik öğretmenlerinin de konuları hızlı anlattıklarını ve konuyu anlamadan soru çözmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun öğretmenlerin yeterli ekipman ve teknolojik yeterlilik sahibi olmaması nedeniyle ortaya çıktığı görülmektedir.

- K3” Anlattıkları şeylerin daha belli olmasını istiyorum yaptıkları şeyler eğer tahtayı göremiyorsan çok garip oluyor. Tabletsiz bir öğretmenim varsa ne yaptıklarını algılamıyorsun. Dersin zaten %99 unda konuyu işlemeden soru çözüyoruz. Yani onu konuyu anlamak istiyorum.”
- K6” uzaktan matematik eğitiminin uzaktan eğitimde bizim öğretmenlerimiz televizyona çıkacak sanmıştım. Ama öyle olmadı. Televizyonda dinlediğimi, televizyonu durduramadığımız için yazamadık, çok da açıklayıcı olmuyordu.”
- K10” Zorlandığım kısım olmadı. Ama teneffüsleri özledim. En büyük beklentim anlamak.”

6)Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde matematik dersine katılımını, motivasyonunu arttıracak yol ve yöntemlerin belirlenmesi

Tablo 6 Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde matematik dersine katılımını, motivasyonunu arttıracak yol ve yöntemler

Tema	Kod
Eğlenme	Fıkra (1)
	Oyun (1)
Anlaşılmak	Takdir (6)
	Rehberlik (5)
	Dinlenilmek (3)
Web 2.0 Dijital eğitim araçları	Hiç duymadım, fikrim yok (10)

Verilen cevaplar katılımcıların matematik dersine katılım ve motivasyonlarının artması için en öncelikli olarak ders öğretmenlerine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Ders öğretmeni gerek ders öncesi ve süresince kullanacağı dijital araçlarla öğrenci ilgisini çekebilir gerekse dersinin beş dakikasını öğrencilerinin kaygı ve gerilimini azaltacak bir sohbetle ayırarak öğrencisinin varlığının farkında olduğunu ona hissettirebilir. Katılımcıları hiçbirinin Web 2.0 Eğitim araçlarını bilmemesi uzaktan yapılan dijital eğitim için büyük bir eksikliklerdir.

- K2 “Bazen bizi güldürecek bazı şeyler söylüyorlar”
- K5” Öğretmenim öğretmek istediğini göstermeli. Ben o zaman motive oluyorum çalışmak için. Mesela 30 kişilik bir sınıfta 20 kişinin 10 derste olduğunu görmek de beni motive ediyor. Çünkü diğer 10 kişiden önde olduğumu bu şekilde daha önüne geçtiğini düşünüyorum.
- K10” Bilmediğim soruların cevaplarını söylerken, daha önceden duymadığım şeyleri anlatırken merak ediyorum ve merak ettiğimde öğreniyorum. Ya da çocuklar şimdi anlamamış olabilirsiniz ama farklı farklı yollardan yaparsanız anlayacaksınız derlerse bizi motive etmiş olurlardı.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Tartışma ve Sonuç

Yapılan görüşmeler bütüncül olarak incelendiğinde öğrencilerin ilk ihtiyaç duydukları içinde buldukları durumla ilgili yeterli bilgi sahibi olmaları gerekliliğidir. Sürekli açıklanan erteleme haberleri her seferinde daha büyük bir hayal kırıklığı oluşturmakta ve umutsuzluğa sürüklemektedir. Bu durumdan en çok etkilenen öğrencilerimize titizlikle, dikkatle onların kaygı ve korkularını ortadan kaldıracak açıklamalar yapılmalıydı. Bu sürecin onları yaşamları boyunca izlerini taşıyacakları çocukluk ve gençlik dönemine en az etki yapması için dikkat edilmelidir. Bu şart sağlandıktan sonra öğrenciler uzaktan matematik eğitiminde kendi sorularını sorabilmeyi ve anlaşılmayı istemektedir. Bilgisayar ekranına gösterilen tahtalar ve öğretmenlerimizin kullandığı küçük yazı tahtası, A4 kâğıdı ve ekrana yansıtılan power point sunularının uzaktan matematik eğitiminde çok etkili olmadığı görülmektedir. Bu yaşanan salgın bizlere uzaktan eğitimle matematik eğitimi verirken e-kitap ve Web 2.0 gibi araçları gibi farklı materyallerin de kullanılması gerekliliğini de ortaya koymuştur. Dijital eğitim içerikleri ile ilgili öğretmenlerimizin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadığı görülmüştür. Ekranı verimli kullanamayıp öğrencisinin sorusunu ekrana taşıyamayan bir matematik öğretmenine sahip öğrencilerin bu konudaki sıkıntıları yaşanan en fazla sorun olarak belirtilmiştir.

Öneriler

Yapılan görüşmelerin çoğunda katılımcıların öğretmenlerinin ders yapmak dışında onlarla konuşmalarını, bu süreçte hissettiklerinin sorulmasını bekledikleri ortaya çıkmıştır. Kısıtlı zamanda müfredatı yetiştirme telaşı ve baskısı altında olan öğretmenlerimiz derslerin beş dakikasını öğrencileri ile sohbet ederek geçirirlerse kalan zamanda derse motivasyonları daha yüksek öğrencilerle devam edip hedeflerine daha kolay ulaşabileceklerdir. Aynı zamanda bir anda hiç tecrübe etmedikleri ve uzak kaldıkları ev ile iş ortamının karıştığı bir alanda tek başlarına kalan öğretmenlerimize teknolojik yeterliliklerini arttıracak eğitimler verilmelidir. Aynı zamanda covid-19 salgını ile başlayan uzaktan eğitim sürecinde öncelikli olarak matematik öğretmenlerinin de grafik tablet ihtiyaçları karşılanmalıdır ve ekranını sınıf tahtası gibi kullanmaları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akturan, U. ve Esen, A. (2008). **Fenomenoloji**. T. Baş ve U. Akturan (Yay. Haz.), Nitel Araştırma Yöntemleri içinde (ss. 83-98). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- **Avrupa’da Matematik Eğitimi: Temel Zorluklar ve Ulusal Politikalar** 2011
- Creswell, J. W. (1998). **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions**. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demiray, U. ve Adıyaman, Z. (2002). “**Kuruluşunun 10. Yılında Açıköğretim Lisesi İle İlgili Çalışmalar Kaynakçası**”, 2. Baskı, Eskişehir.
- Engelbrecht, J., & Harding, A. (2004). **Technologies involved in the teaching of undergraduate mathematics on the web**. Journal of Online Mathematics and its Applications. [Available online at: <http://science.up.ac.za/muti/technologies.pdf>] Retrieved on October 10, 2012
- Gelişli, Y. (2015). “**Uzaktan Eğitimde Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları: Tarihçe ve Gelişim**”, Journal of Research in Education and Teaching, Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 34
- <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- İşman, A. (2005). “**Uzaktan Eğitim Ankara**”, Pegem A Yayıncılık
- Kay, R. (2014). **Exploring the use of web-based learning tools in secondary school classrooms**. Interactive Learning Environments, 22(1), 67-83.
- Kırık, Ali M. (2014) “**Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu**” Marmara İletişim Dergisi, Yıl: 2014 Sayı : 21 ,ss. 73-94
- MEB. (2019) **2023 Eğitim Vizyon Belgesi**
- Ozan, Ö. (2010). “**Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişim Süreci**”, URL: http://www.ozlemozan.info/index.php?option=com_content&view=article&id=1226:uzaktan-egitimin-tarihsel-geliim-suereci&catid=108:uzaktan-egitim-&Itemid=291, Erişim Tarihi: 01 Aralık 2015.
- Özarslan, Y. ve Ozan, Ö. (2014). “**Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Programı Açma Sorunsalı**”, XIX. Türkiye’de İnternet Konferansı, Yaşar Üniversitesi, İzmir.
- Özbay, Ö. (2015) “**Dünyada ve Türkiye ‘de Uzaktan Eğitimin Güncel Durumu**”,
- Patton, M. Q. (1990). **Qualitative Evaluation and Research Methods** (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.

- Punch, K. F. (2005). **Sosyal Araştırmalara Giriş: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar** (Çevirenler: D. Bayrak, B. Aslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi
- Schleicher,A, (2020). **THE IMPACT OF COVID-19 ON EDUCATION INSIGHTS FROM EDUCATION AT A GLANCE 2020.**
- Stahl, G., Wee, J. D., & Looi, C. (2011). **Essays in computer-supported collaborative learning.** Gerry Stahl at Lulu.com, USA.
- Şendağ, S., & Odabaşı, H. (2009). **Effects of an online problem based learning course on content knowledge acquisition and critical thinking skills.** Computers and Education, 53(1), 132-141.
- **Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi**, Yıl: 2, Sayı: 5, Aralık 2015, s. 376-394
- Yorgancı, S.(2014) “**Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Yönteminin Öğrencilerin Matematik Başarılarına Etkileri**”, K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23 (3), 1401-1420

“SESSİZ HARFLER” ESERİNDEKİ HİKÂYELERİN DEĞERLER VE KARAKTER EĞİTİMİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Esmâ Nur ALİM¹
Mahmut BABACAN²

Özet

Son yirmi yıl içerisinde gerek öğretim programlarında gerekse eğitimin farklı alanlarında değerler ve karakter eğitimi önemli yer bulmaktadır. Ayrıca çocuk ve gençlerde karakter gelişimi önemsenmektedir.

Edebî eserler iyiyi, güzeli, doğruyu ve toplumu ayakta tutan değerleri “doğrudan” değil de sezdirerek ve estetik bir kaygı ile okuyucuya sunduğundan daha etkili ve önemli bir vasıta olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan Türkçe ve Edebiyat dersleri değerlerin öğretimi ve aktarımında önemli bir araç olduğu çeşitli araştırmalarda dile getirilmiştir. Cemiloğlu (2009:20) edebiyatın üç yönüyle eğitimde etkili olduğundan bahseder: dil eğitimi, estetik eğitimi ve ahlak eğitimi. Edebi Metinler, öğrencilere sadece dil bilgisi kurallarını öğretmek ya da okuma alışkanlığı kazandırmak için değil, aynı zamanda çeşitli değerleri öğretmek için de kullanılmaktadır (Şen, 2007: 53). Edebî metinlerin dünyasına girme alışkanlığı edinmiş birey, insanların çok çeşitli duyma, düşünme ve hareket etme örnekleriyle tanışır, kendini başkalarının yerine koyabilir, özdeşim kurma yeteneği oluşturur, insan kişiliğine saygı duyar, hoşgörülü olmaya çalışır, insanların değişik özelliklerde olabileceği gerçeğini anlar. Edebiyat eserleri hem bireysel hem de toplumsal hayatla ilgili olarak iyiye, güzele, doğruya yönelme ve yeni değerler kazandırma yolunda telkinlerde bulunur, insanları bunlar doğrultusunda eğitir (Kavcar, 1999: 6). Bu bildiri Cemal Şakar tarafından 2017 yılında yayımlanan Sessiz Harfler adlı kitabında bulunan farklı yazarlara ait yirmi dört hikâye Değerler ve Karakter Eğitimi çerçevesinde ele alınacaktır. Antoloji niteliğindeki bu eserde edebiyatın diriltici, umut aşılama diliyle yoklamayı, sorgulamayı, hatırla(t)mayı

1 Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Y.Lisans öğrencisi, esmanuralim123@gmail.com

2 Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, mahmut.babacan@marmara.edu.tr

içermekle birlikte inkılâplar karşısında halkın ve eğitimcilerin tepkilerini dile getirilmektedir. Başta tarih olmak üzere bilimler elde kalanlar üzerinde çalışırken sanat/edebiyat eserleri belki de daha çok, ele/dile gelmeyenleri ifade edebilmenin peşindedir. İşte bu tematik antoloji niteliğinde olan bu eserdeki yirmi dört hikâyenin ortak noktası harf inkılâbının toplumumuzda nasıl etki uyandırdığını ortaya koymalarıdır.

Ortaokul ve Lise düzeyindeki öğrencilerin anlayabileceği bir düzeyde olan bu hikâyelerde hem tarihi ve sosyolojik bilgi olarak bulabilmemizin yanı sıra hem de çeşitli değerlere sıkça yer verildiği tespit edilmiştir. Bu hikâyeler okurlarda harf inkılâbı hakkında bilgi vermesinin yanı sıra çeşitli değerler hakkında merak uyandırmasına ve okurun araştırıp bilgi edinmesine imkân sağlayacak niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler ve karakter eğitimi, Sessiz Harfler, Cemal Şakar.

EXAMINATION OF THE STORIES IN THE “SESSİZ HARFLER” IN TERMS OF VALUES AND CHARACTER EDUCATION

SUMMARY

In the last twenty years, values and character education have an important place both in curricula and in different fields of education. In addition, character development in children and young people is given importance.

Literary works appear as a more effective and important tool than they present to the reader with an aesthetic concern, rather than “directly”, but by suggesting the values that sustain the good, the beautiful, the truth and the society. In this respect, it has been stated in various studies that Turkish and Literature courses are an important tool in the teaching and transmission of values. Cemiloğlu (2009:20) mentions that literature is effective in education in three aspects: language education, aesthetic education and moral education. Literary Texts are used not only to teach students grammar rules or to gain reading habits, but also to teach various values. The individual, who has acquired the habit of entering the world of literary texts, gets acquainted with a wide variety of examples of people’s hearing, thinking and acting, can put himself in the place of others, creates the ability to identify, respects human personality, tries to be tolerant, understands the fact that people can have different characteristics. Literary works inculcate in the way of turning towards the good, the beautiful, the right and gaining new values in relation to both individual and social life, and educate people in line with these.

In this paper, twenty-four stories by different authors in the book Silent Letters published by Cemal Şakar in 2017 will be discussed within the framework of Values and Character Education. In this anthology work, the reactions of the public and educators against the revolutions are expressed, together with the rejuvenating and hope-inspiring language

of literature, including probing, questioning and remembering. While the sciences, especially history, are working on the remnants, art/literary works are perhaps more in pursuit of expressing the unspoken/unspoken. The common point of the twenty-four stories in this thematic anthology is that they reveal how the alphabet reform had an impact on our society.

It has been determined that in these stories, which are at a level that middle school and high school students can understand, we can find both historical and sociological information as well as various values are frequently included. These stories, in addition to giving information about the alphabet reform, are in the nature of arousing curiosity about various values and enabling the reader to research and obtain information.

KEYWORDS: Values and character education, Sessiz Harfler, Cemal Şakar.

“SESSİZ HARFLER”ESERİNDEKİ HİKÂYELERİN DEĞERLER VE KARAKTER EĞİTİMİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ

GİRİŞ

Değer, sosyolojik açıdan, kişiye ve gruba yararlı, kişi ve grup için istenilir, kişi veya grup tarafından beğenilen her şey olarak tanımlanmıştır (Aydın, 2011: 39). Değerler, “bir toplum, bir inanç, bir ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insanî, ideolojik veya ilahî kaynaklı her türlü duyusu, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetler” olarak nitelendirilmiştir (Çelikkaya, 1996:168). Değerler, aynı zamanda “[bir] sosyal yapının varlık, birlik, işleyiş ve devamının sebebi olarak görünen; tasvip ve teşvik gören, korunmaya çalışılan, kabullenişler, inanışlar” olarak değerlendirilir (Tural, 1992: 29). Değerler, milletleri diğerlerinden ayıran ve birtakım millî özellikler taşıyan bir sistemdir.

Son zamanlarda her türlü bilimsel ve teknolojik gelişmeye rağmen dünyada yaşanan şiddet ve korku havası, maddî ve manevî tatminsizlikler; acımasızlık, adaletsizlikler, çevrede olup bitenlere karşı duyarsızlık, mutsuzluk ve hayattan memnuniyetsizlik gibi problemler, eksikliği hissedilen değerlerin öğretimi ve aktarımını daha önemli bir hâle getirmiş; devletleri, millî ve evrensel kimi değerleri yeniden canlı ve etkili hâle getirmeye ve yaşanan çağa uygun yeni bir takım değerler oluşturmaya; böylelikle kaybolmaya yüz tutmuş sosyal kontrolü yeniden sağlamaya sevk etmiştir.

Değerler, toplumsal barışı, sevgiyi, kardeşliği, kin ve nefreti, düşmanlığı, oturup kalkmayı, konuşmayı, selamlaşmayı, giyim kuşamı, yeme içmeyi, niçin yaşadığını ve niçin öldüğünü ortaya koyabilecek güçtedir. İnsanlar buna göre hayatlarının şekil ve şemalarını çıkartmak ve buna göre yaşamak eğiliminde olurlar. Bu düşünceyle “değerler eğitimi” tüm dünyada çok sayıda çalışmaya konu olmuştur.

Toplumlar sahip oldukları kendilerine has özelliklerini, değerlerini sonraki temsilcilerine aktarma ihtiyacı içerisindeyler. “Sahip olunan değerler, bireyin gelecekte kişiliğini, bakış açısını, davranışlarını, hatta hayatını belirleyecek etkenler olduğu için, bireyin belli başlı değerlerin farkına varması, gerekli değerleri kazanması, yeni değerler benimsemesi; bütün bu değerleri kişiliğinin temel taşları hâline getirerek davranışa dönüştürmesi gerekir. Neredeyse hayat boyu devam eden bu değer kazanma/kazandırma süreçlerine değerler eğitimi denilmektedir” (Yaman, 2014: 18).

Toplumun birlik ve beraberliğinin sağlanmasında ve devam ettirilmesinde değerlerin önemi büyüktür. Bu bağlamda devamlılığın sağlanması için kaliteli bir değerler eğitime ihtiyaç vardır. Bir şeyin olumlu ya da olumsuz, iyi ya da kötü, hoş ya da nahoş olduğu hakkında karar verme” (Martorella, 2001) olarak tanımlanan değerler eğitiminde yardımcı kaynaklardan biri de edebî eserlerdir.

Bu çalışmamızda Türk edebiyatının, millî ve manevî değerlerin aktarılmasında ve öğretilmesinde yarar sağlayan, postmodern edebiyatın etkinliğini artırdığı 1980 kuşağının temsilcilerinden Cemal Şakar’ın editörlüğünü üstlendiği, muhatap olduğu okuruna nasihat eden birçok hikâyeye olduğu düşüncesiyle “Sessiz Harfler” adlı öykü kitabında bulunan 24 ayrı öyküyü “değerler eğitimi” açısından inceleyeceğiz.

ÇALIŞMANIN EVRENİ

Bu çalışmamızda Sessiz Harfler adlı hikâyeye kitabında yirmi dört hikâyeyi Değerler ve Karakter eğitimi bakımından ele alacağız. İçerisinde 24 farklı yazardan 24 ayrı hikâyenin yer aldığı “Sessiz Harfler” kitabı, Cemal Şakar’ın organizesini yaptığı 24 ayrı hikâyeye yazının Arap alfabesi ve Harf İnkılabı konusu çerçevesinde kaleme aldığı bir eserdir.³ Eserde kendisine ait herhangi bir öyküsü bulunmayan Cemal Şakar, kitabın sadece editörlük ve derleme işlerini üstlenmiştir.

SESSİZ HARFLER KİTABINDA YER ALAN ÖYKÜLERİN ÖZETLERİ

1. Önümde Durdu:Kahraman bakış açısıyla yazılan bu hikâyede anlatıcı, bir gün çarşıya çıkar ve hiç sevmediği laubali ve ağzının ölçüsü bulunmayan pervasız bir esnafla karşılaşır.İsrarla kendisini kitap doktoru olduğunu iddia eden ve hangi mesleği yaptığını merak eden esnafa sahaf olduğunu ve söz konusu bir doktorluksa sayfaların ve kitapların doktoru olduğunu söyler. Daha sonra çarşıya gittiği günlerde o esnafa denk gelmemek için gayret

3 CemalŞakar’ın editörlüğünü yaptığı “Sessiz Harfler” isimli incelenen bu eserde; Necati Mert, Hasan Aycın, Yunus Develi, Yıldız Ramazanoğlu, Hasibe Çerko, Cihan Aktaş, Sadık Yalsızuçanlar, Kamil Yeşil, Sibel Eraslan, Nehir Aydın Gökdoğan, Recep Şükrü Güngör, Nermin Tenekeci, Selvigül Kandoğmuş Şahin, Mihriban İnan Karatepe, Suavi Kemal Yazgıç, Ahmet Örs, Mukadder Gemici, Hümeysra Şahin, Güray Süngü, Akif Hasan Kaya, Naime Erkovan, Aykut Ertuğrul, Aliye Akan, Güzide Ertürk’e ait birer hikaye bulunmaktadır.

gösterse de karşılaşmak durumunda kalır. Esnaf ona isminin anlamını sorar. Yazar cevap verir, esnaf cevabını doğru bulmaz. Anlatıcı ise Mevlid’i kanıt olarak gösterir. Esnaf yine kabul etmez ve orada Necati olan isminin Arap alfabesindeki iki noktalı “te” ile yazıldığını, yazarın isminin ise “tı” ile yazıldığını söyleyerek harf devriminden dem vurur. Anlatıcı harf inkılâbındanyana olduğunu sanmasın diye bir şey söylemez.

2. Elifbe: Hikâye geriye dönüş tekniği kullanılarak başlar. Yazar çocukluğuna dönerek Kıbrıs karartmalarının olduğu günlerden ve o günlerde Kur’an öğrenmeye başladığından bahseder. Bir sonraki yaz ise Kuran kursuna gidip diğer köy çocuklarının ninelerinden öğrendikleri alfabe ezberleme tekerlemelerini büyük bir hayranlıkla anlatır: “Elif mertek gibi (...), Fe kuzu kaşlı (...), He âhu gözlü (...) Ye şıp şıp ördek” gibi. Çocuklardan biri ebcedin ne demek olduğunu hocaya sorar ve hoca: “*Eb baba ced dede demek, (...); şimdi ezberleyin, sonra anlarsınız.*” (s.17) der. Aradan yıllar geçer ve yazar çocukken öğrenim gördüğü Kur’an kursuna gelir. Dere ve ağaç dışında hiçbir şey eskisi gibi değildir. Çocukluğundaki anılardan bahsederken hüznelenir. O Kur’an kursundaki çocuklarının her birinin ayrı yollara gittiğinden ve o zaman öğrendikleri Elifbe’nin adının eskiye çıktığından, başka harfler öğrendiklerinden ve bu harflerle kütüphaneler dolusu kitaplar okuyup yazdığından söz eder. Yazar son olarak bugüne kadar olan her şeyi anladığını fakat hocasının “*Eb baba ced dede demek, (...); şimdi ezberleyin, sonra anlarsınız.*” (s.17) cümlesini hâlâ anlayamamasına yakındır.

Matbaacının Bir Oyunu: Hikâyenin başkahramanları Arap alfabeleridir. Bütün Arap harfleri bir sabah uyandıklarında emektarı oldukları matbaadan atıldıklarını öğrenirler. Bütün harfler tek tek bu konudaki düşüncelerinden ve hayal kırıklıklarından bahseder. Harf İnkılâbının bir gecede gerçekleşmesinden yakındır bütün harfler. Haklarını aramak için dayanışma içinde planlar kurarlar. Fakat ne yaparlarsa yapsınlar hiçbir şey eskisi gibi değildir, eninde sonunda bunu kabullenirler. Bir gün matbaada bir patlama olur ve her şey yanıp kül olur, reisleri olan Elif Ye’harfine bunun haberini verir. Ye harfi ise: “*bedduamız mı tuttu yoksa reis*” (s.35) der ve ardından birlikte çıkarlar.

Oyuncunun Epik Hâli: Bu hikâyede babasının günlüğünü de yanına alan Halil (Londra’da mühendislik okurken oyuncu olmuştur), harf inkılâbını konu alan bir film çekimi için bir zamanlar büyük dedesinin yaşadığı kasabaya gider. Halil oynayacağı rolün havasına girme düşüncesiyle babasının dedesi hakkında yazdığı anıları okur. Dede/Nasrullah Hoca, anadili olan Kürtçe ile yazan, evinde cilt cilt Türkçe, Arapça, Kürtçe, Süryanice kitaplar bulunan, talebe okutan bir âlimdir. Babasının günlüğünü okuyan Halil büyük dedesinin

Harf devrimi dönemi ile ilgili anlattığı levhalardan çok etkilenir ve bu yazılar Halil'in düşünmesine neden olur. Günün sonunda kostümü giydiğinde filmdeki rolü oynamasa bile bu filmin bu maksada hâsıl olduğunu düşünür.

Eksik Birkaç Harf ve Annem: Bu hikâyede harf inkılâbını aile ilişkilerinin bilinmeyenleri aktarılır. Öğretmen Dede karakterinin eser külliyyatının neşredilmesine olan itirazları anlatılır. Direnciyle saf tutan dede nihayet kitaplarını ayrıştırmaya karar verir. Herhangi bir arama yapılırsa ve eski alfabeli olanlar bulunursa diğer kitapları da tereddütsüz yakarlar diye korktuğu için ayırmaya çalışır “devrik alfabelileri”. Bu görevi babasının iyiliği için kızı üstlenir. Babasının iyiliğini düşünen kızı, babasından beklediği düşünceli tepkiyi alamaz ve zamanında onun okumasına izin vermediği için babasına yakınır. Bunu gören babası kızının evini terk eder. Hikâyenin sonunda ise kızının bahçesinde dışarıda ayrılmaya çalışılan tüm kitaplar bir sağanak yağmurla baş başa kalırlar.

Harflerden Bir Güz: Bu hikâye telefonun iki ucunda bulunan kişilerin konuşmaları ile başlar. Kemal telefonda Selim'den harf devrimi ile ilgili bir öykü yazmasını ister. Uzun süren bu konuşmada aynı zamanda eski harflerle ilgili bilgiler verilir ve bazı güzel anekdotlar paylaşılır: “*Harflerin ümmet olduğunu söyler İbni Arabî*” (s. 84) gibi. Telefon kapanmadan hemen önce Kemal Selim'e yazılacak olan öykünün isminin “Harflerden Bir Güz Olsun” olmasını teklif eder.

Gecenin Sonu: Hikâye Kur'an-ı Kerim ve Arapça öğretmeni olan Âsım adlı öğretmenin görev alacağı Sarıova'ya gelmesiyle başlar. Oturduğu bankta “Şahin” adlı bir adamla karşılaşır ve sohbe başlarlar. Şahin, kendi zamanını ve bugünkü zamanı karşılaştırarak Meşrutiyet'ten, Cumhuriyet'in ilanından ve harf devriminden bahseder. Eski ve şimdiki Sarıova'yı eleştirir. Şehre yeni gelen öğretmeni aydınlatan ve yardımcı olan Şahin oldukça misafirperver ve yardımsever bir insandır. Âsım'a kalacak yer ayarlayarak bu değerlerin özendirilmesine vesile olur.

Açık Arttırma: Hikâyenin başkahramanı Belkıs Hanım ve gazetecidir. Gazeteci Belkıs Hanım'ın elindeki eski yazıyla yazılmış olan “Leyla vü Mecnun Risalesi” ni müzayedeye almak için ikna etmeye çalışır. Eşinden yeni ayrılan Belkıs Hanım duygusal bir çöküntüdedir fakat nihayet gazeteci ile buluşurlar. Bir gazinoda oturup sohbet ederler. Gazeteci Belkıs Hanım'ın hâline üzülür ve ikna etmeye çalışmaz. Belkıs Hanım anlatır, gazeteci dinler. Eski yazıyı okuyamayan David isimli kuzeninin Leyla vü Mecnun Risalesini el yazması Kur'an

zannedip başka bir yerde açık arttırmaya götürmesinden bahseder. Daha sonra gazeteci işyerine döner ve bir kalabalık görür. Gazeteci Ali Haydar Bey’e kalabalığın ne olduğunu sorar ve o: “Dört derneği yasadışı Kur-an kursu diye basmışlar ve öğretmen, öğrenci herkesi gözaltına almışlar. Haberini duyurmak isteyen veliler de buraya akın etmişler.” (s.106) der. Ali Haydar Bey ise Belkıs Hanım’ı sorar, gazeteci üzgün olduğunu söyler ve aralarında tartışma çıkar. Daha sonra harf devriminde yaşanan eski harfli kitapların yakılmasına göndermeler yapılır. Yakılmasının günlerce sürdüğünden hepsinin kül olduğundan, yaşananların insanlar üzerindeki etkisinden bahsedilir.

Dut Ağacındaki Salıncak: Hikâyenin başkahramanı bir öğretmendir ve bu öğretmen dut ağacına kurulmuş salıncağa binmeyi çok sever. Hikâye öğretmenin görev alacağı kasabaya gelirken yaptığı yolculuğun anlatılmasıyla başlar. Öğretmen nihayet kasabaya varır ve görev alacağı okulu ziyaret eder. İlk kahramanı olan Habibe ile tanışır. Ders vereceği öğrencilerin arasında gençliğinde ders bilmemiş Kur’an yüzü görmemiş Satı Nine de vardır. Öğretmen derslere başlamak için sabırsızlanır. Derslere gel zaman git zaman Satı Nine geldiği son derste Sakallı Hoca adlı bir hocadan bahseder. Köyün çocuklarını etrafına toplar, kapıya iki nöbetçi koyar ve harfleri öğretirmiş çocuklara. Öğretmen Sakallı Hoca’dan çok etkilenir, sanki dedesinin bir arkadaşıyla karşılaşmış gibi hisseder. Bir gün kursta dersler devam ederken Satı Nine’nin yokluğu fark edilir. Ders sonunda öğretmen Satı Nine’nin evine ziyarete gider ve çok hasta olduğunu görür. Aradan üç gün geçmeden Satı Nine’nin salası okunur. Öğretmen çok üzülür ve Satı Nine’ye veremediği derslerden yakılarak “*Bana yine harflerimin gölgesinde teselli bulmak mı düşer şimdi?*” (s.126) diye düşünür. Dut ağacındaki salıncağın da onu avutamayacağını farkındadır ve eve gidip deliksiz bir uyku çeker, rüyasında çok sevdiği kitabın sonsuza dek açık kaldığını görür.

10. İnsan Dilinin Altında Gizli: Bu öykünün ana kişileri isimleri Şaban ve Rüstem olan iki profesördür. Profesörler harf devrimini köklülük ve köksüzlük aşamasından sağcılık-solculuk kavramlarına uzatıp götürürler. Bahçede konuşmalara kulak misafiri olan öğrencileri de betimlenir. Tartışmayı günler sonra devam ettiren profesörler hangimiz daha ilerici hangimiz daha gerici şu talebelere sorup öğrenelim derler. Yoldan çevirdikleri mühendislik, sosyoloji ve edebiyat öğrencilerine “*Bilimin ışığına sağcı mı inanır, solcu mu? (s. 137)* diye sorarlar. “*Mühendis olan; ne sağcı ne solcu, bilim adamı inanır. Sosyolog; bilim ışık mıdır? Edebiyatçı; Sanat adamı inanır*” (s.137) der.

11. Güz Kemancısı: Hikâye “Çeşmiferah” adlı kişinin konuşmasıyla başlar. Her şey gül-lük gülistanlıkken bir gün evdeki herkes susar ve kara bulutlar başlarında dönmeye başlar. Hikâyelerine ilerleyen kısımlarında hattat, kukla ustası ve Dilfirib’in de düşüncelerine yer verilir.

12. İnsan Hatırlar: Hikâye, bir oğulun alzaymır olan babasının hiçbir şey hatırlamama-sından dolayı hüzne boğulmasıyla başlar. “Bir babadan oğula ne kalır?” diye düşünürken babasının askerde yazmış olduğu mektuplar aklına gelir. Aralarında dikkatini en çok çeken Osmanlıca yazılanlardır. Anlamasa da harflerin kıvraklığı çok hoşuna gider. Babasının bi-riktirme sevdası olduğundan ve biriktirdiği mektuplar, kartpostallar ve kitaplara çok değer verdiğinden bahseder. Evlerinde çıkan yangında eşi ve çocuğunun yanına koşmak yerine birikimlerinin yanına koşmasını anlatarak bu değeri gözler önüne serer. O zamanlar babası öyleyken şu an tuvaletin yerini bile hatırlamaz vaziyettedir. “*Bir babadan oğula ne kalır?*” (s.151) diye düşünürken babasının zamanıyla kendi zamanının çok farklı olduğu düşün-cesinden kendini alıkoyamaz. Kafası çok karmaşıktır ve huzurevinin penceresinin önünde bütün bunları düşünerek ağlamaya başlar.

13. Yangına Uğramış Kitaplar: Bu hikâyede bir ailenin harf devrimi inkılabından ge-çiş süreci konu edinilir. Hikâye; öncesi, sonrası, gidenler ve gidip de dönmeyenler olmak üzere dört kısımdan oluşur. Hikâye başkahraman olan Arif’in ağzından anlatılır. Bir kış günü babalarını beklerken, kapı yumruklanmaya başlar. Arif, kız kardeşi Betül, annesi ve babaannesi çok korkmuşlardır. Eve gelen adamlar evi tarumar edip giderler. En çok üzülen annesi olur. Annesi ertesi gün bir soba kurar ve evdeki kitapları ağlayarak yakmaya başlar. Bir haftadır Arif’in babası ortalıklarda yoktur çünkü parmaklıklar ardındadır. Bir süre son-ra babası eve geri döner, kısa süre içinde vefat eder. Arif’in babası ile ilgili son konuşması kitaplar üzerineyken, hatırladığı son şey babasının gördüğü kâbuslarda yalvarma çığlıklarıdır.

14. Kamâl: Hikâye, Kemal adlı öğretmenin adaşı olan öğrencisine artık senin adın “Kamâl” olsun demesiyle başlar. Hikâyede Kamâl ve dedesi üzerinden harf devrimi anla-tılır. Kamâl’in bir ödevi vardır ve bu ödev harf devrimi ile ilgilidir. Araştırmaya başlayan Kamâl internette Atatürk’ün harf inkılabını ilan ettiği gün çekilmiş fotoğrafını görür. Fo-toğraftakileri kendisine öğretmenine ve sınıfındaki sevdiği Şerife’ye benzeterek gözünde canlandırır. Atatürk’ün yeni harflere alışmak için Arapça dil özelliği olan kelimelerin dişi-lik/erillik ayırımından uzaklaşması için bazı kelimelerde farklılığa gidilir. Artık Kerimeler Kerim, Şerifeler Şerif olacaktır. Şerife’yi seven Kamâl, ikisi adına bir düğün notu yazar ve Şerife’yi Şerif olarak not eder. Bunu gören annesi yanlış anlar, gözlerine inanamaz ve Kamâl’i kovalamaya başlar.

15. E/L/İ/F: Bu kısa hikâyede harflerin görünüş özelliklerinden bahsedilir. Bunun yanı sıra Elif’in tek bir çizgi ile gösterilmesi varken artık dört harfe taksim olmasından yakınlık harf devriminden dem vurur.

16. Hüve’l Bâki: Hikâyede bir öğretmenle öğrencilerinin mezarlık ziyaretinden bahsedilir. Bir gün öğretmen, öğrencilerini (Saniye, Ali, Tuncay, Eren, Ayşe...) okulun yakınlarındaki mezarlığa götürür. Sınıfın en haylaz çocuğu bile usludur. Öğrenciler mezar taşlarında yazılanları okuyamaz. Büyük bir merakla öğretmenlerine sorarlar. Öğretmenleri ise Kur’an yazısı olduğunu söyler ve Kur’an yazısını okumayı bilen öğretmen birkaçını okumaya başlar. Okuduğu her mezar taşının başında hüve’l bâki demektir. Aralarından biri hüve’l bâkinin ne demek olduğunu sorar. Öğretmen :“ (...) Sonsuz, kalıcı, ebedi olan sadece Allah’tır. Her şey gelir geçer, hepsi Allah’a döner.”

17. Sandalcı Dede: Bu hikâyede Osmanlı döneminde yapılan âmin alaylarının bir örneği anlatılmaktadır. Sandalcı Dede adlı hikâyede çocuk, evlerine gelip gitmeyen fakat aynı evde yaşıyormuş gibi duygu ve düşüncelerine önem verilen, sevip sayılan Sandalcı Dede’yi merak eder. Anne ve babasına bu dedenin kim olduğunu sorduğunda zamanı geldiğinde öğreneceği söylenir. Mevsimler gelir geçer ve sonunda çocuğun Sandalcı Dede’yi tanıyacağı gün gelir çatar. Çocuk ve Sandalcı Dede balık tutmak için sandala biner. Ezan okunmaya başlar ve Sandalcı Dede ezana eşlik etmesinin ardından çocuğa eski ve incecik bir kitap verir. Çocuk ve Sandalcı Dede Besmele çekerek bu ince kitabı (cüz) okumaya başlarlar. Dede harfleri okudukça çocuk da onun ardından tekrar eder. Çocuk öğrendiği harfleri bu kez tek başına semaya bakarak okumaya başlar.

18. Mühürücü: Bu hikâyede işinin ehli olan, ta Osmanlı zamanından bu yana üç kuşaktır bu mesleği sürdüren mühürücü vardır. Bu mühürçünün adı Resa Çelebi’dir. Resa Çelebi’nin ününü duyan Mösyö Dukan Paris’ten onun için gelir ve uzun yıllara dayanan bir tanışıklıkları olur. Mösyö o kadar usul, âdet bilen biridir ki sırf kusur etmemek için –alışık olmadığı hâlde- Müslüman evlerine girerken ayakkabı çıkarmaya çok dikkat eder. Fotoğraf çekmeyi çok sever. Günlerden bir gün ikisi birlikte bir gün mühürücü dükkânına gelirler ve Mösyö yüzük mühürü yaptırmak istediğini söyler. Mösyö dükkânda bir tabela görür, kendine kendine bu tabela yenilense dükkân daha çok müşteri çeker diye düşünür. Daha sonra dükkândan ayrılır. Aradan birkaç gün geçer ve sipariş ettiği yüzüğü almak için dükkâna gider. Resa Çelebi’yi bulamaz, oğlu babasının rahatsız olduğunu söyler ve siparişinin Mösyö Dukan’a teslim eder. Daha sonra gazete okuyan Mösyö Dukan manşetlerde “yeni harflerin resmen kabul edildiği” duyurulur. Daha sonra fotoğraf çekmeyi çok seven Mösyö Dukan fotoğraf makinesini çıkarır. Arap harflerinin yazılı olduğu tabela indirilip, Latin harflerin yazılı olduğu tabela asılırken bu anı ölümsüzleştirir.

19. Dilim Dudağım Yara:Dimitri, Kitano ve Mustafa Efendi farklı ülkelerde yaşanan yaşlı kişilerdir.Üçü de kendi ülkelerindeokula giderler. Dimitri ve Kitano sınıftaki çocuklara öğretmenleri olarak normal bir şekilde ders işlerlerken Mustafa Efendi ise okuduğu ve incelediği onca kitaba rağmen bir sabah uyandıığında cahil olur. Yazar bu hikâyede harf devriminin bir gecede âlimleri cahil yapması yönünden eleştirir.

20. Kısa Film:Bir kasabada kısa bir film çekmek için bir araya gelinir. Filmde oynayacak kişi Ahmet adında yaşlı bir köylüdür. Görevi sadece çukur kazıp bezlerle sarılı bir defteri kazdığı çukura gömmektir. Kazdığı yere defter koyacakken kazdığı yerden defter bulur ve film çekmek isterlerken aslında kendileri film olur. Ahmet Amca bulduğu defterin dedesine ait olduğunu anlar. Daha sonra yönetmen defteri eline alır ve içindekileri okur. Çekim sona erer. Ertesi gün köylüler Ahmet Amca'nın hazine bulduğundan bahsederler. Köylülerin bu ısrarı üzerine defteri satmayı düşünür fakat o günün akşamında evini jandarma basar ve kitabın tarihi eser olduğunu söyleyerek kitabı ellerinden alır.

21. Ş Denemesi: Bu hikâyede harf devriminden sonra isimlerin eski harfle değil de Latin harflerle yazılmasından bahsedilir.Hikâyenin başkahramanı Şemsettin Bey'dir. Şemsettin Bey, yalnız yaşayan fakat bundan şikâyetçi değildir. Ama bir gün ismini tekrardan yazmayı öğrenmek zorunda olmasından şikâyetçi olan bir adamdır.İsmi Latin harflerle yazmaktan kaçsa da sokakta gölgesi, camide duyduğu ezan ona "Ş" harfini hatırlatır ve bundan kaçamayacağını farkına varır eve döner. Kâğıdı kalemi eline alır ancak "Şemsettin" olan ismini yeni harflerle yazmaya cesaret edemez. Bundan sonra adının "İbrahim" olduğunu söyler ve onu yazar.

22. Urdn Medeniyeti Hakkında Birkaç Mühim Belge:Hikâye Prof. Dr. Kemal Kalender'in "sunuş" başlıklı yazısıyla başlar. Ardından Urdn Medeniyetine ait "Kutsal Onlu" isimli kurallar sıralanır. "Z" isimli kişinin Urdn Medeniyeti hakkında günlük ve raporlarına yer verilir. Kalender bu günlük ve raporlar hakkındaki görüşlerine yer vererek hikâyeyi sonlandırır.

23. Elif Kaddim Bükler: Anlatıcı, geçmişe dönüş tekniği ile çocukluktan bu yana babaannesinin bir çıkını olduğundan ve bu çıkını tuvalet haricinde elinden bırakmadığından, namaz kılarken bile yanında tutmasının oluşturduğu meraktan bahseder. Evde merak eden sadece anlatıcının kendisidir. Büyüyünce babaannesinin çıkınına ulaşır, eski harflerle yazılı olan mektuplar bulur. İlkokul, Lise ve Edebiyat Fakültesinden öğrendikleriyle bu mektupları okur.Artık babaannesinin çıkınına –babaannesinin izniyle- kendi kâğıtlarını koyar.

24. Komplike:Hikâyede Halit Rıfki Bey ve oğlu Kenan’ın aynı evde yaşıyor olmalarına rağmen anlaşmazlıklarından bahsedilir. Halit Rıfki Bey zengindir, sahip olabilmeyi istediği her şeyi parayla alır. Tek şey hariç: “Sevgi”. Ne karısı sever onu ne de oğlu.Bir gün oğlunun çekmecesindeki yeni alfabeyle yazılmış mektupları alıp okumaya çalışır, fakat okuyamaz. Oğlunun zaaflarını bilen Halit Rıfki mektupları kandile tutarak yakmaya çalışır. Kenan üstüne atılsa da geç kalır. Ateşin kıvılcımları Kenan’a da sıçrar. O gece Kenan’da, köşk de, mektuplar da... Her şey bir gecede kül olup gider.

BULGULAR

Edebi eserler hem toplumdansinlenir, hem de toplumlara yön verirler. Bu açıdan bakıldığında edebî eserler bir toplumda var olan değerleri yansıtan en önemli araçlardan biridir. Aynı zamanda anlattığı değerlerin hayata geçirilmesi doğrultusunda da iyi birer yol gösterici olabilirler.

Ahlaki değerler, insanın kendisiyle ve çevresiyle olan iletişimde önemli bir yere sahiptir. Ahlâkî yoksulluk içinde olan birey kendisiyle ve çevresiyle çatışma içine girer. Çok geniş bir alanı kapsayan, toplumdans topluma ve çağdan çağa değişen ahlâk kuralları toplumun ayakta durmasını sağlayan önemli kurallardır. Bu kuralların yasalarla, yaptırımlarla uygulanması mümkün değildir. Birey yaparak ve yaşayarak bu kuralları öğrenir. Edebî eserler aracılığıyla da bu kurallar kitlelere aşılarmaya çalışılır. Sessiz Harfler adlı eserde bulunan hikâyelerde de ahlâkî değerlere oldukça geniş yer vermiştir. Ahlaki değerlerin yanı sıra dini ve milli değerler, tarih bilinci, kültürel mirasa saygı gibi değerlere de yer verilmiştir. Yazarların bu değerleri olumlu ve olumsuz örneklerle bir arada işlediği görülmüştür.

Milli Eğitim Bakanlığı da fertlere kazandırılması hedeflenen değerleri ilk ve orta öğretimde verilen derslerin müfredatlarına serpiştirmiş ve değerlerin bazı edebi türler yardımıyla yeni nesillere aktarılması hedeflenmiştir. Cemal Şakar’a ait olan “Sessiz Harfler” isimli kitap da muhatabı olduğu okurun kültürel, dini, milli ve insani değerler elde edebileceği edebi eserler içindedir.

Yaptığımız bu çalışmada Sessiz Harfler adlı hikâye kitabında Millî Eğitim Bakanlığı’nın kanun, genelge ve ders öğretim programları üzerinde yeni nesillere kazandırılmasını hedeflediği kimi değerlerin yer aldığını tesbit ettik. Bu kapsamda Sessiz Harfler adlı eserdeki 24 hikâye değerler eğitimi bağlamında ele alındığında yazarların yazdıkları bu hikâyeler sayesinde okurlarına pek çok şey söylemeye çalışmıştır.İncelenen hikâyelerde tespit edilen değerlerin hikâyelere dağılımı şöyledir:

	Hikâyenin Adı	Karakter/Karakterler	Değer
1	Önümde Durdu	Sahaf	Merak, tevekkül, selamlaşmak
2	Elifbe	Hasan	Vefa, tarih bilinci, öğrenmeye istekli olma, kurallara uyma
3	Matbaacının Bir Oyunu	Arap Harfleri	Dayanışma, sevgi, duyarlılık, mücadelecilik, sorumluluk
4	Oyuncunun Epik Hâli	Halil, babası ve Nasrullah Hoca.	Empati, hayvanlara merhamet, yardımsever olma, güven, hoşgörü, değerlere sahip çıkma, kitap sevgisi.
5	Eski Birkaç Harf ve Annem	Çocuk, annesi, dedesi ve anneannesi.	Aile birliği, çalışkanlık, kararlılık, milli değerlere sahip çıkma, duyarlılık, vefa, yardımseverlik, iyilik, kurallara uyma, misafirperverlik, diğerkâmlık, eleştirel bakış, paylaşımcılık.
6	Harflerden Bir Güz	Selim ve Kemal	Tarih bilinci, yardımlaşma.
7	Gecenin Sonu	Âsım ve Şahin	Anlayışlı olma, iyilik, misafirperverlik, yardımsever olma, milli bilinç.
8	Açık Arttırma	Belkıs Hanım, gazeteci ve Ali Haydar Bey	Önyargılı olmama, tarih bilinci, özdenetim, merhamet, tevekkül, anlayışlı olmak, iyilik.
9	Dut Ağacındaki Salıncak	Öğretmen, Satı Nine ve Habibe	Özdenetim, sorumluluk, içtenlik, misafirperverlik, çevre bilinci, iyilik, vefa, öğrenmeye istekli olma, merhamet, insan sevgisi, diğerkâmlık
10	İnsan Dilinin Altında Gizli	Prof. Şaban, Prof. Rüstem, Bonus ve diğer öğrenciler.	Milli değerlere sahip çıkma, dikkatli olma, tarih bilinci
11	Güz Kemancısı	Hattat	Anlayışlı olma, değerlere sahip çıkma, sevgi
12	İnsan Hatırlar	Oğul, alzaymır baba ve anne.	Vefa, duyarlılık, insan sevgisi, estetik duyarlılık, değer verme, merhamet ve iyilik.

13	Yangına Uğramış Kitaplar	Akif, kardeşi Betül, annesi, babası ve babaannesi.	Aile birliği, sabır, kurallara uyma, azimli olma, özdenetim/kendini kontrol etme, temizlik, iyilik, dikkatli olma, sevgi.
14	Kamâl	Kemâl, annesi, Kemâl Dede, Kemal öğretmen ve Şerife.	Temizlik, sevgi, tarih bilinci, öğrenmeye istekli olma, kararlılık, tevekkül.
15	E/L/İ/F	Arap harfleri	Eleştirel bakış
16	Hüve'l Bâki	Öğretmen ve öğrencileri (Saniye, Ali, Tuncay, Ecren, Ayşe...	Tevekkül, tarih bilinci, milli kimlik, samimiyet, vefa, gerçekçilik.
17	Sandalcı Dede	Sandalcı Dede ve çocuk	Sabır, yardımlaşmak, bilgili ve eğitimli olmak, tevekkül, büyüklere saygı, merhamet, selamlaşmak
18	Mühürücü	Mösyö Dukan ve Resa Çelebi.	Tevekkül, samimiyet, hoşgörü, farklılıklara saygı duyma, hoşgörü, misafirperverlik.
19	Dilim Dudağım Yara	Dimitri, Kitano ve Mustafa Efendi	Çalışkanlık, tevekkül, başkalarının hakkına saygı duyma, kitap sevgisi, azimli olma, bencil olmama, nezaket.
20	Kısa Film	Yaşlı adam, yönetmen ve kasabalı	Değer verme, kurallara uyma, merak, toplumsal sorumluluk
21	Ş Denemesi	Şemsettin Bey	Özdenetim, kurallara uyma, tevekkül, sabır.
22	Urdn Medeniyeti Hakkında Birkaç Mühim Belge	Kenan Hoca ve Z. Hanımefendi	Başarı, vefa, bencil olmama, özeleştiri, güvenilir olmak, eleştirel bakış.
23	“Elif Kadim Bükker”	Elif babaanne oğlu ve torunları	Anlayışlı olmak, merak, iyilik, öğrenmeye istekli olma, empati, sevgi.
24	Komplike	Halit Rıfkı Bey ve Kenan Bey.	Tevekkül, açık fikirlilik.

Tablo1: Sessiz Harfler kitabında bulunan hikâyelerin değerler eğitimi bağlamındaki değerlerin dağılımı

Bu hikâyelerde değişik sıklıklarda olmak üzere kırkın üzerinde farklı değer tespit edilmiştir. Bu değerler: merak, tevekkül, selamlaşmak, vefa, tarih bilinci, öğrenmeye istekli olma, kurallara uyma, dayanışma, sevgi, duyarlılık, mücadelecilik, sorumluluk, empati, iyilik, yardımsever olma, güven, hoşgörü, büyüklere saygı, milli değerlere sahip çıkma, aile birliğine önem verme, çalışkanlık, kararlılık, misafirperverlik, diğerkâmlık, eleştirel bakış, paylaşımcılık, önyargılı olmama, özdenetim, milli bilinç, içtenlik, insan sevgisi, dikkatli olma, estetik duyarlılık, sabır, azimli olma, temizlik, samimiyet, gerçekçilik, bilgili ve eğitimli olma, farklılıklara saygı duyma, nezaket, bencil olmama, başkalarının haklarına saygı duyma, toplumsal sorumluluk, özeleştiri, güvenilir olmak, açık fikirlilik, başarı ve yardımlaşma şeklinde sıralanabilir. Bu değerler ahlaki değerler ve toplumsal değerler olmak üzere ikiye ayrılabilir. Ahlaki değerler okuru özüne yöneltirken, toplumsal değerler bireyden çok içinde bulunduğu toplumdaki davranışlara yarar sağlayacak niteliktedir.

SONUÇ

Araştırma sonucunda değerler eğitimi bağlamında Sessiz Harfler kitabındaki hikâyelerde ahlâka ait unsurların geniş yer tuttuğu görülmüştür. Bu ahlâkî değerlerin içerisinde en çok değindiği tema, değerlere sahip çıkma temasıdır. Değerlere sahip çıkma temasına hemen hemen bütün hikâyelerde yer verilerek dini, milli ve insani değerlere sahip çıkmamız gerektiğine verdikleri önemi gösteren yazarlar, örneklerle bizi biz yapan değerlerimize sahip çıkmamız gerektiğine özendirilmektedir.

Hikâyelerde aile birliğinin önemine de geniş bir şekilde yer verilerek, kahramanları aracılığıyla aile birliğinin önemini açıklamış, aralarındaki sevgi, saygı, dayanışma ve yardımlaşmayı örneklendirmişlerdir.

Hikâyelerde iyiliğin, iyi niyetin önemine de dikkat çekilerek, nankörlük, gurur, nefret gibi olumsuz düşünceleri eleştirmektedir. Zira gurur, nefret gibi duygular, insanın hem ahlâkî hem toplumsal açıdan zarar görmesine sebep olmaktadır. Bunların yanı sıra hikâyelerinde kendini bilme kavramını da ele almıştır. Kahramanları aracılığıyla bu mesajı verirken aynı zamanda kendini kontrol edebilmelerini sağlayarak bu davranışları vurgulamıştır.

Görüldüğü gibi Sessiz Harfler'in hikâyelerinde yer verdiği ahlâkî temalar değerler eğitimi için önem arz etmektedir. Yazar, ahlâkî değerlerin hemen hepsini olumsuz örneklerini de vererek iyinin altını çizmekte kötülere eleştirmektedir. Yardımseverlik, iyilik, vefa ve paylaşım gibi değerleri hikâyelerinde ön plana çıkarıp, okuyucunun örnek almasına katkı sağlamaktadır.

Sevgi temasına da geniş bir şekilde yer veren yazarlar, sevginin insanları ayakta ve bir arada tutan yönüne değinmiş, dünya üzerindeki en önemli duygu olduğunu ve dünyanın bu duygu üzerine kurulduğunu söylemişlerdir. Yazarlar ayrıca anne ve baba sevgisi,

hayvan sevgisi, kitap sevgisi gibi sevgi türlerini de ele almıştır. Modernleşen dünyada bu değerlerin unutulmaya başladığını belirterek okuyucuya hatırlatmalarda bulunulmuştur.

Hikâyelerde toplumumuzun karakteristik bir özelliği olan misafirperverlik değerini de geniş şekilde ele aldığı görülür. Verilen örneklerle Türk misafirperverliği en açık ve çarpıcı şekilde gözler önüne serilmektedir. Bunların yanı sıra dini-tasavvufi açıdan da okuyucu da bir bilinç oluşturmaya çalışılmaktadır. Allah inancından, peygamberlerin hayatlarından, mucizelerinden örnekler veren yazarlar, bu olaylara telmihte bulunarak okuyucunun kendisini anlaması için belli bir bilgi birikimine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Yazarlar, eğitim unsurlarına da yer verdiği hikâyelerinde okuyucuda bir kültür bilinci oluşturmaya çalışmıştır. Hikâyelerde öğretmen- öğrenci arasındaki ilişkiler, bilgili ve eğitilmiş olmanın önemini yanı sıra, Türk Edebiyatı'nın hemen her döneminden ve bu dönemlerin önemli isimlerinden örnekler vererek okuyucuyu bilinçlendirmek istemiştir. Edebiyatın yanı sıra tarihi bilgi ve kavramlardan bahsedilerek de tarih bilinci aşlamayı amaçlamışlardır.

Sessiz Harfler adlı kitaptaki hikâyelerde yazarların çizdiği insan modeli, ahlâkî açıdan; yardımsever, hoşgörülü, samimi, vefalı ve sadık, doğruluktan ayrılmayan, iyilikle dolu, sabırlı, paylaşımı seven, kanaatkâr, haddini bilen, içki-kumar gibi kötü alışkanlıkları olmayan, insanları hor görmeyen, çıkarıcı ve kibirli olmayan, nefret etmeyen bir insan modeli çizilmektedir.

Hikâyelerin ana karakterlerine toplumsal açıdan ele aldığımızda, bu karakterlerin geleceğe saygılı olan ve geleneklerini sürdürmeye çalışan, sevgi dolu, misafirperver, aileye önem veren, vatan sevgisi ile dolu, insan ilişkilerine sıcak ve samimi, sanata önem veren bir insanlar olduğu dikkate çarpılmaktadır.

Hikâyelerin ana karakterleri ayrıca dini açıdan kendini yetiştirmiş, ibadetlerini yerine getiren, geçmişteki olaylardan örnek alan, nefsiyle mücadele eden, helâl yoldan parasını kazanan, dünyanın geçiciliğine inanan insanlardır. Eğitim ve kültür açısından da kendini yetiştirmiş olan bu insan modeli, edebî ve tarihî açıdan donanımlı, eğitime ve kitap okumaya önem veren, azimli bir insan portresi çizilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aydın, Mustafa. (2011). “Değerler, İşlevleri Ve Ahlak”. Eğitime Bakış. 19, S. 39-45.
- Çelikkaya, Hasan. (1996). “Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi”. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Martorella, P. H. (2001). **Teaching Social Studies In Middle And Secondary Schools (3rd Edition)**. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Şakar, Cemal (2017). “Sessiz Harfler”, İstanbul: Metamorfoz Yayıncılık/ 3.Baskı.
- Tural, Sadık. (1992). “Kültürel Kimlik Üzerine Düşünceler”. Ankara: Ecdâd Yayınları.
- Yaman, Ertuğrul. (2014). “Değerler Eğitimi”. Ankara: Akçağ Yayınları.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİCİ YETİŞTİRME SORUNU VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Öğr. Gör. Dr. Tarık DEMİR¹

Özet

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe; teknolojik, ekonomik, politik ve sosyolojik gelişmelerin etkisi ile tarihe kıyasla daha fazla talep görmektedir. Yaklaşık olarak son kırk yılda bu talep dönem dönem ivmelenerek hızlı biçimde gelişmiştir. Türkiye’de ve yurt dışında Türkçe öğrenen sayısının her geçen gün arttığı bilinmektedir. Ancak bu talebe cevap verecek arz boyutunu oluşturan, eğitimin birincil unsuru olan öğretmen/öğretici bileşenin yetiştirilmesinde ve geliştirilmesinde ise hâlâ standartlardan uzak uygulamalar ve önemli eksiklikler bulunmaktadır. Bu alana özel öğretmen/öğretici yetiştiren programların eksikliği temel sorunlardan biridir. Bazı noktalarda ana dil öğretimine benzer sorunlar taşıyan öğretici yetiştirme boyutu alana özgü sorunlarla da baş ederek gelişimini sürdürmeye çalışmaktadır.

Öğretmen eğitimi başlangıcı olan ancak sonu olmayan, süreklilik arz eden bir süreçtir. Öğretmenler; bir ülkenin eğitim sisteminin insan gücü kaynağını oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlik alanlarının ayrıntılı bir biçimde belirlenmesi, bu alanlar arasındaki ilişkinin analizi ve ilgili yeterliklerin kazandırılması her ülke açısından önem taşımaktadır (Gökçe, 2003; Kahramanoğlu ve Ay, 2013). Öğretici yeterlikleri üzerine çalışan Shulman (1987), öğretmen eğitiminin alan ve pedagoji bilgilerinin bir arada edinilmesini sağlayacak programlarla yapılması gerektiğini savunmaktadır. Mishra ve Kohler (2006) çağa uygun biçimde teknolojiyi de önemseyerek Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi tanımlamasını yapmıştır. Türkçeyi ana dili olarak öğretecek insan gücünün yetiştirilmesi için gerekli süreçler alanyazın ve uygulama bütünlüğünde gelişmelere açık biçimde yapılandırılmıştır ancak yabancılara Türkçe öğretiminde öğreticilerin yetiştirildiği süreçlerle ilgili önemli eksiklikler bulunmaktadır. Çalışmanın odağında da öğretici yetiştirme süreçleri vardır.

¹Tarık Demir, Gazi Üniversitesi, Türkiye, Ankara. tarikdemir@gazi.edu.tr

Anahtar Sözcükler: yabancılara Türkçe, öğretmen, öğretici yetiştirme

THE PROBLEM OF TRAINING TEACHERS IN TURKISH TEACHING TO FOREIGNERS AND SUGGESTIONS FOR SOLUTIONS

Abstract

Turkish as a foreign/second language; With the effect of technological, economic, political and sociological developments, it is in more demand than history. In the last forty years, this demand has accelerated from time to time and developed rapidly. It is known that the number of Turkish learners in Turkey and abroad is increasing day by day. However, there are still practices far from standards and important deficiencies in the training and development of the teacher/instructor component, which is the primary element of education and which constitutes the supply dimension that will respond to this demand. The lack of programs that train special teachers in this field is one of the main problems. The teacher training dimension, which has similar problems in mother tongue teaching at some points, tries to continue its development by coping with the problems specific to the field.

Teacher education is a continuous process that has a beginning but no end. Teachers; constitutes the manpower resource of a country's education system. In this context, it is important for every country to determine the competence areas that teachers should have in detail, to analyze the relationship between these areas and to gain the relevant competencies (Gökçe, 2003; Kahramanoğlu & Ay, 2013). Shulman (1987), working on teacher competencies, argues that teacher education should be done with programs that will enable the acquisition of field and pedagogical knowledge together. Mishra and Kohler (2006) made the definition of Technological Pedagogical Content Knowledge by giving importance to technology in accordance with the age. The processes required to train the manpower to teach Turkish as a mother tongue are structured in a way that is open to developments in the literature and application integrity, but there are important deficiencies regarding the processes in which teachers are trained in teaching Turkish to foreigners. Teacher training processes are also at the center of the study.

Key Words: Turkish for foreigners, teacher, teacher training

Giriş

Türkçe öğretimi ana dil ve yabancı dil olarak öğretimi açısından ikiye ayrılmaktadır ve öğrenen özelliklerine göre branşlaşmalar söz konusudur. Örneğin; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanyazında farklı öğrenen gruplarına dolayısıyla farklılaşan öğretici yeterliklerini ifade etmektedir. Bu noktada öğretmen ve öğretici kavramlaştırmasını/farklılaştırmasını kısaca açıklamak gerekir. Türkçe eğitim-öğretimi bağlamında öğretmen, ana dili olarak Türkçe öğreten kişiyi karşılar; öğretici, Türkçeyi ikinci, yabancı dil olarak öğretenleri karşılamaktadır. MEB'e bağlı okullarda ilk ve ortaöğretimde Türkçe dersini öğretmenler üstlenirken TÖMER, YEV, MEB Yurtdışı teşkilatlarındaki kurslardaki Türkçe öğretimini icra edenler ise öğreticiler tarafından karşılanmaktadır. Türkiye Maarif Vakfına bağlı yurt dışındaki okullarda çalışan Türkçe öğretmenleri ise özel bir kesişim alanı oluşturmakla birlikte Mültecilere Türkçe öğretimi alt alanı ile birlikte özel bir çalışma alanı olarak görülüp işlenmeye muhtaçtır.

Durmuş (2018, s. 185-186)'den hareketle Türkçenin ikinci ve yabancı dil olarak öğretiminin ayırım noktaları öğrenen odağında şu şekilde ifade edilebilir:

- edinim – öğrenim miktarındaki farklılaşma
- becerilerin kazanılma sırası ve yetkinlik derecelerindeki farklılaşma
- sınıf içindeki tek dillilik-çok dilliliğe ilişkin farklılaşma

Türkçenin ikinci ve yabancı dil öğretimi kendi içinde gelişimini sergilerken bu alanda çalışacak kişilerin yetiştirildiği programlar aynı düzeyde gelişim sergileyememektedir. Bunun nedeni ise alandaki otorite eksikliğinden kaynaklı standartların olmayışdır.

Problem Durumu

Benzeşim ve kesişim alanlarının büyüklüğü göz ardı edilmeksizin öğretmen ve öğretici kavramlarının farklılaştırılması gerektiği ortadadır. Üstelik bu farklılaşma öğreticilerin çalışma alanı, hedef kitle özelliklerine göre de alt bileşenlere ayrılmalıdır. Bu noktada söz konusu ayrımların yapılabilmesi için Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretecek kişilerin yetiştirildiği özel ve özgün programlara ihtiyaç olduğunu belirtmek gerekir. Benzeşim alanlarının büyüklüğü ve temel girdilerin aynı olacağı ön görüşüyle öğretici ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin tıpkı başka disiplinlerde olduğu gibi lisans öğretiminde alan seçimi ile ihtisaslaşma şeklinde olabileceği düşünülmektedir. Ancak burada sorulması gereken soru şudur: Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğreteceklerin yetiştirildiği ve yetiştirileceği alan hangisidir?

Bu soruya uygulamadan, mevcut durumdan hareketle cevap vermeye başlanabilir. Bugün TÖMER'lerde Türkçe öğretmenlerin eğitim, edebiyat, dil, tarih-coğrafya hatta iktisat fakültelerinin mezunlarından istihdam edildiği -edilebildiği- bilinmektedir. Nitekim Demir (2021, s.73) çalışmasının örneklem grubunda proje kapsamında iktisat bölümü mezunu bir kişinin proje kapsamında Türkçe öğrettiği ve araştırmasının örneklem grubunda yer aldığını ifade etmiştir. Bu istisnai durumu yok saysak bile önemli bir eğitim-öğretim alanı olan Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimindeki öğreticilerin pedagoji eğitimi veya alana özgü olan sertifika programlarına dahi katılmadan çalışabildikleri bilinmektedir.

“Yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirme programları sadece programları üzerinden gerçekleşmektedir. Bir lisans programı olmadığından Türkçe eğitimi lisans programları içerisinde tek dönem verilen bir ders görünümündedir. YDOTÖ öğretmenleri genellikle Türkçe öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri, Halk Bilimi, yabancı dil öğretmenleri vb. arasından oluşmaktadır” (Ustabulut, 2019, s. 560).

Ustabulut'un da belirttiği gibi edebiyat fakültelerinin ilişkili bölümlerinden mezun kişilerin ağırlıklı olarak çalıştığı alanda öğreticilerin yetiştirildiği standart bir programın olmayışı öğretici yetiştirme sorunun temelini oluşturmaktadır. Bu soruna uygulama içerisinde bulunan çözüm ise hizmet içi, hizmet öncesi ve iş başında eğitim uygulamalarıdır ki bu noktada bir standart ve düzenden bahsedilememektedir.

Öğretici yetiştirilme sürecindeki eksiklik öğretmenin temel bileşen olduğu her alanda kendisini olumsuz biçimde göstermektedir. Bugün ilgili alanyazındaki çalışmalar materyallerin nitelik ve standart eksikliğinden müfredat/program eksikliklerine, sınav uygulamalarındaki eksikliklerden sertifikalandırma süreçlerindeki uyumsuzluğa sıklıkla değinmektedir ve bu sorun alanları üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu çalışma ve sorun alanlarının merkezinde öğretici yer almaktadır ve sorunların kaynağında öğreticilerin standart bir program kapsamında yetiştirilmemesi veya standart programlarla gelişimlerinin desteklenmemesinin yattığı düşünülmektedir. Çünkü öğretmenler gibi öğreticiler de öğrenim süreçlerinin, materyallerinin ve öğrenenlerin üzerinde büyük bir etki gücüne sahiptir ve bu etkinin olumlu yönde başlayıp devam etmesi beklenir.

“Öğrencilere, belirlenen hedefler doğrultusunda dil becerilerini kazandırmada ortamın sosyal ve fiziksel boyutu, kullanılan materyallerin niteliği, öğretmenin pedagojik alt yapısı, aile ilgisi, öğrenci algısı vb. değişkenler büyük önem taşımaktadır. Bu değişkenlerden en önemlisi öğretmenin sahip olduğu nitelik yani öğrencilere dil becerilerini kazandırma yeterliğidir. Pedagojik bir bakış açısıyla ortamın tasarlanması, öğrenme ve öğretme sürecini öğrencileri etkin tutacak bir biçimde şekillendirilmesi, süreçte uygun materyal, strateji, yöntem ve tekniğin seçimini öğretmen yeterliğiyle ilgilidir. Kısacası, öğrenme ve öğretme sürecinin amaçlar doğrultusunda ilerlemesi ve öğrencilerde istenilen davranış değişiklikleri meydana getirilmesi öğretmenin birikimine bağlıdır” (Göçer, 2009. s. 30).

Göçer'in öğreten eğitimi için söylediklerini alandaki sorun ve ihtiyaçlarla uyumlu biçimde Kana ve diğerleri şu şekilde ifade etmektedir:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yaşanan pek çok gelişmeye rağmen ciddi bir takım eksiklikler hâlâ bulunmakla beraber alanda çalışacak uzman öğretici açığı karşımızda duran önemli sorunlardan biridir. Geçici bir çözüm olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretecek öğretmenler çok geniş bir alan yelpazesinden öğretmen kabulüyle ve genel olarak üniversitelerin düzenlediği kısa süreli sertifika programlarıyla yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Ancak öğretim sürecinde yaşanan aksaklıklar dikkate alındığında yabancı dil olarak Türkçe öğretmenliği lisans programının kurulması bir zorunluluk halini almıştır (Kana vd., 2016: 1136).

Öğreticilerin yetiştirilme süreçlerindeki eksiklik, mesleğe kabule ilişkin standartların yokluğu veya esnekliği, hizmet içi eğitimlerin yetersizliği ve otorite eksiliği Türkçeyi dünyanın dört bir yanında ve dört bir yanından gelenlere öğretenlerin niteliğinde önemli bir tartışma alanını oluşturmakta ve çözüme yönelik acil eylem planları gerektirmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi söz konusu olduğunda ana dili eğitimindeki gibi standartlardan ve mesleğe giriş şartlarında net ölçütlerden bahsedilememektedir. Bu sorunun çözümü için aşağıdaki sorular ışığında tartışmaların gerçekleştirilip standartlaşmanın sağlanması gerektiği düşünülmektedir.

Bu noktada öğretici yetiştirme sorununa ilişkin cevaplanması gereken temel sorular/tartışma alanları şunlardır:

- Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretenlerin yetiştirildiği standart programlar bulunmakta mıdır?
- İlgili programlarda Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimine yönelik alana özgü dersler verilmekte midir?
- Alana yönelik verilen dersler pedagoji ve teknoloji bilgisi ile harmanlanarak yapılandırılmakta mıdır?
- Alanda çalışacak öğreticilerin eğitim fakültesi mezunu olma veya pedagojik formasyon alma zorunluluğu bulunmakta mıdır?
- Dünyada yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirildiği modeller nelerdir, Türkçe için örnek uygulamalar var mıdır?

Yukarıdaki soruların her biri ayrı bir çalışma alanı olabilecek kadar derinleştirilmeye müsait sorulardır ve alan bilgisine yönelik yapılan çalışmalardaki yoğunluk ve birikim öğretici yetiştirme süreçlerine yansıtılarak pedagoji odağında ele alındığında cevaplanabilecektir. Çok zor şartlar altında Maarif Kongresinin düzenleyen büyük Türk milleti ve onları temsil eden yetkililer eğitim-öğretime verilen ve verilmesi gereken önemi hatırlayarak dünyaya açılan kapıları yani Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretenleri yetiştirmeye yönelik sorunlara eğilerek kısa sürede çözüm sağlayabilecek imkân ve kabiliyetlere sahiptir. Bu noktada MEB, YÖK, Üniversitelerin Türkçe öğretimi ile ilgili birimleri, Yunus Emre Enstitüsü, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Türkiye Maarif Vakfı gibi ilgili kurumların güç birliği yaparak eylem planlarını oluşturmaları olası çözümlerin hızını ve niteliğini önemli derecede artırabilecektir. Bu noktada çözüm için şu somut eylemler gerçekleştirilebilir:

- İlgili kurumların temsilcilerinden oluşan heyetlerin düzenli ve sürekli biçimde bir araya geldiği kurullar oluşturulmalı ve kurul kararları hızlı biçimde uygulamaya dökülebilir.
- Türkçe öğreticilerini yetiştirmeye yönelik programların standart hale getirilip denetime tabi tutularak mesleğe giriş için temel şart haline getirilebilir.
- Tecrübe paylaşım buluşmaları ve hizmet içi eğitimler düzenlenerek mevcut uygulamadaki standart eksikliği anlamında farklılıkların giderilebilir ve sürekli eğitim ve gelişim kapsamında öğreticilerin eğitimi, mesleki yaşam boyu öğrenim anlayışı ile yapılandırılabilir

Kaynakça

- Demir, T. (2021). **Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Pedagojik Yeterliklerine Yönelik Bir İnceleme**. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Durmuş, M. (2018). **Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: yabancılara Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi?**. Türkbilig, (35), 181-190.
- Durmuş, M. (2019). **Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi**. Ankara: Grafiker Yayınları,
- Göçer, A. (2009). **Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma**, Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi, 145,28-47.
- Gökçe, E. (2003). “**Gelişmiş Ülkelerde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları**, Uluslar arası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı” (27 Ağustos-2 Eylül 1995), Ankara, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Hacettepe (2017). Hacettepe üniversitesi, eğitim fakültesi, **Türkiye’de öğretmen eğitimi ve istihdamı: mevcut durum ve öneriler**. Web: http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf
- Kahramanoğlu, R , Ay, Y . (2013). **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi , 2 (2) , 285-301 . DOI: 10.7884/teke.149
- Kana, F, Boylu, M. & Başar, U. (2016). **Yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmenin gerekliliği ve lisans programı önerisi**. Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi 12(5), 1125-1138.
- Kansu, N. A..2017. **Pedagoji tarihi**. Ankara: Telgrafhane Yayınları.
- Mishra, P, & Koehler, M. J. (2006). **Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teachers’ knowledge**. Teachers College Record, 108 (6), 1017–1054
- Shulman, L. (1986).**Pedagojik Alan Bilgisi: Öğretmenlerin konu konusu, pedagoji, öğrenciler ve öğrenme ortamlarına entegrasyonu**. <https://narst.org/research-matters/pedagogical-content-knowledge>
- Shulman, L. S. (1986). **Those who understand: Knowledge Growth in teaching**. Educational Researcher, 15(2), 4-14.

- Ustabulut, M. Y. (2019) **Yansıtıcı düşünme becerileri eğitiminin yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler ve Türkçe öğretimi üzerindeki etkisi**. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDEKİ EV ÖDEVLERİ HAKKINDA VELİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU¹

Şerife KAFALI²

Özet

Ödevler; öğrenciye öğrenme sürecinde yardımcı olmak, eğitim ve öğretimi desteklemek, öğrenmeyi kolaylaştırmak, öğrencide çalışma bilincini ve disiplinini oluşturmak, derse hazırlık gibi nedenlerle öğrencilere verilen görevlerdendir. Günümüzde okullarda, kurs merkezlerinde, evde ve çeşitli ortamlarda farklı adlandırmalarla verilen ödevlerin işlevleri konusunda tartışmalar devam etmektedir. Pandemi sürecinde hayatımıza zorunlu olarak giren uzaktan eğitim-öğretim döneminde ödevlerin veli ve öğretmen perspektifinden yeni bir tartışma konusu olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışmanın amacı, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere verilen ödevlerin yararlılığı, işlevleri, aksaklıkları gibi konulara ışık tutmak amacıyla, öğretmenlerden ve evde eğitim-öğretim faaliyetlerinin büyük bir kısmını üstlenen velilerden alınan görüşleri değerlendirmektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak üzere açık uçlu iki sorunun yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun geçerliliği ve güvenilirliğini sağlamak adına literatür taraması yapılmış, konu kapsamına uygun olabileceği düşünülen sorular hakkında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın verileri, kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği ile ulaşılan veli ve öğretmen katılımcılardan çevrim içi form ile toplanmıştır. Öğretmen ve velilerin uzaktan eğitim sürecinde ev ödevlerine ilişkin görüşleri tespit edilerek ödevler hakkında içerik analizi yapılmış ve süreç değerlendirilmiştir. Olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoride gruplandırılan görüşler; motivasyon, çalışma bilinci ve disiplini, öğrenilenlerin tekrarı, pekiştirme gibi farklı başlıklar altında incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Covid-19 pandemisi, uzaktan eğitim, ev ödevi.

¹Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi, varisoglu@gmail.com.

²Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, serife.kafali92@gmail.com.

Parent and Teacher Opinions about Homework in Distance Education Process

Abstract

Homeworks; It is one of the duties given to students for reasons such as helping students in the learning process, supporting education and training, facilitating learning, creating working awareness and discipline in students, and preparing for the lesson. Nowadays, discussions continue about the functions of homework given with different names in schools, course centers, at home and in various environments. New ones have been added to these discussions with the distance education-teaching process. It has been observed that homework is a new discussion topic from the perspective of parents and teachers in the distance education-teaching period, which has entered our lives as a necessity during the pandemic process. The aim of this study is to evaluate the opinions received from teachers and parents who undertake a large part of home education activities in order to reveal the usefulness, functions and problems of homework given to students in the distance education process. The phenomenology design, which is one of the qualitative research designs, was used in the research. In the research, a semi-structured research form including two open-ended questions developed by the researcher was used to collect data. In order to ensure the validity and reliability of the form, a literature review was conducted, and expert opinions were sought on questions that were thought to be suitable for the scope of the subject. The data of the study were collected from the parents and teacher participants, who were reached with a convenience sampling technique, via an online form. The views of teachers and parents on homework in the distance education process were determined and the process was evaluated. Opinions grouped in two categories as positive and negative; motivation, study awareness and discipline, repetition of what has been learned, reinforcement were examined under different headings.

Keywords: Distance education, homework, Covid-19 Pandemic.

1.GİRİŞ

Ödevler, çocukların öğrenmede başarılı olma olasılıklarını arttıran etkinlik ve sorumluluk çeşididir. Ailelerin ve öğretmenlerin bu konuda çocukları desteklemeleri, çocuklar için bir farkındalık ve avantaj sağlamaktadır. Öğretmenler, çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarıyla öğrencilerin gelişim sürecini, öğrenme düzeylerini belirlemek ve bu konularda öğrencilere geri bildirim sağlamak için ödev verirler.

Ev ödevi, çocukları öğrenmeye teşvik eden olumlu bir deneyimdir. Öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini gözden geçirmeleri, uygulamaları ve bütünleştirmeleri; araştırdıkları konulara ders saatinin dışında çalışmaları, bir sonraki derse hazırlanmaları için ödevler gereklidir. Bu yönüyle ödevler, öğrencilerin yalnızca araştırdıkları konularda uzmanlaşmalarına

değil aynı zamanda onların birçok becerilerini de geliştirmeye yardımcı olur. Milbourne ve Hauray (1999) “Etkili öz disiplin ve zaman yönetimi alışkanlıkları edindirmek, inisiyatif aldirmek ve bağımsız çalışmayı öğretmek, kişisel sorumluluk duygusu kazandırmak; bilgiyi keşfetme, organize etme ve yoğunlaştırma gibi araştırma becerileri geliştirmek, temel referans kaynaklara ulaşmak ve kütüphaneyi kullanmayı öğretmek” gibi sebeplerle öğretmenlerin çocuklara ev ödevleri verdiğini ifade etmektedir.

Yeni öğretim yaklaşımlarında ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin neyi bilmediğini değil, neyi bildiklerini belirlemeye yarayan bir süreç olarak görülmektedir (MEB, 2005). “Ev ödevleri okul ve ev arasında çalışma devamlılığını sağladığından eğitimde önemli bir yere sahiptir. Ev ödevleri çocuğun eğitiminin gözlemlenebileceği bir pencere gibidir. Bu sayede eğitimlerine karşı pozitif bir tutum sergilendiği mesajı iletilebilir. Çocuk büyüdükçe ödev için harcanan zamanın önemi de artmaktadır. Öğretmenler ve yöneticiler için ev ödevi öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilmeleri için etkili bir eğitim ve öğretim imkânı sağlar” (Ilgar, 2005).

Ev ödevinin başarı üzerinde güçlü bir etkisi vardır. Ev ödevinin başarıyı geliştirebilmesi için öğretmenlerin öğrencilerine verdikleri ev ödevlerini sürekli olarak kontrol etmeleri gerekir. Verilen ev ödevleri dersin amaç ve kazanımlarına hizmet etmiyorsa, onu daha elverişli hâle getirmek için yeni düzenlemeler yapılmalıdır (Şeref ve Varışoğlu, 2015). Ayrıca, öğrenciye verilen ev ödevlerinin düzenli olarak kontrol edilmesi öğrencinin ödev sorumluluğunu yerine getirmesinde de önemli bir etkidir.

Etkili bir ödev için dönüt ve kontrol kadar ödül de önemli bir itici kuvvettir. Ev ödevleri ile öğrenciler ödüllendirilebilir ve akademik başarı için bir güdüleme aracı olarak kullanılabilir.

Öğretmenlerle öğrencilerin okulda geçirdikleri zaman sınırlı olduğundan öğretmenler öğrencilerinin gelişiminde ailelerinden destek isteyebilir. Ailelerin bu desteği vermelerinin yolu ev ödevlerinin etkili bir şekilde yapılmasına yardımcı olmaktır. Ayrıca ödevler tüm gününü okulda geçiren öğrenciler ile aileleri arasında da iletişim kurmayı sağlayan bir araçtır. Aile okulda neler öğrenildiği ile ilgili fikir sahibi olabilir ve çocuğunun bilişsel gelişimini gözlemleyebilir. Ev ödevleri sayesinde zamanı planlamak ve sorumluluğu paylaşmak gibi önemli görevleri çocuk ve ailesi birlikte yapabilirler.

Kovid-19 pandemisi ile tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de yüz yüze eğitime ara verilerek teknoloji destekli uzaktan eğitim sürecine başlanmıştır. Bu süreçte işlenen dersler kadar öğrencilere verilen ödevler de teknoloji destekli uzaktan eğitim araçları ile sağlanmaya çalışılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde verilen ödevlerin içeriği, verilme amacı, hangi kazanımları karşıladığı gibi birçok soru işareti ortaya çıkmıştır. Ayrıca ödevlerin yapılıp yapılmadığı, öğrencilerin ödevlere rağbet edip etmediği, velilerin ödevler karşısındaki tutumu ve kontrol mekanizmasının kimler olduğu konularında da bazı bilinmezlikler

yaşanmıştır. Bu bilinmezliklere en çok muhatap olan velilerin ve öğretmenlerin konuyla ilgili farklı görüşlere sahip oldukları muhakkaktır. Bu sebeple, uzaktan eğitim sürecinde ev ödevi kavramının veliler ve öğretmenler tarafından nasıl algılandığının ve hangi yönleriyle ele alındığının bilinmesi cevaplanması gereken bazı sorulara cevap bulmayı kolaylaştırabilecektir.

2.AMAÇ

Bu araştırmanın amacı uzaktan eğitim sürecinde ev ödevlerinin veliler ve öğretmenler açısından nasıl algılandığını tespit etmek ve ev ödevlerinin yararlı olup olmadığını, uzaktan eğitimde ne gibi farklılıklar olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda;

1. Uzaktan eğitim sürecinde ev ödevlerine ilişkin velilerin görüşleri nelerdir?
2. Uzaktan eğitim sürecinde ev ödevlerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

sorularına cevap aranmıştır.

3.YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Deseni

Araştırmada uzaktan eğitimde ev ödevleri hakkında bir değerlendirme yapmak amacıyla nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim, farkında olduğumuz ancak ayrıntılı ve derin bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. “Olaylar, deneyimler, algılar veya da durumlar gibi farklı şekillerde karşımıza çıkan bu olgularla günlük yaşantımızda farklı şekillerde karşılaşabiliriz. Ancak bu durum söz konusu olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmemektedir. Dolayısıyla fenomenoloji günlük olarak sıklıkla karşılaştığımız, bize yabancı olmayan ancak tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için kullanılmakta ve uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır” (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 69).

3.2.Araştırma Grubu

Araştırmada 25 öğretmen ve 25 veli olmak üzere toplam 50 kişiden görüş alınmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği ile ulaşılan katılımcıların demografik özelliklerine dair bilgiler Tablo1’de ve Tablo 2’de özetlenmiştir:

Tablo 1: Velilere ait demografik bilgiler

Veli Bilgileri		N
Cinsiyet	Kadın	16
	Erkek	9
Yaş Aralığı	25-35	3
	36-46	14
	47-52	8
Meslekleri	Ev hanımı	8
	Öğretmen	7
	Esnaf	2
	Eczacı	1
	Hâkim	1
	Hemşire	1
	İdari yönetici	1
	Muhasebeci	1
	Mühendis	1
	Mütercim Tercüman	1
	Subay	1
	Velilerin okula giden çocuk sayıları	1 çocuk
2 çocuk		12
3 çocuk		6
Velilerin okul tercihi	Devlet okulu	11
	Özel okul	14
Velilerin çocuklarının düzeyleri	İlkokul	7
	Ortaokul	13
	Lise	3
	Üniversite	2
Toplam		25

25 kişiden oluşan veli grubuna bakıldığında cinsiyetin %64'ü kadın, %36'sı erkeklerden oluşmaktadır. Velilerin yaş aralığı incelendiğinde 25-35 yaş aralığında %12, 36-46 yaş aralığında %56, 47-52 yaş aralığında %32'lik oran vardır. Velilerin mesleklerine bakıldığında en çok %32'lik oranla ev hanımları, %28'lik oranla öğretmenler ve %8'lik oranla esnaf olduğu görülmektedir. Ayrıca bir çocuğu okula giden veli sayısı 7, iki çocuğu okula giden

veli sayısı 12 ve üç çocuğu okula giden veli sayısı ise 6'dır. Velilerin okul tercihleri %56 oranında özel okul, % 44 oranında devlet okuludur. Velilerin çocukları %28'u ilkokul, %52'si ortaokul, %9,6'sı lise çağındadır. Dolayısıyla ortaokul grubu hem en çok öğrencinin olduğu hem de en fazla ödevin verildiği grup olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 2: Öğretmenlere ait demografik bilgiler

Öğrenmenlere Ait Demografik Bilgiler		N
Cinsiyet	Kadın	18
	Erkek	7
Yaş Aralığı	25-30	7
	31-35	6
	36-40	3
	41-51	9
Görev Yaptığı Okul	Özel Okul	15
	Devlet Okulu	10
Branşlar	Türk Dili ve Edebiyatı	4
	İngilizce	3
	Matematik	3
	Sınıf Öğretmeni	3
	Moda Tasarım Teknolojisi	2
	Biyoloji	1
	Coğrafya	1
	Din Kültürü	1
	Felsefe	1
	Fen Bilimleri	1
	Fizik	1
	Müzik	1
	Sosyal Bilgiler	1
	Tarih	1
	Türkçe	1
Toplam		25

Araştırmaya katılan 25 öğretmenin %72'si kadın, %28'i erkektir. 25-30 yaş aralığında %28, 31-35 yaş aralığında %24, 36-40 yaş aralığında %12, 41-51 yaş aralığında %36 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin %60'ı özel okul, %40'ı devlet okulunda görev yapmaktadır. Ayrıca bu grup ilkokulda derse giren 6 (%21,4), ortaokulda derse giren 8 (%28,5), lisede derse giren 14 (%50) öğretmenden oluşmaktadır.

3.3.Veritoplama Aracı

Araştırmada velilerin ve öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde ev ödevlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu soruların bulunduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik bilgilerine yönelik sorular yer almaktayken ikinci bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan iki adet soru yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş; alınan görüşler doğrultusunda form üzerinde gereken düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir.

3.4.Verilerin Analizi

Araştırmada içerik analizi ve söylem analizi kullanılmıştır. Söylem analizi konuşma ve metinler aracılığıyla oluşan anlam çıktıları ile ilgilenen geniş kapsamlı sosyal ve kültürel araştırmalar için kullanılan bir veri analizi tekniğidir. **Çalışmada**, velilerin verdikleri cevaplardan doğrudan alıntı yapılırken veli isimleri yerine V1, V2, V3... gibi kodlamalar kullanılmıştır. **Öğretmenlerin** verdikleri cevaplardan doğrudan alıntı yapılırken **öğretmen** isimleri yerine Ö1, Ö2, Ö3... gibi kodlamalar kullanılmıştır.

4.BULGULAR

4.1. Velilerin Ev Ödevlerine İlişkin Görüşleri

Velilerin uzaktan eğitim sürecindeki ev ödevleri hakkındaki görüşleri alınarak içerik analizi yapılmış ve veriler Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3: Velilerin ev ödevlerine ilişkin görüşleri

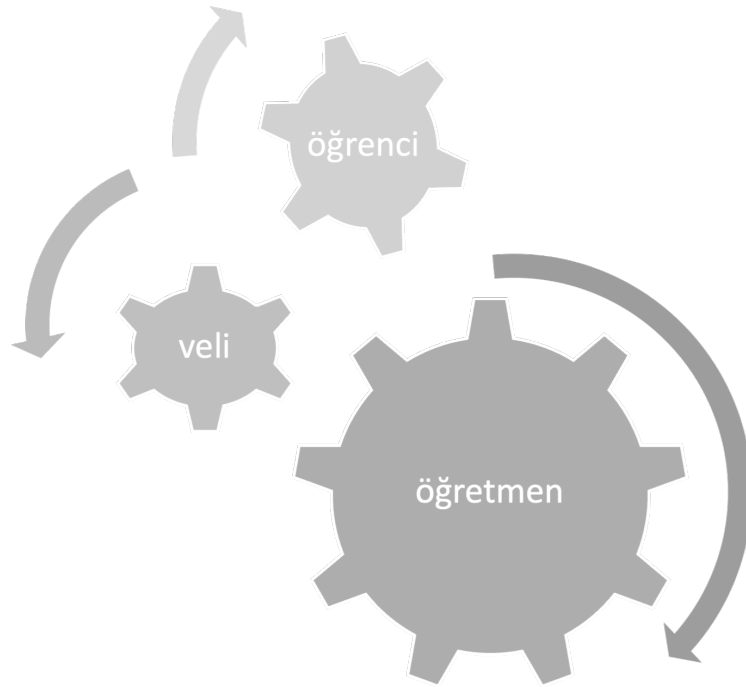
İçerik kategorileri	f	Veli görüşlerinden alıntılar
Gereksiz olması	1	V3 "Gereksiz."
Motivasyon için önemli olması	1	V5 "Motivasyon için önemli."

Ödev sorumluluğunun yerine getirilmesi	1	V7 “Çocuğum sorumluluk sahip olduğu için zorlanmadan yapıyor.”
Ödevlerin az olması	2	V11 “Çok az.”
Ödevlerin fazla verilmesi	3	V2 “Gereksiz fazla ödev veriliyor be öğretmen kontrol etmiyor zaten tüm sorumluluk velide.”
Ödevlerin gerektiği kadar verilmesi	6	V4 “Gerektiği kadar yapılıyor. Kararında.”
Öğrenci açısından verimsiz olması	1	V1 “Pek verimi olmadı.”
Öğrenci açısından yararlı/gerekli olması	5	V5 “Pandemi sürecinde çocukların eğitimi bakımından faydalı ve yararlı.”
		V6 “Uzaktan eğitim sürecinde gerekli bir şey olduğunu düşünüyorum.”
Öğrenciyi olumsuz etkilemesi	2	V24 “Bazen çok fazla verildiğini ve bu durumun çocuğumun psikolojisini bozduğunu düşünüyorum.”
Öğretmenin ödev kontrolü yapmaması	3	V16 “Kontrol problemi var.”
Sınavlara hazırlaması	1	V8 “Gerekli olduğunu düşünüyorum çünkü genel tekrar gibi oluyor sınavlarda daha çok hafızada kaldığını başarılarını etkilediğini düşünüyorum.”
Test çözümünün ve tekrarın az olması	1	V10 “Proje ve etkinlik ödevleri yeterli fakat test çözümü ve ders tekrarı konu tekrarı yetersiz bence.”
Sorumluluğun velilerde olması	1	V2 “Gereksiz fazla ödev veriliyor ve öğretmen kontrol etmiyor zaten, tüm sorumluluk velide...”
Tamamlayıcı ve pekiştirici olması	2	V4 “Tamamlayıcılık ve pekiştirme anlamında daha gerekli olduğunu düşünüyorum. Ödevler uzaktan eğitim sürecinde faydalı oldu.”
Uzaktan eğitimdeki ödevlerin verimsiz olması	1	V17 “Ödevler ve dersler uzaktan olduğu sürece çocuklara hiçbir şey katmıyor. Sosyal, eğitim ve öğretim hayatları düzensiz ve etkisiz.”
Veli ve öğretmenlerin sorumluluğu paylaşması	1	V19 “Olması gerektiği gibi ilerledi bizde süreç. Öğretmenlerimiz ve biz ödevlerin kontrollerini takip ettik.”
Zaman planlamasının yapılmaması	1	V9 “Fazla ödev verildi. Zaman planlaması yapılamadı.”

Tablo 3'e göre çalışmaya katılan velilerin en çok görüş birliğinde oldukları konu "ödevlerin gerektiği kadar verilmesi" meselesidir. Bu görüşü ödevlerin "öğrenci açısından yararlı/ gerekli olması" konusu takip etmektedir. Ayrıca "öğretmenin ödev kontrolü yapmaması" ve "ödevlerin fazla verilmesi" konuları da üzerinde en çok durulan konular arasındadır.

Tablo genel olarak incelendiğinde, olumlu ve olumsuz görüşlere yer verildiği görülmektedir. Aynı konuda, velilerin birbirine zıt görüşlere sahip oldukları da gözlenmektedir. Bazı veliler ödevlerin fazla verilmesinden şikayet ederken; bazıları da az verilmesini bir problem olarak dile getirmektedir. Ayrıca bazıları verilen ödevleri yeterli ve kararında bulurken bazıları verimsiz olarak değerlendirmektedir. Azlık-fazlalık, yetersizlik-yeterlilik, yararlılık-verimsizlik gibi zıtlıklar ödev konusunda veli görüşleri arasında bir çelişki olduğunu göstermektedir.

Ayrıca velilerin görüşleri, cümlelerin söylem ve anlam değerleri gözönünde bulundurularak ödevden sorumlu olan kişilerin kimler olduğunu yorumlamak için değerlendirildiğinde ise ortaya Şekil 1'deki gibi bir sonuç çıkmaktadır:



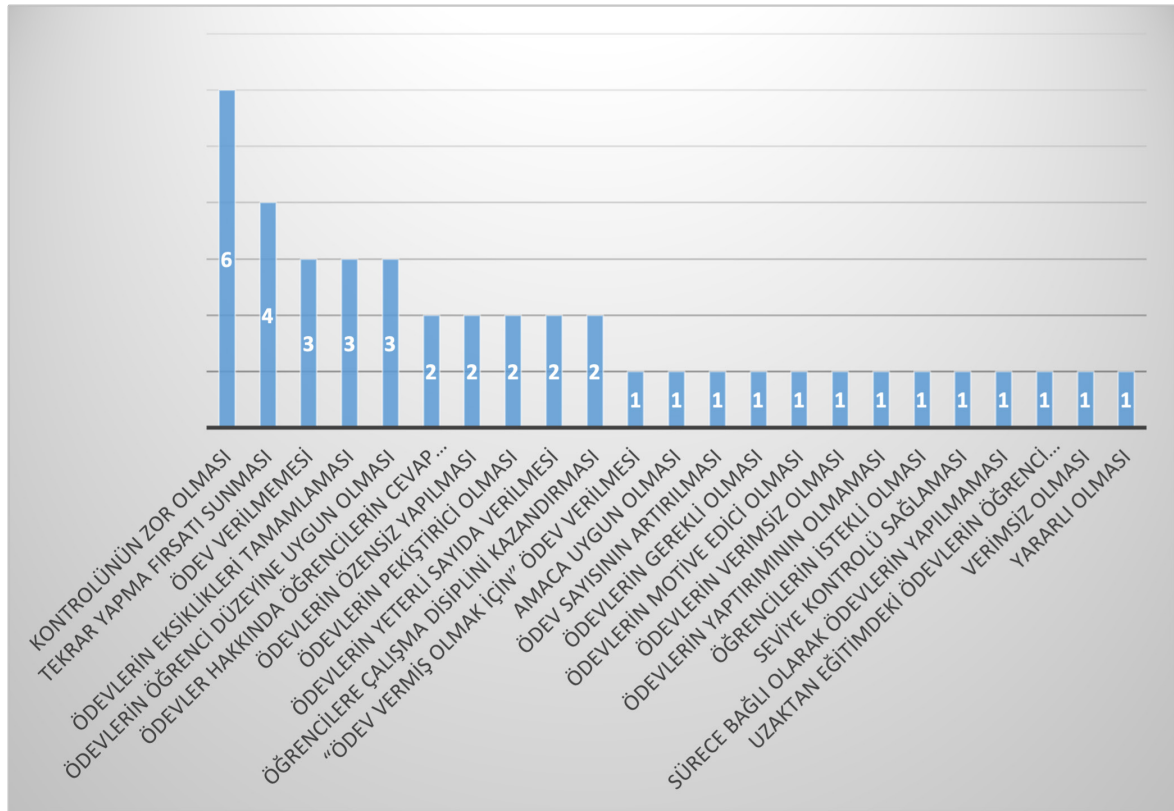
Şekil 1: Ödevden sorumlu olduğu vurgulanan kişiler

Şekil 1 incelendiğinde, veliler ödev konusunda öğretmenlere yönelik olarak daha fazla değerlendirme yapmışlar; öğrencileri öğretmenlerden daha az sorumlu görmüşlerdir. Kendilerini ise ödev konusundaki sorumluluğun en son basamağı olarak değerlendirmişlerdir. Bu tespite göre, ödev sorumluluğunun en çok öğretmenlere yüklendiği görülmektedir. Ödevlerin süresi, kontrolü, yararlılığı, içeriği ve şekli konusunda öğretmenler sorumlu tutulmuştur. Ödevlerin yapılması, verimliliği ve sorumluluk bilinci kazandırması bakımından

da öğrenciler değerlendirilmiştir. Pandemi sürecinde öğrencilerin evde eğitim alması ve okul yaşantılarının ev ortamına taşınmasıyla veliler de -ister istemez- ödevlerin daha fazla muhatabı olmak durumunda kalmışlardır. Teknolojik imkânlarla ve evde yürütülen “öğretmensiz bir eğitimin” velileri zor durumda bıraktığı ve sürece yönelik pedagojik endişelere ek olarak sınav odaklı düşünülen başarı algısının gelecek kaygısıyla birleştiği velilerin görüşlerinden gözlenmektedir.

4.2. Öğretmenlerin Ev Ödevlerine İlişkin Görüşleri

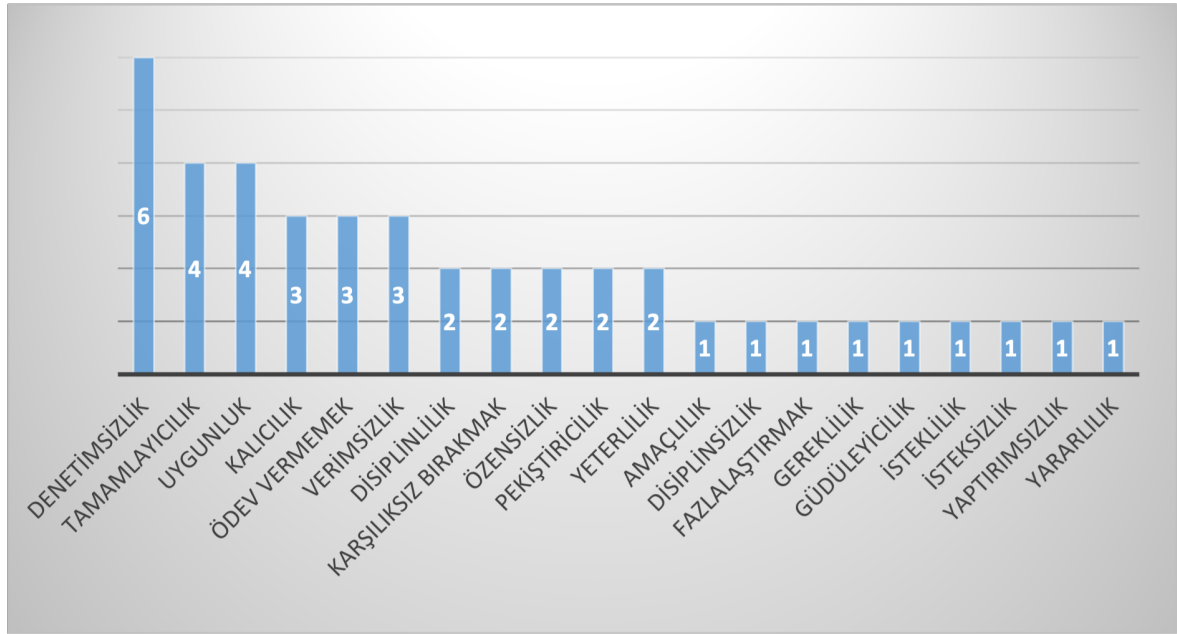
Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde verilen ev ödevlerine ilişkin görüşleri içerik analizi yapılarak çeşitli kategorilere ayrılmış ve frekans değerleri bulunmuştur. Kategorilere ayrılan veriler daha sonra bir üst temaya göre yeniden gruplandırılmıştır. Ödevlerin öğrenci açısından yararlı olup olmamasına göre öğretmenlerin görüşleri olumlu ve olumsuz olmak üzere iki şekilde sınıflandırılmıştır. Olumlu ve olumsuz görüşler, içerik temalarına göre oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular grafiklerde gösterilmiştir:



Grafik 1: Öğretmenlerin uzaktan eğitimde verilen ev ödevlerine ilişkin görüşleri

Grafik 1 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde verilen ev ödevleri hakkında en çok “ödev kontrolünün zor olması”, “ödevlerin tekrar yapma fırsatı sunması”, “ödev verilmemesi”, “ödevlerin eksiklikleri tamamlaması” ve “ödevlerin öğrenci düzeyine uygun olması” konularında görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca “ödevler hakkında öğrencilerin cevap vermemesi”, “ödevlerin özensiz yapılması”, “ödevlerin pekiştirici olması”, “ödevlerin yeterli sayıda verilmesi” ve “öğrencilere çalışma disiplini kazandırması” başlıkları da görüşün çok olduğu konulardır.

İçerik kategorilerinin bir üst temada gruplandırılmasıyla elde edilen bulgular Grafik 2’de gösterilmiştir:



Grafik 2: Öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki ev ödevlerine ilişkin görüşlerinin temaları

Grafik 2’deki temalara bakıldığında öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde verilen ev ödevlerini en çok “denetimsizlik” başlığı altında değerlendirdikleri görülmektedir. Bunu “tamamlayıcılık” ve “uygunluk” temalarına dair görüşler takip etmektedir.

Ayrıca “kalıcılık”, “ödev vermemek” ve “verimsizlik” başlığı altındaki temalar da öğretmenlerin çokça dile getirdiği diğer görüşlerin temalarıdır. Daha az dile getirilmiş olsa bile “disiplinlilik”, “karşılıksız bırakmak”, “özensizlik”, “pekiştiricilik” ve “yeterlilik” başlıkları da öğretmelerin ev ödevleri konusundaki diğer önemli görüşleridir.

5.SONUÇ VE TARTIŞMA

Pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde verilen ev ödevleri hakkında velilerin ve öğretmenlerin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

1. Veliler ev ödevlerinin verilmesi gerektiğini, öğrenciler için gerekli olduğunu düşünmektedirler. Ancak ödev kontrolünün yapılmaması konusunda ise olumsuz düşüncelere sahiptirler. Ev ödevlerinin ne kadar ve ne oranda verilmesi gerektiği konusunda ise çelişki içerisindedirler. Bazıları ödevlerin az verilmesinden şikâyet ederken bazıları da fazla verildiğini belirtmektedir. Buna ek olarak bazı veliler ödevleri verimsiz bulurken bazıları ise ödevlerin yararlı olduğunu ifade etmiştir. Benzer çelişkilere alan yazındaki araştırmalarda da rastlanmaktadır. Örneğin Babadoğan'ın (1990) çalışmasında, öğretmen ve velilerin çoğunun ödev verilmesi yönünde görüş bildirdiği ifade edilmiştir. Buna rağmen Kalsen, Kaplan ve Şimşek'in (2020) araştırmasında ise velilerin bazılarının ödevleri gereksiz bulduğu ve akademik başarıyı desteklemediğine inandığı ortaya konulmuştur.

2. Uzaktan eğitim sürecinde ev ödevlerine dair veli görüşleri değerlendirildiğinde velilerin ödevleri öğretmen sorumluluğunda olan bir çalışma olarak gördükleri, öğretmenin süreci takip etmesi gerektiği görüşünde birleştikleri sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin ödev konusundaki görüşlerinin odağında “öğretmen” kavramının olduğu belirlenmiştir. Yapılan söylem analizi ile öne çıkarılan özne pozisyonları incelendiğinde, ödevlerle ilgili görüşlerin ya edilgen yapıyla ifadeler aracılığıyla örtük biçimde ya da doğrudan öğretmen kavramına vurgu yapılarak ödev sorumluluğunun öğretmenlere yüklendiği bulgulanmıştır. Velilerin söylemlerine göre, ödev sorumluluğu konusunda öğrenciler ve veliler öğretmenlerden sonra konumlandırılmıştır. Oysa ev ödevlerinin öğretmen-öğrenci-veli üçgenindeki bir etkileşim bağı olduğu ifade edilmektedir (Alpayar, 2020). Salgın sürecinde öğrencilerin okul ortamından uzaklaşıp evlerde ebeveynleriyle beraber daha fazla vakit geçirmeye başlamalarıyla ebeveynler yeni eğitsel roller üstlenmek durumunda kalmışlardır (Bozkurt vd., 2020). Arslan, Görgülü Arı ve Hayır Kanat'ın (2021) da ifade ettiği gibi veliler, eğitimin öznesi olarak görülebilen öğrencilerle bir arada birdenbire eğitim sürecine dâhil olmuşlardır. Fakat bu çalışmada, velilerin görüşlerinde bu yeni eğitsel roller çok az yansıtılmıştır.

Velilerin görüşlerine bu dikkatle bakıldığında, ödevlerin yüz yüze eğitimdeki gibi genel-geçer olarak değerlendirildiği ve “uzaktan eğitim” sürecinin göz ardı edildiği, öğrenciye ait tüm sorumluluğun öğretmenin üzerine bırakıldığı görülmektedir. Bunun nedenleri arasında katılımcıların çoğunluğunun çocuğunu özel okula gönderen velilerden oluşması gösterilebilir. Çünkü özel okulları tercih eden velilerde başarı, motivasyon, disiplin, sorumluluk ve görev gibi konularda çoğunlukla öğretmenlerin sorumlu tutulduğu; okulla ilgili hemen her konuda rahatlıkla sorgulama yapılabildiği gözlemlenmiştir.

3. Bu çalışmada veliler tıpkı Ok ve Çalışkan'ın (2019) belirttiği gibi ev ödevlerine “tekrar, görev, sorumluluk, derse hazırlık, stres, disiplin, öğrenmenin takibi” gibi noktalardan bakmışlardır. Bir taraftan ödevlerin öğrenciyi zorlamaması ve kitap okuma ödevinin verilmesi gerektiği dile getirilirken bir taraftan da ödevlerin test şeklinde ve sınavlara yönelik olması gerektiği ifade edilmiştir. Alpayar'ın (2020) bir araştırmasında öğrencilerin, soru çözme uygulamalarına daha alışık olmalarından dolayı test çözme ödevlerini daha faydalı buldukları; bu ödevleri de daha çok not alma ya da başarılı olmanın bir aracı olarak gördükleri ortaya konulmuştur. Velilerin ödevleri test çözme ve sınava hazırlık yapma perspektifinde değerlendirmelerinin sebebi alan yazındaki bu araştırmanın sonuçlarında belirtilen sebeple özdeş olabilir.

Ayrıca bir velinin “*Proje ve etkinlik ödevleri yeterli fakat test çözümü ve ders tekrarı konu tekrarı yetersiz bence.*” şeklindeki görüşü bu durumu hatırlatır niteliktedir. Proje ve etkinlik gibi ödevlerin yapılması sürecinde velilerin rehberliği gereklidir. Ancak test çözme, ders tekrarı yapma gibi görev ve sorumluluklar doğrudan öğrencinin üstlenmesi gereken faaliyetlerdir. Öğrencilerin bu görevlerini yerine getirmesinde hem veliler hem de öğretmenler rehberlik etmelidir. Fakat pek çok veli, çocuklarına rehberlik etmek yerine; Özer ve Öcal'ın (2013) çalışmasında da ortaya koyduğu gibi ödevleri kendileri yapmaktadır. Bu durum veliler açısından salgın sürecinde daha zor ve zahmetli olabilir.

4. Genel olarak velilerin salgın döneminde uzak eğitimde verilen ev ödevlerinin yeterliliği, süresi, kontrolü gibi konulara yoğun olarak değinmeleri alan yazındaki başka çalışma sonuçlarıyla da uyumludur. Örneğin Arslan, Görgülü Arı ve Hayır Kanat'ın (2021) çalışmasında bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak; veliler, verilen ödevlerin dersi tekrar etme, konuları anlama konusunda yardımcı olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca yine bu araştırma sonucuyla benzer olarak bahsi geçen çalışmada da öğrencilere hem yeteri kadar ödevlendirme yapıldığını belirten velilerin hem de yetersiz ödev verildiğini belirten velilerin bulunduğu ortaya konulmuştur. Buna ek olarak verilen ödevlerin sıklıkla kontrol edilmediği konusu da velilerin her iki çalışmada üzerinde durduğu baskın görüşlerden biridir.

5. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin belli bir süreden sonra motivasyonlarının düştüğü, ödevlerin tam olarak yapılmadığı, ödev kontrolünün zor olduğu ve bu nedenle ödevlerin istenilen düzeyde amacına ulaşmadığı görüşü öğretmenler tarafından ön plana çıkarılmaktadır. Bu çalışmada öğretmenler, ödevlerin yapılması konusunda öğrencilerin isteksiz davrandıklarını dile getirmişlerdir. Salgın öncesinde ev ödevleri konusunda yapılan bazı çalışmalarda da benzer sorunların dile getirildiği görülmektedir. Örneğin Yuladır ve Doğan'ın (2009) çalışmasında öğrencilerin ödev performanslarının düşük olduğu ifade edilmiştir.

6. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde ev ödevlerine gereklilik, yeterlilik, yararlılık açısından olumlu bakarken; fazlalık, kontrolsüzlük, verimsizlik açısından olumsuz görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlere göre ödevlerin kontrolünün zor olması uzaktan eğitim süreci için olumsuzluk oluşturmaktadır. Ayrıca başarıyı artırmak için düzeye uygun olarak verilecek ödevlerin gerekli ve yararlı olduğu açıktır. Salgından önce yapılan bazı araştırmalarda da benzer sonuca vurgu yapılmaktadır (Büyüktokatlı, 2009; Varışoğlu ve Şeref, 2012; Şeref ve Varışoğlu, 2015).

7. Çalışma sonunda ödevlerin az ve öz yani kararında olması sonucu da öne çıkmıştır. Hem veliler hem de öğretmenler ödevlerin olması gerektiği kadar verilmesinden yana olduklarını belirtmişlerdir. Bu yönüyle, öğretmen ve velilerin beklentisinin alan yazından farklılaşmadığı belirtilebilir. Öğretmenlerin makul oranda ödev vermeye özen göstermesi Oluşum'un (2016) çalışma bulguları ile de uyum göstermektedir.

8. Öğretmenlerin üzerinde görüş birliğine vardıkları temel konular *ödev kontrolünün zor olması, ödevlerin tekrar yapma fırsatı sunması, ödev verilmemesi, ödevlerin eksiklikleri tamamlaması, ödevlerin öğrenci düzeyine uygun olması, ödevler hakkında öğrencilerin cevap vermemesi, ödevlerin özensiz yapılması, ödevlerin pekiştirici olması, ödevlerin yeterli sayıda verilmesi, öğrencilere çalışma disiplini kazandırması*'dir. Bu sonuca benzer olarak Ok & Çalışkan'ın (2019) araştırmasında öğretmenlerin ve velilerin ideal ödevle ilişkin görüşleri ödevlerin az ve öz olması, öğrenciyi zorlamaması ve sıkılamaması, araştırmaya yönelmesi, pekiştirme ve tekrara yönelik olması, öğrenci seviyesine uygun olması, açık ve anlaşılır olması şeklinde ortaya konulmuştur. Söz konusu çalışmanın ideal ödevle dair ortaya koyduğu sonuçlar bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Burada üzerinde durulması gereken nokta, pandemi öncesinde ortaya konan çalışmaların bulgularıyla pandemi sırasında toplanan verilerin benzer nitelik taşımasıdır. Ödevler söz konusu olduğunda salgından önce de sonra da veli ve öğretmenlerin görüşlerinin pek de değişmediği görülmektedir.

9. Bu çalışmada bazı öğretmenlerin "ödev vermiş olmak için ödev veriyorum" demesi, ödevlerin okul ve veli baskısı ile verildiği görüşünü düşündürmektedir.

KAYNAKÇA

- Alpayar, Ç. (2020). **Öğretmen ve öğrenci gözünden bir ev ödevi portresi.** *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 42-60.
- Arslan, K., Görgülü Arı, A. ve Hayır Kanat Me. (2021). **Covid-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri.** *Ulakbilge*, 57, 192-206. doi: 10.7816/ulakbilge-09-57-03
- Babadoğan, C. (1990). **Ev ödevlerinin eğitim programları içindeki yeri.** *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 23(2), 745-767.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Paskevicius, M. (2020). **A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis.** *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Büyüktokatlı, N. (2009). **İlköğretimde ev ödevi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ilgar, Ş. (2005). **Ev ödevinin öğrenci eğitimi açısından önemi.** *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 119- 134.
- Kalsen, C., Kaplan, İ. & Şimşek, M. (2020). **İlkokullardaki ev ödevlerine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri.** *BoluAbant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 527-547.
- Milbourne, L. A. & Haury, D, I. (1999). **Why is homework important?** *Researchgate*, 6(2), 11-12.
- Ok, M., & Çalışkan, M. (2019). **Ev ödevleri: öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri.** *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 594-620.
- Oluşum, B.(2016). **4. sınıf Türkçe dersinde verilen ev ödevlerinin incelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özer, B. ve Öcal, S. (2013). **Sınıf öğretmenlerinin ev ödevlerine yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi.** *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 133-149.
- Şeref, İ., & Varışoğlu, B. (2015). **İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi ödevleri hakkında görüşleri.** *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 93-105.

- Varışoğlu, B., & Şeref, İ. (2012). **İlköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi ödevleri hakkında görüşleri.** *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(3), 158-173.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri** (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yuladı, C., & Doğan, S. (2009). **Fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin ev ödevi performansını arttırmaya yönelik bir eylem araştırması.** *Çankaya University Journal of Law*, 12(2), 211-238.

TÜRKÇE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN MATERYAL YETERSİZLİĞİ SORUNU VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Busegül CAN¹

Öz

Dil, insanların birbiriyle etkili iletişim kurabilmelerini ve anlaşmalarını sağlayan sistemli bir sözlü anlatım aracıdır. Bireyin dilini eksiksiz bir şekilde kullanabilmesi için dil bilgisi eğitimi gerekmektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışını kabul etmemizle birlikte dil bilgisinin etkili öğretilmesi için materyal kullanımı önemlidir. Öğretim materyalleri öğrencilerin farklı duyularına hitap ederek dersi tekdüzelikten kurtaran araçlardır. Öğrenciler materyal kullanımı sayesinde yaparak yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirecekleri için ders nitelikli ve verimli hale gelmektedir. Edindikleri bilgiler kalıcı ve anlamlı olmaktadır. Bu araştırmanın amacı Türkçe dil bilgisi dersinde materyal kullanımının önemini belirterek Türk eğitim sistemindeki materyal yetersizliği sorununu dile getirmektir. Nitel araştırma olan bu çalışmada verilerin toplanabilmesi için literatür taraması yapılmıştır. Materyal kullanımıyla ilgili elde edilen veriler “betimsel çözümleme” tekniği ile çözümlenmiştir. Yapılan çalışmada Türkçe ders kitabı, akıllı tahta, yazım kılavuzu, karikatür, atasözü, tekerleme, türkü, ninni gibi materyallerin dil bilgisi öğretiminde kullanılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca uzaktan eğitimle birlikte Crossword Labs, Kahoot, Wordwall gibi Web 2.0 araçlarının kullanımının artması gerekmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programındaki dil bilgisiyle ilgili kazanımların daha işlevsel ve materyallerle uyum içerisinde hazırlanması, öğretmenlere materyal kullanımıyla ilgili seminerlerin verilmesi, öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenmesi için fırsat sağlanması, materyallerin öğrencinin gelişim düzeyine uygun olması, dersin amacına uygun bir şekilde tasarlanması, kolay anlaşılabilirliği, önceden belirlenip temin edilmesi ve kullanım süresinin iyi ayarlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, materyal kullanımı, materyal yetersizliği

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Tezli Y.L. Programı, busecanngul@gmail.com

THE PROBLEM OF MATERIALS USED IN TURKISH GRAMMAR TEACHING AND SUGGESTIONS FOR SOLUTIONS

Abstract

Language is a systematic means of oral expression that enables people to communicate and agree with each other effectively. Grammar education is required for an individual to use his/her language completely. The use of materials is important for the effective teaching of grammar with the constructivist education approach. Teaching materials are tools that save the lesson from monotony by appealing to the different senses of the students. Thanks to the use of materials, the course becomes qualified and efficient as the student learns by doing and living. The information they acquire is permanent and meaningful. The aim of this research is to express the problem of material inadequacy in the Turkish education system by stating the importance of using materials in Turkish grammar lessons. In this study, which is a qualitative research, a literature review was conducted to collect data. The data obtained about the use of the material were analyzed with the “descriptive analysis” technique. In the study, it is necessary to use materials such as Turkish textbooks, smart boards, spelling guides, cartoons, proverbs, nursery rhymes, folk song, and lullaby, as well as Web 2.0 tools such as Crossword Labs, Kahoot, Wordwall together with online education. It is recommended to prepare the acquisitions related to grammar in the Turkish Language Curriculum more functionally and in harmony with the materials, to give seminars to teachers about the use of materials, to make the materials easy to understand, to be determined and provided in advance, and to arrange the usage time well.

Keywords: Turkish teaching, use of materials, inadequacy of materials

GİRİŞ

Canlı, kuralları olan, milletin ortak malı olarak kabul edilen ve sosyal bir varlık olarak tanımlanabilen dil, insanların birbiriyle etkili iletişim kurabilmelerini ve anlaşmalarını sağlayan sistemli bir sözlü anlatım aracıdır.

Bireydeki dil gelişimi ilk zamanlarda anneden, çekirdek aileden ve bireyin bulunduğu çevreden etkilenerek gelişmektedir (Aksan 1975: 427). Ana dilini bu şekilde öğrenmeye başlayan bireyin bulunduğu ortamlardaki insanlarla kurduğu doğru ve etkili iletişim sayesinde dil gelişimi şekillenmektedir. Bireyin ana dilini geliştirmesi toplumla kaynaşabilmesi, okuduğunu anlayabilmesi, iletişim becerisi kazanması, düşüncelerini rahat, kolay ve akıcı ifade edebilmesi için önemlidir (Sever 2004: 7). Dil gelişimi sadece akademik hayatı değil sosyal hayatı da önemli ölçüde etkilemektedir. Bireyin ailesi ve çevresinin bu bilinçte olması gerekmektedir.

Bireyin dilini eksiksiz bir şekilde kullanabilmesi için gerekli olan dil kurallarını öğrenmesi ve oluşabilecek dil problemlerini çözebilmesi için ana dilini öğrenmesi gerekmektedir. Bu nedenle dil bilgisi eğitimi önemlidir. Birey okul çağına geldiğinde dil bilgisi eğitimi sistematik bir şekilde öğretilmektedir. Kişi aldığı eğitimle birlikte ana dilinin kurallarını öğrenmekte, Türkçeyi doğru, etkili kullanma duyarlılığı kazanmakta ve bu kuralları bilinçli bir şekilde kullanmaya başlamaktadır (Sever 2004: 29).

Türkçe Sözlük'te dil bilgisi "Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim, gramer" (TDK, 2005) olarak tanımlanmıştır. Dil bilgisi, dili tüm yönleriyle inceleyen bilim dalıdır. Ses bilgisi, köken bilgisi, sözcük bilgisi, cümle bilgisi, cümle dizimi, yapı/şekil bilgisi, söz dizimi gibi alanları incelemektedir.

Dil bilgisi öğretiminde amaç sadece kuralları ezberletmek değil dört temel dil becerisi olarak kabul edilen konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi sırasında bu kuralların nasıl uygulanabileceğinin bilinmesidir (Erdem, 2012: 234). Kuralların ezberletilmesiyle dil bilgisi eğitimi yapılmış olmamaktadır. Bireyin bu kuralları günlük hayatta, gireceği her ortamda rahat ve işlevsel bir şekilde uygulayabilmesi önemlidir. Birey okuduğu kitapta, yazdığı metinde, içinde yaşadığı dilde konuşurken veya bir kişiyi dinlerken dil bilgisi kurallarının hangi işleviyle kullanıldığını kavratmak gerekmektedir. Dört temel dil becerisi ve dil bilgisi eğitimi birbiriyle bağlantılı bir şekilde yürütülmektedir.

Dil bilgisi eğitimi esnasında dikkate alınması gereken ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler doğrultusunda dil bilgisi eğitimi etkili bir şekilde ilerlemektedir. İlkeler şunlardır:

1. Dil bilgisi kuralları hazır bir şekilde öğretilirse öğrenci dil bilgisinin mantığını kavramak ve anlamlandırmak yerine ezber yapmaya yönelir. Ezber yapmaya alışan öğrenciye uygulama gücü kazandırılmaz (Göğüş, 1978: 349).

2. Dil bilgisi eğitimi sırasında bazı temel ilkeler dikkate alınmalıdır. Somuttan soyuta, bilinenen bilinmeyene gibi ilkeler sayesinde öğretim daha nitelikli olmaktadır. Örnekler çocukların günlük hayatından alınmalıdır (Erdem, 2007: 24).

3. Dil bilgisi dersi dört temel dil becerisiyle birlikte öğretilmelidir. Beceri etkinliği yapılırken aynı zamanda hataları düzeltme, sorun bulma, gözlem yapma yönlerinden de incelemek gerekmektedir. Dil bilgisi kurallarının dilin kullanılmasını düzenleyeceği unutulmamalıdır (Göğüş 1978: 351).

4. Dil bilgisi öğretiminde metinlerdeki konular anlatıldıktan sonra bilgilerin pekiştirilmesi gerekmektedir. Öğrenci konuyla ilgili uygulama yaptığında ezbercilikten uzaklaşmış olmaktadır. Konuların somutlaştırılması için uygulamaların yapılması önemlidir. Bu uygulamalar denetlenmeli ve öğrencilere anında geri bildirim verilmelidir (Erdem, 2007: 25)

5. Dil bilgisi öğretiminde çıkış noktası öğrencinin dil ile ilgili karşılaştığı problemler olmalıdır. Öğrencinin bilmediği dil bilgisi konusu, derste işlenmelidir. Dersin konusu öğrencinin bilmediği ya da zorlandığı konular olduğunda öğrencinin ilgisini çekmekte ve işlevsel bir öğretim yapmış olmaktadır (Göğüş, 1978: 349-350).

Dil bilgisi öğretimi, kuralları ve tanımları ezberleterek ilerlememelidir. Ezber yaparak ilerleme tam öğrenmeyi sağlamaz ve küçük yaş gruplarının zorlanmasına, dil bilgisi kurallarını somutlaştırmakta güçlük çekmesine neden olmaktadır (Gözlet ve Çifci, 2021: 13). Öğrenciye bu kuralları sezdirerek dil bilgisini keşfetme fırsatı tanınmalıdır.

YÖNTEM

Nitel araştırma olan bu çalışmada verilerin toplanabilmesi için literatür taraması yapılmıştır. Literatür (alan yazın) taramalarında belli bir alanda yapılan çalışmalar anlamlı bir şekilde sınıflandırılmaktadır (Erkuş, 2005:75). Tez ve makalelerden elde edilen veriler, “betimsel çözümlene” tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel çözümlene tekniğine göre elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre kategorilere ayrılır, özetlenir ve yorumlanır. Betimsel çözümlenede amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve ayrıntılı bir şekilde yorumlanmış biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Öğretim Materyalleri

Öğrencilerin nitelikli bir öğrenme süreci geçirmesi akademik başarıları için önemlidir. Türkçe öğretmenlerinin yapacağı dil bilgisi öğretiminin etkili olması için geleneksel yaklaşımdan vazgeçilerek yeni yöntem ve stratejilerle etkinlikler hazırlanması gerekmektedir (Yaman, 2006:21). Eğitimi destekleyecek etkinlikler için çeşitli materyal kullanımı önemlidir. Bireyin hedeflenen amaçlara ulaşabilmesi ve sınıf içerisindeki sürece önemli ölçüde aktif katılım sağlayabilmesi için materyaller olmalıdır.

Öğretim materyalleri, eğitimi verimli ve etkin kılmak, öğrencinin başarıya ulaşması sağlamak amacıyla özel olarak hazırlanan, konuyu somutlaştırmaya yarayan araç gereçlerdir. Öğretim materyalleri ile öğrenci derste daha aktif olup, edindikleri bilgileri kalıcı ve anlamlı bir hale getirmiş olmaktadır. Öğrenciler tüm duyu organlarını kullanarak, eğlenerek, günlük yaşamla ilişkilendirerek, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirecekleri için ders nitelikli ve faydalı geçecektir. Öğretim materyalleri anında geri bildirim için uygun olduğundan öğrenme için etkilidir. Öğrenci hata yaptığında düzeltmek için vakti de olmaktadır.

Öğretim materyalleri iyi bir şekilde tasarlandığında öğrenme ve öğretme süreci olumlu yönde etkilenerek zenginleşmektedir. Dersi tekdüzelikten kurtaran öğretim materyalleri

öğrencilerin farklı duyu organlarını kullanabileceği şekilde çoklu öğrenme ortamı sunmalı, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalı, karmaşık olmamalı, akran iş birliğini sağlamalı, yaratıcılığı artırmalı, uygulama süresi iyi ayarlanmalı, şartlara uygun olarak geliştirilebilmeli, sınıf içinde öğrencinin aktif olmasını sağlamalı, motivasyonu arttırmalı, basit, güncel ve anlaşılır olmalı, dersin içeriğiyle örtüşmelidir (Yıldız, 2018: 35). Materyaller sınıfta işlenen konuyu anlamlandırmasının yanında öğrencinin motivasyonunu arttırıp derse karşı olumlu tutum geliştirmesi açısından da önem taşımaktadır. Öğrenciler materyalleri tekrar kullanabilir, gözlem yaparak öğrenebilir, görseller ve şekiller yoluyla bilgileri kolayca edinebilmektedir. Materyaller dersle ilgili tüm bilgilerle değil belli başlı önemli bilgilerle oluşturulmalıdır. Görsel olan materyaller de konunun önemli noktalarına vurgu yapmalıdır. Özenle hazırlanan materyaller pedagojik olarak ortaokul dönemindeki öğrencilere uygun olmalıdır (Durmuş, 2018: 647).

Materyal kullanımıyla birlikte öğrenci öğrenmekte zorluk çektiği konuları kolaylıkla öğrenmektedir. Her öğrenci farklı şekilde öğrenir. Bazı öğrenciler dinleyerek, bazıları yazarak, görerek, okuyarak, bazıları birden fazla beceriyi aynı anda kullanarak öğrenmektedir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde materyal kullanımı farklı şekilde öğrenen öğrenciler için fırsat niteliğinde olmaktadır (Yalın, 2010: 82).

Öğretim materyalleri kalem kitap gibi klasik materyallerden günümüz teknolojisiyle birlikte gelişen modern materyalleri kapsamaktadır. Klasik materyaller kolaylıkla elde edilebilen ve ucuz olan materyallerdir. Öğretmen materyali az harcama yaparak kısa bir sürede hazırlayabilir. Köy ve kent okullarında rahatlıkla bulunabilir. Hazırlanan materyaller uzun süre kullanılabilir ve kolayca bir yerden başka bir yere taşınabilir (Yıldız, 2016: 15-16). Klasik materyaller başka materyallerle aynı anda kullanılabilir. Kara tahta, beyaz tahta, pano, karton etkinlikleri gibi materyaller klasik materyal olarak düşünülmektedir. Modern materyaller ise klasik materyallerin aksine her istendiğinde bulunmayabilir. Bir yerden başka yere rahat taşınan materyaller gibi zor taşınan materyaller de bulunmaktadır. Çoklu öğrenme ortamı sunmaktadır. Çoklu öğrenme ortamının zengin olması, birden çok materyalin kullanılması kalıcı ve nitelikli öğrenme için önemlidir (Yıldız, 2016: 16-17). Teknolojiyle bağlantılı olduğu için öğretmenlerin bu konuda bilgili ve istekli olması gerekmektedir. Akıllı tahta, tepegöz, video gibi materyaller modern materyal olarak düşünülmektedir.

Materyallerin olumlu özelliklerinin yanında dikkat edilmezse olumsuz özellikleri de bulunmaktadır. İnternet erişiminin gerektiği materyallerde, erişimi olan okullar etkili ve nitelikli eğitim yaparken bir başka okulda erişimin bulunmaması durumunda eğitimde fırsat eşitsizliği olmaktadır. Sınıfların kalabalık olması sebebiyle materyaller her öğrenciye uygulanamamaktadır. Öğrenciler hazırcılığa alışabilir. Öğretmenlerin materyaller hakkında bilinçli olmaması, materyali önceden hazırlamaya zamanının olmadığını düşünmesi ve yeniliğe açık olmadığı için materyal kullanmaması büyük bir problemdir (Köde, 2020: 14). Materyallerin anlatılan konuyla içerik yönünden uyuşmaması, öğrencilerin yaş ve zekâ

seviyesinin çok üstünde olması, gereğinden fazla ayrıntılı bilgiler içerip karmaşık olması, sınıfların kalabalık olması, uygun materyallerin belirlenememesi materyal kullanımını etkileyen olumsuz özelliklerdir. Bu olumsuzluklar sonucunda materyallerden yeterince fayda sağlanamamaktadır.

Öğretim materyalleri hazırlarken göz önünde bulundurulması gereken ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler dikkate alındığında öğrenme öğretme ortamı daha verimli ve nitelikli olmaktadır. Öğrencinin ilgisini çeken materyaller motivasyonu da yükseltmektedir. Bu ilkeler şöyle sıralanmaktadır:

1. Anlamlılık ilkesi: Derste kullanılacak araç-gereçler öğrenme süreci içerisinde ne kadar anlamlı olursa materyallerin anlaşılması ve ders esnasında aktif bir şekilde kullanılması da o kadar rahat olmaktadır.

2. Bilinenden başlama ilkesi: Derste kullanılacak materyalin anlaşılır olabilmesi için basitten karmaşığa, somuttan soyuta ve bilinenden bilinmeyene doğru ilerlenmesi gerekmektedir. Materyalleri kademeli olarak uygulayan öğrenci derste eğlenerek öğrenmektedir. Öğrencinin ilk olarak basit ve bildiği materyallerden başlaması motivasyonu da arttırmaktadır.

3. Çok örnek ilkesi: Bir konuyu tam anlamıyla anlayabilmek için birden çok materyal kullanılabilir. Bu materyaller kullanılırken olabildiğinde çok örnek üzerinde durulması derste işlenen konunun, öğrencinin zihninde net bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır.

4. Seçicilik ilkesi: Derste kullanılacak materyalin dikkat çekici olması önemlidir. Bu materyallerdeki göze çarpan özelliği özenle seçmek gerekmektedir. Öğrencinin ilgisini çeken materyal sayesinde ders kaliteli geçmektedir.

5. Tamamlama ilkesi: Bir materyalde konuyla ilgili tüm ayrıntıların verilmesi karmaşıklığa ve anlaşılmazlığa yol açmaktadır. Materyallerin kullanışlı olabilmesi için konunun en dikkat çeken yeri veya konuyu anlayabilmek için özet niteliğinde olan başlıklar tercih edilerek ilerlenmelidir.

6. Fonun anlamlılığı ilkesi: Materyallerin şekil zemin ilişkisinin birbiriyle uyumlu ve anlaşılır olması gerekmektedir. Örneğin, beyaz zeminli bir materyalin üzerinde sarı renkli şekil veya yazıların bulunması öğrencinin anlamasını zorlaştırmakta hatta imkansızlaştırmaktadır. Beyaz zeminli bir materyalin üzerinde koyu renklerde şekil veya yazıların bulunması gerekmektedir.

7. Basitlik ilkesi: Derste kullanılan materyal karmaşık olduğunda öğrenci bu materyali anlamakta zorlanmaktadır. Materyalin dikkat çekmesi için net ve basit olması gerekmektedir. Böylece materyal öğrencinin ilgisini çekmekte ve konuyu en temel şekliyle öğretmektedir.

8. Hedef- davranış ilkesi: Derste kullanılan her materyalin bir hedefi bulunmaktadır. Bu hedefin gerçekleşmesi için materyalin amaca uygun davranışı oluşturması gerekmektedir. Bu nitelikte olan materyal, dersin başından sonuna kadar planlı bir şekilde ilerlemektedir.

9. Öğrenciye uygunluk ilkesi: Derste kullanılacak materyaller öğrencinin yaşına, zekâsına ve hazır bulunuşluğuna uygun olmalıdır. Örneğin, somut dönemde olan bir öğrenciye soyut materyaller kullanıldığında dersi anlamayla ilgili sıkıntı yaşanmaktadır. Öğrenci derse olan ilgisini ve motivasyonunu kaybetmektedir. Bu yüzden materyal kullanırken öğrencinin özelliklerine dikkat etmek gerekmektedir (Yaylacı ve Yaylacı, 1998: 211-212)

Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Materyal Kullanımı

Türkçe dil bilgisi öğretimi soyut kavramların olduğu bir alandır. Öğrenmenin akılda kalıcı olması ve öğrenme öğretme ortamının zenginleşmesi için materyal kullanmak gerekmektedir. Ses bilgisi, köken bilgisi, sözcük bilgisi, cümle bilgisi, cümle dizimi, yapı/ şekil bilgisi, söz dizimi gibi alanlarda öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesi dikkate alınarak, soyut olan bilgilerin somutlaştırılması gerekmektedir. Türkçe dil bilgisi dersinin hedeflendiği düzeyde öğretilmemesinin sebeplerinden biri de materyal yetersizliği sorunudur (İşcan ve Koluksa, 2010: 305). Dil bilgisi dersinde temel araç-gereçler dışında materyal kullanılmamaktadır. Dersin aktif ve nitelikli geçebilmesi, öğrencinin eğlenerek öğrenebilmesi için materyal kullanımı gereklidir. Bu materyaller; Türkçe ders kitabı, yazım kılavuzu, sözlük, yazı tahtası, kavram haritaları, sözlü ve yazılı metinler, karikatür, akıllı tahta, projeksiyon, etkileşimli tahta, (Yıldız, 2018: 36- 41), atasözü (Tekşan, 2012: 301), türkü (Süğümlü ve Tekşan, 2018: 286), ninni (Demir, 2008: 224), Kahoot! (Çelebi ve Satırlı, 2021: 79), Learning Apps (Karadağ ve Garip, 2021: 21), tekerleme, animasyon, Wordwall, Crossword Labs, Easelly, Padlet, Socrative olarak sıralanabilir.

1. Türkçe Ders Kitabı

Ders kitapları bilginin sistemli bir şekilde öğrenciye ulaşmasını sağlayan, öğrencinin edindiği bilgileri uygulama yaparak pekiştirmesine yardımcı olan materyallerdir. Türkçe dil bilgisi öğretiminde en fazla kullanılan materyaller ders kitabı olmaktadır (Yıldız, 2018; 39). Ders kitapları öğrencinin gelişim seviyesine uygun olarak hazırlanmalıdır. Ders kitaplarında yer alan metinler ve etkinlikler öğretim programı kazanımıyla uyum içerisinde olmalıdır (Yıldız, 2016; 43). Türkçe dil bilgisi öğretiminde ders kitabının yeri önemlidir fakat sadece kitap üzerinden ders işlenemeyeceği, bunun yeterli olmayacağı unutulmamalıdır.

2. Yazım Kılavuzu

Yazım kılavuzu Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılması gereken materyallerden biridir. Yazım kılavuzunda kelimelerin doğru yazılışlarının yanı sıra sesler, ses olayları, eklerle ilgili bilgiler de yer almaktadır. Öğrencilere yazım kılavuzu kullanma alışkanlığı kazandırmak dersin verimliliğini arttıracak için önemli bir kaynak niteliğindedir.

3. Sözlük

Türkçe dersinde sözlük kullanımı öğrencilerin okuduğu metinlerde anlamını bilmediği sözcükler olduğunda bağlamdan kopmaması için gereklidir. Öğrenci okuduğu metni anlayamazsa dersin devamında etkinlikleri yaparken de zorlanacaktır. Öğrenci bilmediği sözcüklerin anlamlarını sözlük yardımıyla öğrenirse kelimeyi araştırıp bulacağı için kalıcı öğrenme sağlanmakta böylece ders eğlenceli geçmektedir (Yıldız, 2016; 45). Ayrıca sözlük kullanımı sayesinde öğrenciler sözcük yapısını da incelemektedirler.

4. Yazı Tahtası

Ucuz ve kolay elde edilebilir olan yazı tahtaları her okulda bulunan materyallerdir. Dersi planlama, derste işlenecek konuyu anlatma, süreci belirleme, kalem tutma becerisini geliştirme, öğrencinin dikkatini bir noktaya toplama gibi işlevleri bulunan materyal, öğrencinin akademik başarısına katkı sağlamaktadır. Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle yazı tahtası yerini akıllı ve etkileşimli tahtalara bırakmıştır (Bayındır ve Arıcı, 2015: 75).

5. Akıllı Tahta

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte derste kullanılan materyaller de değişim göstermiştir. Yeni çıkan her araç kendisinden önceki aracın üstüne koyarak ilerlemektedir. Bilgilerin saklanması ve yazılmasının kolay olduğu akıllı tahtalar öğrenci ve öğretmenler tarafından daha çok tercih edilmektedir (Bayındır ve Arıcı, 2015: 75). Akıllı tahtalar sayesinde zamandan tasarruf yapılabilmekte ve ders daha nitelikli bir şekilde ilerlemektedir.

6. Etkileşimli Tahta

Akıllı tahtaların başka bir bilgisayarla bağlantılı olması, görüntü kalitesinin günden güne azalması gibi olumsuzluklar nedeniyle etkileşimli tahtaların kullanımı artmaktadır (Yıldız, 2018: 41). Etkileşimli tahta; ekran, beyaz tahta ve yeşil tahtadan oluşmaktadır. Fatih projesiyle birlikte okullarda temin edilmiştir. Etkileşimli tahtada yansıtılan görsel hareketli olabilir bu da dil bilgisi öğretiminde etkinlikleri daha ilgi çekici hale getirmektedir.

7. Kavram Haritaları

Kavram haritaları derste işlenecek kavramları ve bu kavramların arasındaki bağı özetlemeyi amaçlayan materyallerdir. Türkçe dil bilgisi öğretiminde sıklıkla kullanılan kavram haritaları dersin verimliliğini artırıp öğrencisinin ilgisini çekmektedir. Öğrenci derste işlenecek konuyu bütün halinde gördüğü için anlamlandırması da kolaylaşmaktadır. Öğretmen, dil bilgisi konularını öğretmeye başlamadan önce kavram haritasında genel başlıkları gösterilebilir. Dersin başında konunun şematik bir özetini gören öğrenci ayrıntılı konu anlatımı sırasında dahi konunun bütününe hatırlamaktadır. Kavram haritaları dersin planlı bir şekilde ilerlemesini sağlamaktadır. Ayrıca öğrencinin akademik başarısı ve derse olan ilgisi artmaktadır.

8. Sözlü ve Yazılı Metinler

Metinler Türkçe dil bilgisi öğretiminin önemli materyallerindendir. Derste işlenen dil bilgisi konularıyla ilgili metinde çözümlemeler yapılabilmektedir. Hikâye, anı, tiyatro gibi metinlerde fiil, fiilimsi, isim tamlaması gibi dil bilgisi konularını bulup altını çizmek, notlar almak öğrencinin derse olan ilgisini canlı tutmaktadır. Öğretmen, öğrencilerinden dil bilgisi konularıyla ilgili hikâye oluşturmasını da isteyebilir. Beyin fırtınası yöntemini kullanarak akran iş birliği ile hikâye oluşturulabilir. Öğrenciler hikâyeyi kendileri oluşturacakları için zor ve karmaşık konularda bile başarı sağlanmaktadır. Ders anlamlı ve kalıcı olmaktadır.

9. Projeksiyon

Türkçe dil bilgisi öğretimi için kullanılan materyallerden biri de projeksiyondur. Öğrenciler dersin içeriğine uygun hazırlanan sunumları, görselleri vs. izleyebilir/ dinleyebilir. Sınıfa sözcükte yapı, ek kök gibi anlaşılması zor dil bilgisi konularıyla ilgili örnekler getirilebilir. Böylece kısa sürede çok fazla örnek incelenmiş olmakta ve zamandan tasarruf edilmektedir. Görsellik ön planda olduğu için öğrencilerin derse ilgisi artmaktadır.

10. Karikatür

Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılan bir diğer önemli materyal karikatürdür. Öğrencilerin zorlandığı dil bilgisi konularında karikatürlerle etkinlik tasarlanabilir. Karikatür kullanımı öğrencinin dikkatini çekeceği için konuyu somutlaştırarak öğrenmesine yardımcı olmaktadır (Melanlıoğlu ve diğerleri, 2012: 251). Karikatürlerle etkinliklerin yapılması öğrencinin ilgisini çektiği için ders nitelikli ve verimli geçmektedir. Dil bilgisi öğretiminde bilgileri ezberlemeye çalışmak kalıcılığı azaltmaktadır. Karikatürle birlikte öğretim ezbere

dayalı değil de eğlenerek, dil bilgisi kurallarını keşfederek öğretme şeklinde olmalıdır (Ak-kaya, 2011: 69). Derste kullanılan karikatürler öğrencinin gelişim seviyesine, sınıf düzeyi-ne uygun olmalı ve kolay yorumlanabilmelidir.

11. Atasözü

Dil bilgisi öğretiminde atasözü kullanımı önemlidir. Atasözleriyle dil bilgisi öğretimini Araplara Türkçe öğretme amacıyla yazdığı eseriyle Kaşgarlı Mahmut başlatmıştır. Dil bil-gisi kuralları atasözleri kullanılarak öğretilir. Atasözleri akılda kalıcı olduğu için öğre-tilecek dil bilgisi kuralları da akılda kalmaktadır (Tekşan, 2012: 305). “Boş çuval ayakta durmaz.” atasözünde ünsüz benzeşmesi, “Azıcık aşım kaygısız başım.” atasözünde ses tü-remesi, “Mermer iyi taştan, iyilik iki baştan.” atasözünde niteleme sıfatı, “Bir ağaçta gül de biter diken de.” atasözünde bağlaç, “Arı gibi eri olanın dağ kadar yeri olur.” atasözünde edat, “Açılan solar, ağlayan güler.” atasözünde sıfat fiil örnekleri bulunmaktadır. Öğrenci kültürünün de parçası olan atasözleriyle dil bilgisi öğrenirken derse karşı ilgili olmakta ve motivasyonu artmaktadır. Böylece ders verimli geçmektedir.

12. Türkü

Kültürümüzün önemli bir ögesi olan türküler dil bilgisi öğretiminde kullanılabilen bir materyaldir. Eş anlam, zıt anlam, çekim eki, yapım eki, kökler gibi dil bilgisi konularını içinde barındıran türküler öğrencinin dikkatini çektiği için öğretimi de kolaylaştırmaktadır. Kolay ulaşılabilen, ders içeriğiyle uyumlu, anlaşılır, öğrencinin gelişim seviyesine uygun türküler öğrencinin motivasyonunu arttırarak dersin eğlenceli geçmesini sağlamaktadır.

“Karanfil uzar gider,

Yaprağın düzer gider,

Yâr yolunu şaşırılmış,

İnşallah bize gider.” türküsünde yapım ve çekim ekleri, uyak, yapı bakımından sözcük-ler, ses olayları gibi dil bilgisi konuları öğretilir. Kelimelerin eş ve zıt anlamlarıyla ilgili çalışmalar yapılabilir.

13. Ninni

Türklerin bebeklerine ezgilerle söyledikleri ninniler Türk halk şiirimizin önemli bir ögesidir. Ninniler, dil bilgisi öğretiminde kullanılması gereken önemli materyallerdendir. Ninnilerde Türkçenin sade ve anlaşılır olmasıyla birlikte dilin temel kuralları, terimleri de ayrıntılı olarak belirtilmektedir (Demir, 2008: 224).

“Bir ay doğmuş meşeden,

Oğlum gelir köşeden,

Rengini gülden almış,

Kokusunu menekşeden.” (Çelik 1989: 14) ninnisinde durum ekleri, haber kipleri, uyak, ses olayları gibi dil bilgisi konuları öğretilir.

14. Tekerleme

Dil bilgisi öğretiminde kullanılabilecek materyallerden biri tekerlemedir. Tekerlemeler çocuklara ait ilk anonim örneği ve çocuk edebiyatının ilk aşamasıdır (Önal, 2002: 15). Tekerlemelerin eğlenceli olması, öğrencinin akranlarıyla birlikte uygulayabileceği bir materyal olması, yapısının anlaşılabilir ve basit düzeyde olması gibi özellikleri sayesinde Türkçe dil bilgisi öğretiminde tercih edilmelidir.

“Dünyamız yuvarlaktır,

Ay daha parlaktır,

El öperek süt içerek,

Göster bana bir renk.” tekerlemesinde kafiye, redif, fiilimsi, haber kipleri öğretimi yapılabilir. Öğrenci tekerleme söylerken eğlendiği için öğrendiği bilgiler de kalıcı olmaktadır.

15. Animasyon

Görselliğin ön plana çıktığı animasyonlar Türkçe dil bilgisi öğretiminde materyal olarak kullanılabilir. Ders esnasında animasyon izlemek öğrencilerin dikkatini toplamasını, derse karşı ilgilerinin artmasını sağlamaktadır. Böyle dikkat çeken bir görsel materyali dil bilgisi konularına uyarlayabilmek öğrencilerin eğlenerek öğrenmesi için önemlidir. Animasyonda ses olayları, sözcük türleri gibi dil bilgisi konularının işlenmesi, öğrenciye soru sorarak etkileşimli bir ortam oluşturulması veya animasyonu dil bilgisi hatalarının olduğu altyazı ile izleyerek öğrenciden bu hataları bulmasının istenmesi gibi etkinlikler yapılabilir. Böylece motivasyonu artan öğrencilerin öğrendiği bilgiler kalıcı olmaktadır.

16. Web 2.0 Araçları

Web 2.0 araçları internet aracılığıyla etkileşimli bilgi paylaşımını kolaylaştıran ve öğrencinin aktif olmasını sağlayan web uygulamalarıdır (Çelebi ve Satırlı, 2020:76). Web 2.0

araçları öğrencilerin sosyalleşmesini, eğlenerek öğrenmelerini, kendi içeriklerini oluşturabilmelerini, akran iş birliğini destekleyen materyallerdir. Web 2.0 araçları öğrenciye anında dönüt vermekte, kullanım kolaylığı ile öğrencinin dikkatini çekmekte, yaparak yaşayarak öğrenme gerçekleşeceği için bilgilerin kalıcı ve anlamlı olmasını sağlamaktadır. Uzaktan eğitim süreciyle birlikte Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılması gereken araçlardır. Dil bilgisi konularında öğrenciler zorlanabilir, dikkatleri dağılabilir ve motivasyonları düşebilir. Bu durumlarda Web 2.0 araçları kullanmak öğrenci için önemlidir.

16.1. Kahoot!

Kahoot! uygulaması dersin başında öğrencinin bilgisini ve dersin sonunda konuyu anlayıp anlamadığını ölçmeye yarayan oyun tabanlı öğretim materyalidir. Öğretmenin kendi içeriğini oluşturabilmesi fırsatıyla ve kısa sınav mantığıyla ilerleyen Kahoot! öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini amaçlamaktadır. Uygulama sayesinde öğrencilerin motivasyonu artmakta ve ders ilgi çekici hale gelmektedir. Öğretmen öğrencilerin hangi sorularda yanlış yaptığını, performanslarının nasıl olduğunu verilen raporlarla analiz edebilmektedir. Öğrencinin gelişim durumunu değerlendirebilen öğretmen, derste hangi konulara ağırlık vermesi gerektiğinin farkına varmaktadır (<https://kahoot.com/>). Türkçe dil bilgisi öğretiminde Kahoot! uygulamasının kullanılması anlaşılması zor konularda öğrencilerin daha rahat ve kolay öğrenmeleri ve ders anlatımından sonra konuyu pekiştirmek için gereklidir.

16.2. Wordwall

Wordwall uygulaması etkileşimli etkinlikler oluşturmaya yarayan öğretim materyalidir. Öğrenci akranlarıyla birlikte oynayabileceği gibi tek başına da oynayabilir. Öğretmenler şablon seçerek konu içeriğiyle ilgili etkinlik oluşturmaktadır. Çeşitli şablon seçenekleriyle rahatça etkinlik oluşturulabilir. Uçak, balon patlatma, eşleşmeyi bul, adam asmaca labirent kovalamaca gibi şablonlar bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenler, sitede önceden yapılmış etkinlikleri kendilerine göre özelleştirebilmektedir (<https://wordwall.net/>). Türkçe dil bilgisi öğretiminde fiil, fiilimsi, ses olayları gibi konularda rahatça etkinlik oluşturulabilmektedir. Etkinlikler eğlenceli olduğu için öğrenci konuyu kolayca pekiştirmektedir.

16.3. Crossword Labs

Crossword Labs uygulaması bulmaca oluşturmaya yarayan öğretim materyalidir. Program hızlı, basit ve ücretsizdir. Öğretmen ve öğrenciler programa kayıt yaptırmadan bulmaca oluşturabilir, çözebilir. Sitede hazırlanan her bulmaca kaydedilmektedir bu sebeple istenilen her alanla ilgili hazır bulmaca bulunmaktadır. Oluşturulan bulmacalar PDF, Microsoft

Word veya resim olarak indirilebilir (<https://crosswordlabs.com/>). Türkçe dil bilgisinde sözcük türlerini karıştıran öğrenciler için isim, sıfat, zamir, zarf gibi türlerin işlevlerinden kısaca bahsederek bulmaca oluşturulabilir. Dil bilgisi konuları eğlenceli bir oyunla öğretileceği için nitelikli eğitim sağlanmaktadır.

16.4. Learning Apps

Learning Apps öğretmen ve öğrencilerin hazır şablon kullanabileceği gibi kendi etkinliklerini de tasarlamaya yarayan ve öğretim sürecini destekleyen materyaldir. Etkinlikler kullanıcılar tarafından derse uygun olacak şekilde değiştirilebilir (<https://learningapps.org/>). Türkçe dil bilgisi öğretiminde rahatlıkla kullanılabilen bu materyal, öğrencilerin dil bilgisi konusunu pekiştirmesine ve tekrar yapmasına olanak sağlamaktadır. Öğrenci sürece aktif olarak katılacağı için ders verimli geçmektedir.

16.5. Easelly

Easelly, yazılı bilgileri tek bir sayfada görsel bir şekilde sunmayı sağlayan materyaldir. Sitede hazır şablonlar kullanılabilmesi gibi öğretmen dersine uygun şablonlar da hazırlayabilir. Hazırlanması kolay bir uygulama olduğu için zamandan tasarruf sağlamaktadır (<https://www.easel.ly/>). Derste görsel kullanımı dikkat çekeceği için öğrencide de merak uyandırmaktadır. Bu merak duygusuyla birlikte öğrenci dersini basit ve etkili bir şekilde öğrenmektedir. Sözcük türleri, sözcükte yapı gibi dil bilgisi konularını tek bir sayfada öğrenciye sunmak dersin niteliğini arttırmaktadır. Tek bir sayfada toplanan görsel poster olarak çıkartılıp sınıf panosuna da asılabilir. Böylece öğrenciler konuyla ilgili zorlandıkları bir yer olduğunda görsele hemen ulaşabilir.

16.6. Padlet

Padlet pano hazırlamayı sağlayan materyaldir. Boş bir duvara arka plan ekleyerek pano oluşturulan bu uygulama basit ve güvenilirdir. Panoya başlık ve açıklamalar yazılmaktadır. Başlık olarak dil bilgisi, açıklama olarak öğrencilerin zorlandığı herhangi bir dil bilgisi konusunun tanımı, özeti yazılabilir. Öğrenciler verilen link sayesinde uygulamayı ücretsiz kullanabilir ve panoya katkıda bulunabilir. Dil bilgisi konusuyla ilgili beyin fırtınası yapıldıktan sonra cevaplar öğrenciler tarafından panoya tek tek eklenebilir. Böylece panonun düzeni değiştirilebilir. Uygulama neredeyse her dosya türünü desteklediği için resim, ses kaydı gibi dosyalar yüklenebilir. Tek tıklama ile kopyala yapıştır yapılabilir ya da sürükleyip bırak seçeneğiyle dosyalar eklenebilir. Çok yönlü olan bu uygulama 29 dilde kullanım sağlamaktadır ve pek çok cihazda kullanılabilir (<https://tr.padlet.com/>).

16.7. Socrative

Socrative çevrimiçi testler oluşturup öğrencilerin istedikleri cihazdan bu testleri çözmesini ve anında geri bildirim almasını sağlayan materyallerdir. Uygulama, ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin cevabını pratik bir şekilde raporlamaktadır. Öğrencilerin hangi sorularda daha fazla yanlış yaptığı, hangi soru türünde daha başarılı olduğu gibi konularda geri bildirim sağlamaktadır. Dil bilgisiyle ilgili konu anlatıldıktan sonra öğrencilerin konuyu tam olarak kavrayabilmesi ve pekiştirebilmesi için önemli bir uygulamadır. Öğrenciler eğlenerek öğrenmektedir. Öğretmenin verdiği bağlantı sayesinde öğrenciler ücretsiz bir şekilde sisteme giriş yapabilir ve hemen soruları çözmeye başlayabilir. Öğrenciye ait simgeler vardır ve bu simgeler öğrenci soruları doğru yaptıkça ilerlemektedir. Sorular çoktan seçmeli, doğru yanlış ve kısa cevap şeklinde olmaktadır. Öğretmen sorulara istediği kadar şık koyabilir ve soruların altına açıklama ekleyebilir. Öğretmenler, Socrative uygulaması üzerinden hazırladıkları testlerin çıktısını alarak ders esnasında kullanabilir (<https://www.socrative.com/>).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsenmesiyle birlikte Türkçe dil bilgisinin etkili öğretilmesi için materyal kullanımı önemlidir. Öğretim materyalleri öğrencilerin farklı duyularına hitap ederek dersi tekdüzelikten kurtaran araçlardır. Materyaller sınıfta işlenen konuyu anlamlandırmasının yanında öğrencinin motivasyonunu artırıp derse karşı olumlu tutum geliştirmesi açısından da önem taşımaktadır. Öğrenciler materyalleri tekrar kullanabilir, gözlem yaparak öğrenebilir, görseller ve şekiller yoluyla bilgileri kolayca edinebilmektedir. Materyal kullanımıyla birlikte öğrenci derste daha aktif olmakta ve bilgileri ezberlemek yerine anlamlandırarak kalıcı hale getirmektedir. Öğrenci yaparak yaşayarak, eğlenerek öğrenmeyi gerçekleştireceği için ders nitelikli ve verimli hale gelmektedir. Türkçe dil bilgisi öğretimi için materyaller Türkçe ders kitabı, başvuru kaynağı niteliğinde olan yazım kılavuzu ve sözlük, sınıf içerisinde kullanabilmek için yazı tahtası, akıllı tahta, etkileşimli tahta ve projeksiyon, sözlü ve yazılı metinler, kavram haritaları, eğlenerek öğrenecekleri karikatür, animasyon, atasözü, türkü, ninni, tekerlemedir. Karikatür, animasyon, atasözü, türkü, ninni, tekerleme gibi materyaller dil bilgisi öğretiminde özellikle kullanılması gereken materyallerdir. Ritmik zekâsı gelişmiş olan bir öğrenci anlayamadığı dil bilgisi konularını türkü ve ninniyle, görsel zekâsı gelişmiş olan bir öğrenci anlayamadığı dil bilgisi konularını karikatür ve animasyonla, sözel zekâsı gelişmiş olan bir öğrenci anlayamadığı dil bilgisi konularını atasözü ve tekerlemeyle daha rahat öğrenebilmektedir. Her öğrenciye fayda sağlayabilecek materyallerin kullanımı bu nedenle önemlidir. Pandemi dönemiyle birlikte uzaktan eğitim uygulanmaktadır. Kahoot!, Learning Apps, Wordwall, Crossword Labs, Easelly, Padlet, Socrative gibi Web 2.0 araçları öğrencinin motivasyonunu artırıp öğretimin etkili olması için gereklidir. Web 2.0 araçları öğrenciye anında dönüt

vermekte, kullanım kolaylığı ve teknolojiyle ilişkisi nedeniyle öğrencinin dikkatini çekmektedir. Materyallerin, dersin verimliliğini arttırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrencinin zorlandığı konularda eğlenerek öğrettiği sonucuna varılmaktadır.

Öneriler

1. Lisans eğitiminde dil bilgisi öğretimine daha fazla önem verilmelidir. Türkçe öğretmeni adaylarına dil bilgisini nasıl öğretmeleri gerektiği, çeşitli materyaller kullanarak etkinlik yaptırılmaları gerektiği anlatılmalıdır.

2. Türkçe Dersi Öğretim Programındaki dil bilgisiyle ilgili kazanımlar daha işlevsel ve materyallerle uyum içerisinde hazırlanmalıdır. Aynı şekilde Türkçe ders kitapları birbirinin tekrarı şeklinde olmamalı, daha özenli bir şekilde hazırlanmalıdır. Dil bilgisi için nitelikli ve etkin öğretim sağlanması hedeflenmelidir.

3. Dil bilgisi öğretilirken öğretmen merkezli ve ezbere dayanan bir yaklaşımdan ziyade çocukların eğlenerek öğrenebileceği, derse ilgisinin ve motivasyonunun yüksek olacağı etkinliklerle öğretim yapılmalıdır.

4. Materyallerin okulda bulunması yetmemektedir. Öğretmenlere bununla ilgili seminerler verilmelidir. Böylece öğretmen materyal kullanımının önemini fark etmeli ve bilinçlenmelidir.

5. Materyaller, dersin amacına uygun, ilgi çekici bir şekilde tasarlanmalıdır. Öğrencinin sınıf seviyesine, hazır bulunuşluğuna uygun olmalı ve kolay yorumlanabilmelidir. Materyalin kullanım süresi iyi ayarlanmalıdır. Planlı ve programlı bir şekilde ilerlenmelidir.

6. Öğretmen derste kullanacağı materyalleri önceden belirlemeli, temin etmeli ve arşiv oluşturmalıdır.

7. Materyallerle ders işleyen öğretmen, öğrencilerine anında geri bildirim vermelidir. Öğrenci yanlış yaptığında bunu fark etmeli ve düzeltebilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, A. (2011). **Karikatürlerle Dil Bilgisi Öğretimi** (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aksan, D. (1975). “**Ana Dili**”. *Türk Dili Dergisi*, 31 (285), 423-434.
- Bayındır, N. ve Arıcı, A. (2015). **Sınıf Tahtalarının Etkili Kullanımı Üzerine Bir Araştırma**. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3 (4), 74-83.
- Çelebi, Ç. ve Satırlı, H. (2021). **Web 2.0 Araçlarının İlkokul Seviyesinde Kullanım Alanları**. *Öğretim Teknolojisi ve Hayat Boyu Öğrenme Dergisi*, 2(1), 75-110.
- Çelik, H. (1989). “**Gaziantep’ten Derlenen Ninniler**”, *Türk Folklorundan Derlemeler*. Kültür Bakanlığı / Millî Folklor Araştırma Dairesi Yayınları.
- Demir, N. (2008). **Avrupa’da Yaşayan 0-6 Yaş Grubu Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürünün Öğretilmesinde Kullanılabilecek Bir Materyal: “Türk Ninnileri”**. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (5), 224-240.
- Durmuş, G. (2018). **ABD’de Okutulan Bir Ders Kitabında Kullanılan Materyaller ve Bu Materyallerden Türkçe Eğitiminde Yararlanma Yolları**. *Turkish Studies Educations Sciences*, 13 (27), 641-660.
- Erdem, İ. (2012). **Konuşma Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi**. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2005). **Bilimsel Araştırma Sarmalı**. Seçkin Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Gül Yayınevi.
- Gözlet, D. ve Çifci, M. (2021). **Dil Bilgisi Öğretiminin Türkçe Eğitimindeki Yeri**. *HOMEROS*, 4 (1), 11-20.
- İşcan, A. ve Kolukısa, H. (2010). **İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri**. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 299-308.
- Karadağ, B. ve Garip, S. (2021). **Türkçe Öğretiminde Web 2.0 Uygulaması Olarak LearningApps’ın Kullanımı**. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4 (1), 21-40.
- Köde, K. (2020). **Öğretmenlerin Dijital ve Dijital Olmayan Materyalleri Seçim ve Kullanım Kriterlerinin İncelenmesi** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Melanlıoğlu, D.Karakuş-Tayşi, E. ve Özdemir, B. (2012). **Yabancılara Türkçe öğretiminde karikatür kullanımı**. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 241-256.
- Önal, M. (2002). **Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminde Oyun Tekerlemelerinin Yeri ve Önemi**. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 1-17.
- Sever, S. (2004). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Anı Yayıncılık.
- Süğümlü, Ü. ve Tekşan, K. (2018). **Türkülerin Türkçe Eğitiminde Kullanılabilirliği**. *Sakarya University Journal of Education*, 8 (4), 286-299.
- Tekşan, K. (2012). **Atasözlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılabilirliği**. *Türk- lük Bilimi Araştırmaları*, (31), 301-322.
- Türk Dil Kurumu (2005). **Türkçe Sözlük**. Cilt. I, Ankara.
- Yalın, H. İ. (2010). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Pegem Yayın- ları.
- Yaman, H. (2006). **İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Derslerinde Kavram Ha- ritası Tekniğinin Öğrenci Başarısına ve Hatırlamaya Etkisi** (Yayımlanmamış Dok- tora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yaylacı, H. S. ve Yaylacı, F. **Eğitim Teknolojisi Dersinde Öğretim Materyallerinin Gelistirilmesi**. Afyon Kocatepe Üniversitesi. Türkiye Sanal Eğitim Bilimleri Kütüp- hanesi. <http://www.egitim.aku.edu.tr/yaylaci.htm> Erişim Tarihi: 29.05.2021.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri** (6. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2018). **Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görev Yapan Türkçe Öğretmen- lerinin Ders Materyali Geliştirme/ Kullanma Durumlarının İncelenmesi** (Ya- yımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldız, N. H. (2016). **Türkçe Öğretmenlerinin Derslerde Materyal Kullanımına İlişkin Görüşleri** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

İKİ DİLLİ SURIYELİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM SORUNLARIYLA İLGİLİ BİR ALANYAZIN TARAMASI

Doç.Dr. Murat ATEŞ

Özet

2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş neticesinde ülkemize gelen Suriyeli vatandaşlarla birlikte Türk eğitim sisteminde de yeni bir konu gündeme gelmiştir. Bu konu Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarıdır. Son yıllarda Türk eğitim sistemini ilgilendirmeye başlayan bu konuyla ilgili çeşitli akademik ve bilimsel çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu yeni durum karşısında yapılan çalışmaların birbirinden bağımsız ve henüz tasnif edilmiş olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışmada, Suriyeli öğrencilerin eğitim durumları hakkında yapılan çalışmaların verileri toplanarak akademik çalışmaların eğilimi gösterilmek istenmektedir. Bu çalışmalar, sınırlandırılarak Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunlarını inceleyen çalışmalar ve daha özele inerek Suriyeli öğrencilerin dil öğrenim sorunlarını inceleyen çalışmalar olarak tasnif edilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini; konuyla ilgili olarak basılmış Türkçe kitaplar, YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde bulunan tezler ve Dergipark sitesinde bulunan makaleler oluşturmaktadır. Ulaşılan tez ve makalelerin konuya uygunluğu belirlenmiştir. Çalışma ile alakalı olan veriler makale, tez, kitap ve rapor olarak sınıflandırılmıştır. Dil öğretim sorunları ile ilgili çalışmalar üç grup altında toplanarak açıklanmıştır. Çalışmanın temelini Suriyeli öğrencilerin dil öğrenim sorunları oluşturmaktadır. Bu sorunla ilgili yapılan alanyazın taramasında 59 farklı sorun tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Türkçe Eğitimi, Dil Öğretimi Sorunları

Giriş

Suriye’de 2011 yılında başlayan iç savaş sadece Suriye topraklarını değil pek çok ülkeyi de etkilemiştir. İç savaştan en çok etkilenen ülkelerin başında Türkiye gelmektedir. Yaşanan iç karışıklıktan dolayı pek çok insan yurtlarını bırakarak göç etmiştir. Göç kavramı “Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi” (TDK Sözlük, 2005) olarak ifade edilmektedir. Suriyeli vatandaşlar ise savaş nedeniyle göç etmişlerdir. Bu göçün büyük kısmı Türkiye’ye doğru olmuştur. Başta bu durumun geçici olduğu düşünülse de zaman içinde pek çok vatandaş ikamet izni almıştır. T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün verilerine göre 2018 yılında 99.643 Suriyeli vatandaş ikamet izni almıştır. (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019). İlk yıllarda geçici olduğu düşünülerek konu hakkında çok fazla çalışma yürütülmemiştir. Zaman içerisinde geçici konaklama değil kalıcı yerleşimler olduğu gözlemlenerek çalışmalar da artırılmıştır.

Yaşanan göç sonucunda pek çok sorun meydana gelmiştir. Göç eden bireylerin ilk sorunları fiziksel ihtiyaçlarını karşılamak olurken, ikinci sorun yeni tanıştıkları kültürü tanımamaları ve iletişim kuramamaları olmuştur. Fiziksel ihtiyaçlar karşılandıktan sonra yaşamlarını zorlaştıran en büyük etmen iletişim kuramamaktır. Bu durumun sonucunda pek çok insan çeşitli şekillerde Türkçe öğrenmek istemiş veya zorunda kalmıştır. Türkiye bu durumda Suriyeli öğrencilerin eğitim faaliyetlerinden yararlanmaları için pek çok çalışma yürütmüştür. Okul çağındaki öğrencilerin zorunlu eğitime tabi tutularak dil öğrenmeleri ve adaptasyon sürecinin hızlanması hedeflenmiştir.

Suriyeli bireylerin yabancı dil olarak değil, ikinci dil olarak Türkçeyi öğrenmeleri onlara avantaj sağlamıştır. Yaşanan toplum içinde o toplumun dilini öğrenmek, kendi ülkende başka bir dil öğrenmekten daha kolaydır. Bu avantajın yanında eğitimler esnasında pek çok sorun meydana gelmiştir. Eğitim sorunlarının başında dil öğreniminde yaşanan sorunlar neticesinde iletişim kuramama yer almaktadır.

Araştırmanın Önemi

Ülkemize gelen Suriyeli vatandaşlarla birlikte Türk eğitim sisteminde de yeni bir konu gündeme gelmiştir. Bu konu Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarıdır. Son birkaç yıldır Türk eğitim sistemini ilgilendirmeye başlayan bu konu için çeşitli akademik ve bilimsel çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu yeni durum karşısında yapılan çalışmaların birbirinden bağımsız ve henüz tasnif edilmemiş olduğu gözlemlenmiştir.

Bu çalışma Suriyeli öğrencilerin eğitim durumları hakkında yapılan çalışmaların verilerini toplayarak akademik çalışmaların eğilimini göstermek istemektedir. Bu çalışmalar özele inerek Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunlarını inceleyen çalışmalar ve daha özele inerek

Suriyeli öğrencilerin dil öğrenim sorunlarını inceleyen çalışmalar olarak tasnif edilmiştir. Suriyeli öğrenciler için temel problem, dil problemidir. Bu nedenle çalışmanın temelini Suriyeli öğrencilerin dil öğrenim sorunları oluşturmaktadır. Bu problemin sebepleri hakkında detaylı bir çalışma yürütülerek 59 farklı sorun tespit edilmiştir. Bu tespitlerin bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutması hedeflenmektedir.

Araştırmanın Amaç ve Alt Amaçları

- Bu çalışmanın amacı ülkemize göç eden Suriyeli bireylerin iki dilli olma sürecinde yaşadıkları sorunların tespitidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:
- Suriyeli öğrencilerin eğitimleri ile ilgili yapılan çalışmaların sayısı nedir?
- Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunlarına ilişkin çalışmalar sayısı ve bu çalışmaların akademik yayın türleri nedir?
- Suriyeli öğrencilerin dil öğrenim sorunları hakkında yapılan çalışmaların dağılımı nasıldır?
- Suriyeli öğrenciler dil öğrenirken dil becerileriyle alakalı hangi sorunları yaşamaktadır?
- Suriyeli öğrenciler dil öğrenirken eğitim süreciyle alakalı hangi sorunları yaşamaktadır?
- Suriyeli öğrenciler dil öğrenirken bireysel olarak hangi sorunları yaşamaktadır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini” kapsamaktadır (Şimşek & Yıldırım, 2018). Doküman incelenmesi, hemen her araştırma için kaçınılmaz olan bir veri toplama tekniğidir. Belge yoksa tarih de yoktur (Madge,1965, s.75)

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde bulunan tezler ve Dergipark sitesinde bulunan makaleler oluşturmaktadır. Araştırmada "Suriyeli" anahtar sözcüklü çalışmalar arasından eğitim ve öğretim konulu çalışmalar filtrelenerek bu sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen verilerden ilk olarak Suriyeli öğrencilerin *eğitim durumları* hakkındaki çalışmalar tespit edilmiştir. Bu çalışmalar içinden Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunlarına ilişkin çalışmalar tespit edilmiş son olarak Suriyeli öğrencilerin *dil öğretim sorunları* belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın içeriğine uygun olan tez ve makaleler YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden ve Dergipark 'tan tespit edildikten sonra dijital kopyası alınarak araştırılmak üzere kaydedilmiştir. Ulaşılan tez ve makalelerin konuya uygunluğu belirlenmiştir. Bu çalışma yapılırken doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma ile alakalı olan veriler makale, tez, kitap ve rapor olarak sınıflandırılarak tablo haline getirilmiştir. Dil öğretim sorunları ile ilgili çalışmalar üç grup altında toplanarak detaylı biçimde açıklanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Tablo 1 Suriyeli Öğrencilerin Eğitimleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların Sayısı

Makale	33
Tez	43
Kitap	2
Rapor	5

Suriyeli öğrencilerin eğitim durumları ile ilgili yapılan literatür taraması sonucunda 33 makale, 43 tez, 2 kitap ve 5 rapora ulaşılmıştır. Yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunu tezler oluşturmaktadır. Sonrasında makale, rapor ve kitap gelmektedir. En az yapılan çalışmanın kitap olduğu gözlenmiştir.

Tablo 2 Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunlarına İlişkin Çalışmalar

Makale	6
Tez	12

Suriyeli öğrencilerin eğitim durumları ile ilgili yapılan çalışmalar özelleştirildiğinde Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunlarını içeren 6 makale ve 12 tez bulunmuştur. Yapılan tezlerin makalelerden çok olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 3 Suriyeli Öğrencilerin Dil Öğrenim Sorunları Hakkında Yapılan Çalışmalar

Makale	7
Tez	1

Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunlarını içeren çalışmalar özelleştirildiğinde ise Suriyeli öğrencilerin dil öğrenim sorunlarını içeren 7 makale ve 1 tez bulunmuştur. Makalelerin dil öğretiminin çeşitli alanlarındaki sorunlara odaklandığı gözlenmiştir. Çalışılan tek tez bulunması bu alanda eksiklik olduğunu göstermektedir. Makalelerin bu alanın sınırlı bir kısmını aydınlattığı görülmüştür.

Suriyeli öğrencilerle ilgili yapılan çalışmaların sayısında hızla artış vardır. Bu çalışmalar içinde öğrenci sorunlarına odaklanan çalışmalar sayıca daha az olmuştur. Dil sorunları hakkında yapılan çalışmalar ise son derece azdır. Bir tez ve yedi makale bu alandaki çalışmaların sayıca eksikliğini göstermektedir.

Suriyeli Öğrencilerin Dil İle İlgili Sorunları

Göç edenlerin büyük bir kısmını çocuklar oluşturmaktadır. Göç ettikten sonra da Suriyeli bebek nüfusu hızla artmaya devam etmektedir. 2,85 milyon Suriyeli vatandaşın 1,28 milyonunu çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocuk nüfusunun 870 bini okul çağındadır. Suriyeli vatandaşlarla ilgili en büyük sorun eğitim sorunudur. Savaşın kısa sürede sonuçlanıp ülkelerine dönecekleri düşünülerek başlarda Suriye müfredatı takip edilmiş olsa da artık geri dönüşlerin yakın vadede gerçekleşmeyeceği anlaşılacak Suriyeli öğrenciler Türk eğitim sistemine dâhil edilmiştir. Bunun sonucunda okul çağındaki bu çocuklar için devlet okullarında, özel okullarda, kamplarda ve kamp dışında bulunan GEM'lerde eğitim imkânı sunulmaktadır. Eğitim sorunu içerisinde de ilk ve en büyük sorun dil problemidir. Toplumsal uyum için ilk çözüm adımı eğitim, eğitim sorununun çözümünün de ilk adımı dil eğitimidir. İki farklı kültürün birbirini anlayabilmesi, Suriyeli vatandaşların yaşam şartlarına, Türk kültürüne uyumları için dil eğitimi son derece önemlidir.

İki dilli olma sürecinde bu bireylerin yaşadığı pek çok olumsuzluk mevcuttur. Bu sorunları (Ünal, Taşkaya, & Ersoy, 2018) makalesinde dil becerileri, eğitim süreci, bireysel özellikler olarak sınıflamıştır. Bu sorunlar tek tek incelenecektir.

Tablo 4 Suriyeli Öğrencilerin Dil Öğrenim Sorunları

Dil becerileri ile ilgili sorunlar	32
Eğitim süreciyle ilgili sorunlar	14
Bireysel sorunlar	13

Tablo incelendiğinde nicelik olarak en çok sorun yaşanan alanın dil becerileri alanı olduğu gözlemlenmiştir. Bu alandan sonra eğitim süreci son olarak da bireysel sorunlar gelmektedir.

A. Dil Becerileri ile İlgili Sorunlar

1. Alfabe Sorunu

Suriyeli öğrencilerin ilk olarak karşılaştıkları problem alfabe farklılığıdır. Öğrenciler okula başladıklarında kaçınıcı sınıfta olurlarsa olsunlar ilk olarak alfabeyi öğrenmekle başlamaktadır. Arap alfabesini bilen ve kullanan öğrenciler için yeni bir sistemin öğrenilmesi gerekmektedir. Bu durum ilk sınıflarda farklı seslerin kullanılmasından kaynaklı olarak sorun oluşturmaktadır. Örneğin ç sesi Türkçede kullanılan ve alfabede harf karşılığı olan bir ses iken Arapçada ç sesi kullanılmamaktadır. Bu da öğrencinin önce bu sesi öğrenmesini ardından harf karşılığını öğrenmesini gerektirecektir. İlerleyen sınıflar için ise öğrenci bilgi olarak yaşlılarıyla aynı seviyede olsa dahi alfabeyi bilmediği için okuyup yazamamaktadır. Bu da o seneki eğitiminde geri kalmasına neden olmaktadır. Alfabe öğrendiği süreçte öğrenci için zaman kaybı yaşanmakta ve yaşlılarından alt sınıfta eğitim almasına neden olabilmektedir.

2. Sesletim Sorunu

Alfabadeki harflerin sesletimi yine dille ilgili yaşadıkları problemlerdendir. Aydın (Aydın, 2010) makalesinde Arap alfabesinde olmayıp Türk alfabesinde olan harflerin ç, g, ğ, j, p, v, ı, o, ö, ü harfleri olduğunu söylemiştir. Bu harflerin sesletimi Suriyeli öğrenciler için sorun teşkil etmektedir. Demirci (Demirci, 2015) makalesinde özellikle c, ç ve j seslerinde zorlandıklarını ve bu sesleri Türklerden farklı telaffuz ettiklerini belirtmiştir. Öğrencilere yabancı olan bir diğer ses de ğ sesidir. Bu sesi tanımayan öğrenciler için telaffuzu oldukça zordur. Öğrenciler bu sesi okuyamadıkları zaman önündeki ünlü sesi değiştirerek okudukları ifade edilmiştir. Bu duruma içtiğimiz, eğar, değışir, ilgisizliği kelimeleri örnek verilebilir (Demirci, 2015). K sesi için de aynı durum geçerlidir. Kâğıt ve kalem sözcüklerinde k sesi farklı telaffuz edilmektedir.

Türkçede pek çok dile göre çok fazla sesli harf vardır. Arapçada yalnızca üç tane sesli harf bulunmaktadır (Ercilasun, 2013) . Bu durum bu harfleri seslendirirken hatalara neden olmaktadır. Kendi alfabelerinde tanımadıkları bu harfleri zihinlerinde eşleştirememektedirler.

Türkçede Arapçadaki gibi yutak (pharyngeal) ve gırtlak (glottal) ünsüzleri yoktur. (Ercilasun, 2013) Bu harfleri kullanmaya alışık olan öğrenciler için Türkçede bir karşılık bulmak imkânsızdır. Karşılığı bulunamayan bu seslerin başka seslerle eşleştirilmesi sesletim problemine neden olacaktır. K ve h harflerinde bu sesletim hataları görülebilmektedir. Arapçada h sesi için üç farklı sesletim kullanılmaktadır. Buna karşın Türkçede bu üç sesi karşılayan tek bir harf vardır. Bu durum öğrencilerin kelimeleri kendi alfabelerine göre seslendirmelerine neden olmaktadır. Örneğin ihtiyaç kelimesini kendi sesletimlerine uygun olarak *ehtiyaç* şeklinde söyleyebilmektedirler. (Demirci, 2015)

Kullandığımız Latin alfabesinde birer harfle karşılınsalar da Türkçe 'de ikişer tane “g, k, l” sesi vardır (Nurettin Demir, 2014). Türkçede bulunan l seslerinden biri ön damak biri art damak ile söylenir. Lokma ve yol kelimelerinde l sesinin farklı telaffuzlarını görmekteyiz. Bu durumu bireyler bağlamdan çıkararak kullanılırlar. Ancak yeni Türkçe öğrenen bireyin bunu bağlamdan çıkararak doğru kullanımı oldukça zordur.

Y yardımcı ünsüzünün kavranması ve okunması öğrenciler için sorun olmaktadır. Bu sesin öğrenilmesi ve kullanılması öğrencilerin dil öğretiminde karşılaştığı olumsuzluklardandır. Okuma esnasında da bu harfin atlanması görülen okuma hatalarındandır.

Kelimede bulunan ikiz seslerin okunmasında da öğrencilerin zorlandıkları görülmektedir. Öğrenciler ikiz sesleri tekleştirerek okuma yoluna gitmektedirler. Yollar kelimesini yolar şeklinde okumak bu duruma örnektir. Bu durum da okuma kusurlarına neden olmaktadır.

Türkçede her sesin bir harf karşılığı vardır. Buna karşın Arapçada sesli harflerin seslendirilmesinde sessiz harfler kullanılmaktadır. Arapça bilen bir öğrenci Türkçe öğrenirken sessiz harfler arasına olmadığı halde sesli harf eklemektedir. Bu da okumada hatalara neden olmaktadır.

3. Harflerin Karıştırılması

Diğer bir sorun ise bazı harflerin birbirleriyle karıştırılmasıdır. E-a, e-i, ı-i, o-ö, u-ü sesli harfleri arasında ve b-p, ç-ş, c-g-j, v-f, g-ğ-k-y sessiz harfler arasında karıştırma meydana gelmektedir. (Kaya, 2019) Bu harflerin birbirleri yerine yazıldıkları ve okundukları görülmektedir. Bu da dil öğrenirken sorunlara neden olmaktadır.

4. Yazı Düzeni Farklılığı

Harfler öğrenildikten sonra karşımıza çıkan diğer bir sorun ise cümlelerin soldan sağa doğru okunup yazılmasıdır. Arapçada sağdan sola yazmaya ve okumaya alışmış bireyler için soldan sağa okuyup yazmak zorlayıcı etmenlerdendir. Bu, bireylerde okuma esnasında göz yanılmasına sebep olmakta; önce sağdaki harf okunup ardından soldan sağa okumaya geçilmektedir. Yazı düzenine alışılmaması, gözün sürekli sağ tarafa gitmesi okuma hızını düşürmekte, bu da okuduğunu anlamayı güçleştirmektedir.

5. Ses Olayları

Türkçe kelimelerde meydana gelen ünlü ve ünsüz uyumları, ünsüz yumuşaması, ünsüz sertleşmesi, ünlü ve ünsüz ses düşmesi, ünlü daralması, ünlü ve ünsüz türemesi, kaynaştırma harfi kullanımı gibi ses olayları yine öğrencilerin dil öğretimi için yavaşlatıcı durumlardandır. Öğrencilerin tam ve doğru bir dil öğrenmesi için Türkçenin temel kurallarını bilmek zorundadır. Öğrenci “Kitapımı evde unuttum.” cümlesini kuruyorsa biz tam ve doğru bir Türkçeden bahsedemeyiz. Bu kuralların net olarak aktarılmayışı öğrencilerin zihinlerinde kendi kurallarını oluşturmasına sebep olmaktadır. Yanlış öğrenmeler ve kodlamalar yapan birey için doğrusunu öğrenmek daha güç olacaktır.

6. Söz Dizimi Farklılığı

Ercilasun (Ercilasun, 2013), dünyadaki dillerin büyük çoğunluğu SVO, yani özne-yüklem-tümleç dili olduğunu ve Arapçanın bu dillerden biri olduğunu söylemiştir. Türkçe ise SOV, yani özne-tümleç-yüklem dilidir. Diğer Altay dillerinin de bu tipte olduğunu belirtmiştir. Cümlelerin anlaşılması noktasında ise Arapça ve Türkçe arasında söz diziminin farklı olması sorun oluşturmaktadır. Öznenin başta yüklem sonda söylenmesi Suriyeli öğrenciler için zorlayıcı olmaktadır. Kendi dillerindeki dizimi uygulama eğilimleri Türkçe öğretiminde yavaşlatıcı olmaktadır. Kendi dil alışkanlıklarının devam etmesi bireylerin sürekli devrik cümle kurmasına sebebiyet verecektir.

7. Noktalama İşaretleri

TDK Yazım Kılavuzu noktalama işaretlerini “Duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlenin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere noktalama işaretlerini kullanır.” (TDK Sözlük, 2005) şeklinde tanımlamıştır. Dilimizde noktalama işaretlerinin bulunması pek çok açıdan olumludur. Arapçada bulunmayan noktalama işaretlerini

bilmeyen, kullanmayan, yanlış kullanan birey için telaffuz, vurgu ve tonlama sıkıntıları ortaya çıkacaktır. Bu sistemin öğrenilip içselleştirilmesine kadar bu sorun devam edecektir. Birey kuralları öğrendiği takdirde vurgu ve tonlamaları kusursuz olacaktır ancak işaretlerin görevlerinin öğrenilmesi ve uygulanması zaman alacaktır.

8. Büyük-Küçük Harf Kullanımı

Türkçede büyük ve küçük harfler kullanılmasına karşın Arapçada böyle bir ayrım yoktur. Türkçede bazı noktalama işaretlerinden sonra ve özel isimlerde büyük harf kullanılmaktadır. Aynı kelimenin hem özel hem cins isim olduğu durumlarda kelimenin büyük ya da küçük yazılması ipucu olacaktır. Örneğin sevgi kelimesi hem özel hem cins isim olabilmektedir. Bu ayrımın yapılamaması öğrencinin öğrenim faaliyetini aksatmaktadır. Kelimeye getirilen eklerin ayrılıp ayrılmayacağı belirlenmesinde bağlamdan hareket etmek durumunda kalan öğrenci zorluk yaşamaktadır.

9. Ünlü Ve Ünsüz Uyumları

Türkçede Arapçadan farklı olarak ünlü-ünlü, ünlü-ünsüz ve ünsüz-ünsüz uyumları vardır. Bu uyum kurallarını bilmeyen öğrencinin okurken ve yazarken hatalar yaptığı görülmektedir. Gıda-gıda, kız-kız şeklinde yanlış kullanımlar görülmektedir. (Demirci, 2015) Kelimelere ek getirmeleri gerektiği zaman bu kuralları bilmeyen öğrencilerin ekleri yanlış kullanıldığı görülmektedir. Örneğin yemekler yerine yemeklar demek yapılan hatalardandır. Kuralların başta net olarak öğrenciye söylenmemesi, öğrencinin kuralları kendi oluşturmaya ve genelleme hatalarına düşmesine sebep olacaktır.

10. Tamlama Kurma

Sıfat ve isim tamlamaları da Türkçe ve Arapça için farklılık göstermektedir. Türkçe de isim tamlamalarında tamlayan önce söylenirken Arapçada sonda söylenir. Sıfat tamlamasında ise Türkçede sıfat önce söylenirken Arapçada sonda söylenmektedir. Bu durum da tamlama kurulurken hatalara sebep olmaktadır. Örneğin Arapça *dârü'l-fünûn* tamlamasının Türkçede doğru kurulması *fenler evi* şeklinde olmaktadır. Geçmiş dönemlerde Arapçadan Türkçeye geçmiş bazı kelimelerde bu kullanıma rastlansa da Türkçenin yapısına uygun olan doğru kullanımı için farklılık görülmektedir. Öğrencinin sıklıkla kullanılan bu yapıları bilmemesi, karıştırması, kendi diline ait yapıyı kullanmaya devam etmesi tam ve doğru Türkçe öğrenimi için engel oluşturmaktadır.

11. Cümle Yapısı

Arapçadaki ellezî gibi bağlayıcılarla kurulan yan cümle-temel cümle sentaks düzeni Türkçede yoktur. Türkçe bu yapıları sıfat-fiil (ortaç) ve zarf-fiillerle (ulaç) karşılar. Ana dillerinde karşılaşmadıkları bu yapılar Türkçe öğrenirken zorluklara neden olmaktadır.

12. Çoğullaştırma

Türkçede birden fazla varlığı anlatmak için -ler/-lar çokluk ekinden faydalanılır. Bu ekler varlığın birden çok olduğu anlamına gelmektedir. Arapçada var olan ikilik(tesniye) durumu için Türkçede özel bir ek bulunmamaktadır. Bahsedilen varlık bir tane ise yalın hali, birden çok ise -ler/-lar çokluk eki kullanılır.

Arapçada ise kelimelerin çoğullaştırılmasında iki farklı yol izlenmektedir. Düzenli çoğullarda -in,-un,-at ekleri kullanılırken düzensiz çoğullarda kelime değişmektedir. Örneğin Arapça *mektub* kelimesinin çoğulu *mektubat* şeklinde yapılırken, *kitab* kelimesi *kütüb* şeklinde yapılmaktadır. Arapçada bulunan tesniye, bir varlığın iki tane olma durumunu karşılamaktadır. Örneğin *devlet* kelimesi tek devlet demek iken *devleteyn* iki devlet anlamına gelmektedir.

Tüm bu farklar göz önüne alındığında Arapça ve Türkçe arasında çoğullaştırma anlamında farklılık görülmektedir. Bu farklılık öğrenmede olumsuz etkiler doğurmaktadır.

13. Vurgulama

Türkçede cümle vurgusu isim cümlelerinde yüklemde, fiil cümlelerinde yükleme en yakın ögede bulunur. Türkçede vurgulanmak istenen kelime cümlenin sonuna getirilir. Arapçada ise durum tam tersidir. Vurgulanmak istenen öge en başta yer alır. Bu durumda birey tam ve düzgün Türkçe kullanımına vurguyu doğru kullanmaması sebebiyle ulaşamayacaktır.

14. Eş Sesli Kelimeler

Eş sesli kelimeler, yazılışları ve okunuşları aynı ancak anlamları farklı olan kelimelerdir. Örneğin “Bugün bana mektup yaz.” ve “Yaz gelince tatile gideceğiz.” cümlelerindeki yaz kelimeleri eş seslidir. Türkçe öğrenen birey için bu kelimelerin tüm anlamlarını bilmek ve bağlamdan hangi anlam olduğunu çıkarabilmek meşakkatli bir iştir. Bu kelimelerin bazen sadece tek anlamının bilinmesi anlam karmaşasına neden olmaktadır. Bireyin eş sesli kelimeleri tanınması, tüm anlamlarını öğrenmesi ve bağlamdan hangi anlam olduğunu tespit etmesi dil öğretiminde sorun olmaktadır.

15. Atasözü ve Deyimler

Atasözleri ve deyimlerin milletlerin nesilden nesle aktardıkları deneyimleridir. Bu deneyimler ait oldukları millet için değerli ve anlamlıdır. O millettten olmayan biri için anlamsız kelimeler bütünü oluşturur. Bu sözler çoğu zaman mecaz anlamlarıyla kullanılır, ders çıkarılması gereken veya bir durumu niteleyen sözlerdir. Bunu küçük yaşlardan itibaren duyan bir birey için bu sözler anlamlı olsa da sonradan dili öğrenmek isteyen birey için anlamsızdır. Örneğin “Sakla samanı gelir zamanı” atasözünde veya “göze girmek” deyiminde gerçek anlamların dışında bir anlam vardır. Türkçeyi yeni öğrenen bireyin bu anlamlarına ulaşması zaman ve emek istemektedir. Bu durum da Türkçeyi öğrenmelerinde sorun oluşturmaktadır.

16. Mecazlar

Mecazlar “Bir sözün asıl anlamından başka bir anlamda kullanılmasıdır.” (Kudret, 2003). Türkçe öğrenmeye başlayan birey için mecaz anlamlar da öğrenilmesi gereken durumlardır. Birey gerçek anlamı da mecaz anlamı da bilmemektedir. Gerçek anlamını bilmediği bir kelimenin mecaz anlamıyla karşılaşılması birey için sorun oluşturmaktadır. Birey gerçek anlamı öğrenmiş, mecaz anlamı öğrenmemişse her zaman gerçek anlamıyla düşünmeye devam edecektir. Bu durum da Türkçenin öğrenilme sürecinde sorun oluşturmaktadır. Örneğin “boş laf”, “kara haber”, “tatlı dil” sözlerinde mecaz anlamlı yapılar görülmektedir. Bu sözlerin gerçek anlamlarıyla düşünülmesi anlama ve anlatma sürecini sekteye uğratmaktadır. Sadece mecaz anlamın bilinmesi yine sorun oluşturacaktır. Bireyin her iki anlamı da bilmesi, anlaması ve kullanması beklenmektedir. Bu öğrencilerin dil öğrenimlerinin önünde aşılması zor engel oluşturmaktadır.

17. Kalıplaşmış Sözler

Belirli bir millete ait, belirli durumlarda söylenen sözlere kalıplaşmış sözler denir. Bu sözler düğün, cenaze, bayram, doğum, hastalık, yeme, alışveriş gibi pek çok alanda kullanılır. Düğünlerde söylenen “Bir yastıkta kocayın.”, cenazede kullanılan “Toprağı bol olsun.”, bayramlarda kullanılan “Bayramınız mübarek olsun.” ifadeleri kalıplaşmış sözlerdendir. Bu sözler Türkçede sıklıkla kullanılan ifadelerdir. Bu ifadeler kullanıla kullanıla anlamı düşünülmeden söylenen, ilk söylenme amacının unutulmasıyla artık kalıplaşmış ve gelenekleşmiş olan sözlerdir. Bu sözler Türkçe bilmeyen birey için anlamsız olabilmektedir. Bu kalıp ifadelerin bilinmemesi, gerçek anlamlarıyla kullanılması Türkçe öğreniminde zorluklara neden olmaktadır. Bireyin karşılaştığı durumlar için zihninde bir kalıp sözün olmaması bireyin iletişimini olumsuz yönde etkilemektedir.

18. Argo Sözcükler

Argo, her ülkede, her dilde görülen, toplum içinde bir kesimin ya da öbeklerin farklı bir biçimde anlaşmayı sağlamak amacıyla oluşturduğu özel bir dildir (Aksan, 2007). Argo sözcükler günlük hayatta karşılaşılan yapılardır. Öğrenci örgün eğitim sürecinde bu sözcükleri öğrenmez ancak hayata karıştığında bu sözcüklere maruz kalmaktadır. Argo sözcükleri bilmemesi, kendisine söylendiğinde anlamaması ya da yanlış anlaması bireyin hayatını olumsuz etkileyecek bir durumdur. Her dilde hakaret içeren söz dizileri birbirinden farklı anlamlara gelmektedir. Örneğin Türkler için “ayı” kelimesi hakaret ifadesi iken Ruslar için övgü sözcüğü olabilir. Bu farklılıkların bilinmemesi, kültürüne aşına olunmaması Türkçe öğrenirken zorluklar yaşanmasına sebep olmaktadır. Bu ifadeleri bilmeyen birey övgü cümlesi kurmak isterken sövgü cümlesi kurabilmektedir veya kendisine hakaret edildiğinde övüldüğünü zannedebilmektedir. Bu tür yanlışlar bireyin günlük yaşantısını zorlaştıracak derecede sorunlara neden olmaktadır. Bireylerin bu tarz ifadeleri öğrenememeleri Türkçe öğretimi açısından eksiklik oluşturmaktadır. Bireylerin bu sözcükleri öğrenmeleri bu sözcüklerle karşılaştıkları anlarda buna uygun tepkiler verebilmeleri için gereklidir.

19. İkilemeler

İkileme “Anlamı güçlendirmek için aynı kelimenin tekrarlanması, anlamları birbirine yakın, karşıt olan veya sesleri birbirini andıran kelimelerin yan yana kullanılmasıdır.” (TDK,2019). Türkçede pek çok ikileme kullanılmaktadır. İleri geri, aşağı yukarı, az çok, fakir fukara bu ikilemelerden bazılarıdır. İkilemelerde kullanılan kelimeler bazen anlamlı iken bazen biri ya da ikisi anlamsız olabilir. Kelimenin anlamsız olduğu ikilemelerin yabancılar için kavranması oldukça güçtür. Birey anlamlı sözcüğü anlasa bile anlamsız olan sözcüğü anlamadığı için sağlıklı bir anlama süreci yaşamayacaktır.

Bir diğer sorun ise zıt anlamlı kelimeler kullanılarak yapılan ikilemelerde görülür. Öğrenciler için zıt anlamlı sözcüklerin birlikte kullanımı tezat oluşturmakta ve anlamayı zorlaştırmaktadır.

20. Söz Sanatları

Kinaye

Kinaye Türkçede sık kullanılan sanatlardan biridir. Bu sanatta hem gerçek hem mecaz anlam kast edilirken mecaz anlam daha baskındır. “Önünde ağzımı açamadım.” cümlesinde hem gerçek hem mecaz anlam hâkimdir. Bu cümle yeni Türkçe öğrenen birey için sadece gerçek anlamlıdır. Bu sanatın günlük hayatta sıklıkla kullanılması Türkçe öğrenen bireyin öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu sanatın kullanıldığı kalıpların bilinmemesi, anlaşılabilmesi bireyin anlama sürecini zorlaştırmaktadır.

Ad Aktarması

Ad aktarması benzetme amacı güdülmeden bir sözün yerine başka bir söz kullanmaktır. Örneğin “Sobayı yak.” cümlesinde ifade edilen sobanın içindeki maddelerin yakılmasıdır. Türkçeyi yeni öğrenen bireyler için bunun anlamını kavramak zor olacaktır. Cümleleri ilk ve gerçek anlamıyla anlamak söz sanatları konusunda Türkçe öğrenmeyi yavaşlatmaktadır.

Tevriye

Tevriye sanatı söze güzellik katmak için bir kelimenin iki farklı anlama gelecek şekilde kullanılmasıdır. Yeni Türkçe öğrenen birey için bir kelimenin birden çok anlamı olması zorlayıcı bir etmenken bir de aynı cümlede ikisinin de kast edilmesi durumu çok daha zorlaştırmaktadır. “Gül yağını eller sürünür, çatlasa bülbül” örneğinde eller kelimesi tevriyeli olarak kullanılmıştır. Eller kelimesi hem organ hem yabancılar anlamında kullanılmıştır. Bu durum öğrencilerin Türkçe öğrenmesinde zor durumlardandır.

Teşbih

Teşbih sanatı hem günlük hayatta hem de edebi metinlerde sıklıkla kullanılır. Bu sanatın dört temel unsuru vardır. Bunlar benzeyen, benzetilen, benzetme yönü ve benzetme edatıdır. Türkçe öğrenen bireylerin benzetme yönünü idrak edebilmeleri zordur. Benzetme yönü ortak kültüre sahip olan insanların arasında anlaşılır olmaktadır. Kültüre yabancı birey için benzetme yönü anlamsız kalmaktadır. Örneğin “Kutu gibi dairede oturuyor.” Cümlesinde dairenin küçük olması sebebiyle kutuya benzetilmesi Türk bireyler için anlaşılırdır. Yabancılar için bu anlaşılabilirlik söz konusu değildir. Bu bağlantıyı kuramayan öğrenciler için de bu sanat anlaşılması zordur. Bu durum neticesinde birey anlam kurma faaliyetlerinde zorluk yaşayacaktır.

Mübalağa

Mübalağa bir şeyin etkisini güçlendirmek için yapılan abartı sanatıdır. Arif Nihat Asya'nın Bayrak şiirinde geçen “Savaş bizi karlı dağlara götürdüğü gün/ Kızılığında ısındık/ Dağlardan çöllere düşürdüğü gün/ Gölgene sığındık” dizelerinde şair mübalağa sanatından yararlanmıştı. Türkçe öğrenen bireylerin bu şiiri okuduğu zaman gerçek anlamlarını düşünmeleri, Türkçe söz sanatlarını bilmemeleri Türkçe öğrenmeyi ve kullanmayı olumsuz etkilemektedir.

Teşhis ve İntak

İnsan dışındaki canlı ve cansız varlıkları duyan, düşünen, hareket eden insan kişiliğinde göstermek ona şahsiyet vermek, teşhisi; onları konuşturmak ise intakı meydana getirmektedir (Özsoy, 2005). “Bulutlar gözyaşı döktüler.” örneğinde görüldüğü gibi insana ait olan ağlama özelliği bulutlara atfedilmiştir. Bu durum Türkçeyi yeni öğrenen birey için karmaşaya sebep olmaktadır. Birey için bulutun ağlaması anlam ifade etmemektedir. Bu da dili öğrenmeyi karmaşık hale getirmektedir.

Hüsnütalil

Hüsnütalil sanatı, bir olayı asıl sebebinden başka güzel bir sebebe bağlamaktır. “Bereket yağıyor.” cümlesinde yağmurun yağma sebebinin bereket getirmek olduğu kast edilmiştir. İlk akla gelen anlamından ziyade kelimeye güzel anlam yüklenmesi Türkçe bilmeyen birey için anlaşılır olmayacaktır. Birey geçmiş yaşantısında var olmayan bu kullanımları tek tek öğrenmelidir.

Tekrir

Tekrir, sözün anlamını kuvvetlendirmek için yapılan sanattır. Aynı sözün yinelenmesi ile oluşur. Bu yapı da Türkçe öğrenme sürecinde anlaşılammaktadır. “Bu markette yok yok.” Cümlesinde yok ifadesi yinelenmiştir. Bu yapının anlaşılması Türkçe öğrenim sürecini uzatmaktadır.

İstifham

İstifham, cevap beklentisi olmadan anlamı güçlendirmek için soru sormaktır. Burada Türkçeyi yeni öğrenen birey için ne zaman soru sorulduğu ne zaman istifham sanatına başvurulduğu ayırt edilmesi zor bir iş olacaktır. İstiklal marşında geçen “Kim bu cennet vatanın uğruna olmaz ki feda?” cümlesi bu sanata örnektir. Birey soru sorulduğunu düşünmekte burada örtülü anlamı anlayamamaktadır.

Telmih

Telmih sanatı, ortak kültürel miras içinde toplumsal zihne yapılan atıflardır. Bir milletin ortak zihni, bu sanatı yapmak için gereken en önemli şarttır. Bu ortak zihin olmadığı takdirde geçmişte gerçekleşen herhangi bir durumun hatırlatılması birey için anlamlı olmayacaktır. Bu nedenle bireyler geçmişe yapılan bu atıfları anlamakta zorlanacaktır. Bu durumu aşmak için bireyin yaşadığı toplumun öncelikle kültürel mirasını öğrenmelidir. Ancak o zaman tam ve doğru biçimde anlam kurma sürecini tamamlayacaktır.

21. Dil Aileleri Farklılığı

Arapça ve Türkçenin dil ailelerinin farklı olması bu sorunların nedenlerinin başında yer alır. Arapça Hami Sami dil ailesine mensup olup bu ailenin Sami kolundandır. Türkçe ise Ural Altay dil ailesinin Altay koluna mensuptur. Hint Avrupa dilleri çekimli dillerdir. Bu sistemde kelimeler kök ünlüsünün değişmesiyle yapılabilir. Örneğin Arapçada *ketebe* “yazdı”, *kutibe* “yazıldı”, *kitâb* “kitap”, *kütüb* “kitaplar” demektir. (Ercilasun, 2013) Türkçenin aralarında bulunduğu Altay dillerinde ise kök ünlüsünün değişmesi yoktur. Bu dillerde köke gelen eklerle kelime türetilmektedir. Ercilasun “Mesela Türkçede kış sözünün ünlüsünü değiştirerek yeni kelime yapamayız. Kış, kuş tamamen farklı kelimelerdir.” demiştir.

Bireyler karşılaştıkları sözcüklerde kendi dillerindeki alışkanlıklarını sürdürerek kelimelere farklı anlamlar yüklemektedirler. Ekran ve erkan kelimeleri birbirinden farklı olsa da aynı seslerden oluştuğu için birey aynı kelime olduğunu düşünerek yanlış okumakta ve yanlış öğrenmektedir.

Türkçede ekler kelimenin sonuna eklenirken Sami dillerine ait olan Arapçada ek başa gelmektedir. Türkçeyi yeni öğrenen bir Arap öğrenci için de bu durum sorunlara yol açmaktadır. Öğrendiği bir kelimedenden yeni kelime türetmek istediği veya ihtiyaç duyduğu bir zaman ekin getirileceği yer konusunda tereddüt edilmektedir.

Türkçe sondan eklemeli bir dil olarak ekler bakımından zengin bir dildir. Zengin bir türetme ve işletme sistemine sahiptir (Korkmaz, 2003). Türkçede bir kelimeye birden çok ek gelebilmektedir. Eklerin sayısı arttıkça okumak ve anlamak zorlaşmaktadır.

Sami dillerinde bulunan artikel Türkçede bulunmaz. Türkçede isimler bir tek nesnenin değil türün adıdır. Belirlilik, isim tamlamalarında tamlayan ekiyle, nesnelere yükleme hâli ekiyle belirtilir. Bunların dışındaki belirlilik / belirsizlik ancak bağlamdan anlaşılır (Ercilasun, 2013). Bu durum Türkçe öğrenen Arap öğrenciler için zorluk oluşturmaktadır. Bir nesnenin kime ait olduğunu kelimeyi duydukları an anlamaya alışmış olan bu öğrencilerin bağlamdan anlam çıkarma çalışmaları yapmaları gerekmektedir. Aksi takdirde nesnelere ve sahipleri konusunda net bilgileri bulunmayacaktır. Bu durum karışıklıklara neden olacaktır.

Arap dilinin bir özelliği olan gramatikal cinsiyet (erkeklik, dişilik veya nötr) Türkçede yoktur (Ercilasun, 2013). Örneğin Türkçede 3. Tekil şahıs için kullanılan “o” kelimesi cinsiyetsiz bir ifadedir. Bu kelime Arap öğrenciler için belirsizlik oluşturmaktadır. Bağlamdan kişinin kim olduğunu tespit etmeleri gerekmektedir. Bu belirsizliğin giderilmesi uzun çalışmalar gerektirmektedir.

Türkçede evet hayır sorusu için “mi” eki kullanılmaktadır. Arapçada ise soru ön ek kullanılarak yapılmaktadır.

Ses olayları başlığında aktarılan ünlü uyumları dil ailesi farklılığına dayanmaktadır. Sami dillerinde ünlü uyumları bulunmaması Türkçe öğrenen Suriyeli öğrenciler için olumsuz bir durum oluşturmaktadır.

Tüm bu farklılıklar göz önüne alındığında Türkçe ve Arapça arasında dil bilgisel yönden çok farklılık vardır. Aynı aileden olan diller arasında yeni bir dil öğrenmek daha kolay olacakken dil aileleri farklı olan diller arasında geçiş yapmak son derece zordur. Dilin temel kurallarında değişiklikler olması bireyin zihninde karmaşaya neden olmaktadır. Bu farklar pek çok hatayı beraberinde getirmektedir. Bireylerin zihninde sadece kurallara uymaya çalışması dil öğrenim sürecinin içselleştirilmesini zorlaştırmaktadır.

22. Yalancı Eşdeğerlik Sorunu

Türkçeye Arapçadan girmiş pek çok kelime bulunmaktadır. Bu sözcüklerin bazıları iki dil için de hâlâ aynı şekilde kullanılıyor olsa da bazı kelimeler için aynı kelimenin iki dildeki anlamlarında farklılıklar görülür. Örneğin tasarruf kelimesinde Arapçada “bir şeyi istediği gibi kullanma yetkisi, kullanım” (TDK Sözlük, 2005) anlamı esasken Türkçede günlük kullanımda bu anlamdan ziyade tutum, para biriktirme, artırım (TDK Sözlük, 2005) anlamlarında kullanılmaktadır. Bu nedenle bu öğrenciler kendi dillerinde olan bu kelimeler için kendi bildikleri anlamı düşünerek kullanmaktadırlar. Bu da kelimelere yanlış anlam yüklemelerine ve dili yanlış kullanmalarına sebebiyet vermektedir. Bu kelimelerin tespit edilip yeni anlamlarının öğrenilmesi sorun teşkil etmektedir.

Arapçadan dilimize geçen bazı sözcüklerdeki bir diğer problem ise kelimelerin Türkçeye geçerken ses değişimleri yaşamalarıdır. Türkçede b,c,d,g sesleri sonda bulunamaz. Bu nedenle bu harflerle biten kelimeler p,ç,t,k harflerine dönüşmektedir. Örneğin kendi dilinde kitab olan kelimeyi Türkçede kitap olarak telaffuz etmesi gerekmektedir. Bu farklılık telaffuz hatalarına neden olmaktadır. Doğru ve güzel bir Türkçe kullanmak için bu hatalardan öğrencilerin arınması gerekmektedir.

23. Kelime Öğrenememe, Unutma

Sadece ortak kelimeler için değil yeni öğrendikleri Türkçe kelimeleri öğrenirken de yanlış aktarım yapmaları dili yanlış kullanmalarına ve böylece iletişim sorununa neden olmaktadır. Türkçe kelimeleri öğrenememe, öğrenilenleri hatırlayamama ve unutma belirgin problemlerdendir. Öğrencilerin ifade etmek istedikleri durumlar için uygun sözcüğü seçememeleri dil öğretiminde sorunlara neden olmaktadır.

24. Cümle Kuramama

Türkçe öğrenimi beceri temelli gerçekleştirilmektedir. Kuralların ezberletilmesinde ziyade kullanımı ön plandadır. Türkçe öğrenen Suriyeli bireylerin kuralları bilseler dahi cümle kurmada zorlandıkları görülmektedir. Türkçe düşünüş biçimini kavrayamamaktan, kuralları içselleştirememekten kaynaklanan bu durum dil becerisi edinimi için büyük bir eksikliktir. Cümlede kullanacağı her kelimeyi bilse dahi öğrenci cümleyi kuramamaktadır. Bireyin cümle kuramaması Türkçe öğreniminde ilerlemesini zorlaştıran faktörlerdendir.

25. Uzun Cümleleri Anlayamama

Türkçe öğrenen bireyler için her seviyede farklı cümle yapıları görülmektedir. Bireyler kurs esnasında aşamalı olarak ilerlemektedir. Ancak bireyler günlük hayata karıştıklarında hangi seviyede olursa olsun uzun bir cümle kurulduğunda anlamakta zorlanmaktadır.

26. Akıcı Okuyamama

Bireyler okumayı öğrendikten sonra çok uzun süre akıcı okumaya geçememektedir. Okuma öğrenildikten sonra metinlerin anlaşılması için akıcı okuma şarttır. Akıcı okumayı edinemeyen bireyler okuduğunu anlamakta zorluklar yaşamaktadır. Bu durumun aşılama-ması öğrencilerin dil öğrenimini yavaşlatıcı durumlardandır.

27. Dil Bilgisi Zayıflığı

Dil bilgisi öğretimi yabancılara Türkçe öğretimi yapılırken son derece önemlidir. Türkçeyi hiç bilmeyen bir kişinin Türkçe öğrenirken karşısına pek çok farklı uygulama çıkacaktır. Bu kullanımların nedenleri sistemli bir şekilde bireyin zihninde oluşturulmazsa bireyin Türkçe kullanımında hatalar oluşacaktır. Neyi neden kullandığını baştan sistemli olarak öğrenen birey okulu bittikten sonra kendi kendine öğrenme sürecinde yeni öğrendiklerini zihnindeki sistemde yerli yerine koyacaktır. Aksi takdirde bireyin zihni karmaşık bilgiler deposu olmaktan çıkamayacaktır. Yapılan uygulamaların sistemsizliği bireyler için dili öğrenememe ile sonuçlanmaktadır.

28. Genelleme Hataları

Bölükbaş (Bölükbaş, 2011) makalesinde Arap öğrencilerin dil bilgisi kurallarını genellemelerinin dil öğretiminde sorunlara neden olduğunu söylemektedir. Öğrenciler, öğrenimleri esnasında öğrendikleri kuralları sonrasında gördükleri diğer durumlara da uygulama eğilimi göstermektedirler. Bu durum da kuralların yanlış uygulanmasına neden olmaktadır. Öğrenciler bu şekilde kuralları genellemesi dil öğreniminde sorun olacaktır. Sonrasında bu yanlış aktarımların düzeltilmesi daha zor olacaktır.

29. Yanlış Kavram Geliştirme

Bölükbaş (Bölükbaş, 2011) makalesinde yanlış kavram geliştirilmesini de dil öğrenim kusurları arasında vermiştir. Öğrenci dil öğrenirken bazı şeyleri yanlış anlayabilmektedir. Bu yanlışlar fark edilip düzeltilmezse ilerleyen süreçte büyük yanlışlara sebep olacaktır.

Yanlış öğrenmeyi düzeltmek yeni bir şey öğretmekten daha zor olduğu için yanlış anlaşıl-
malarının tespit edilip düzeltilmesi son derece önemlidir.

30. Öğrenme Yerine Ezberleme

Dil öğrenimi temelde beceri öğrenimidir. Dilin kuralları ezberlenmek yerine, dil kulla-
nımı edinilmelidir. Öğrenci 4 temel beceriyi etkin olarak kullanabilmelidir. Türkçeyi yeni
öğrenen bireyler çeşitli dil öğelerini ezberleme yoluna gitmektedir. O an için ezberlenen
bir durum yeterince içselleştirilemediği için dil becerisi edinilmemiş sadece dilin yapısı
ezberlenmiş olmaktadır. Sürecin bu şekilde işlemesi neticesinde öğrenci dilin kurallarını
bilen ancak dili kullanamayan bir duruma gelmektedir.

31. Türklerin Ağız Özelliklerinin Olması

Kurs veya okullarda Türkçe öğrenen bireyler İstanbul Türkçesine göre becerileri öğren-
mektedirler. Günlük hayatlarını devam ettirmek için Türkçe kullanmaları gerektiğinde ise
halkın konuşma dili İstanbul Türkçesi olmayabilir. Karşılarında İstanbul Türkçesi konuşan
biriyle iletişim daha kolayken ağız özellikleri olan biri ile iletişim bu öğrenciler için sorun
oluşturmaktadır. Bunun dışında bireyin yaşadığı coğrafi bölüm dil öğrenimi üzerinde ol-
dukça etkilidir. Öğrenci yaşadığı coğrafyanın dili kullanma şekliyle Türkçeyi öğrenmekte
bu da Türkçe öğrenimi açısından sorun oluşturmaktadır. Göç sonucu biri Karadeniz Böl-
gesine biri Trakya'ya biri Güneydoğu Anadolu Bölgesine göç etmiş üç Suriyeli vatandaş
arasında Türkçe kullanımında farklılıklar oluşmaktadır. Bu farklılığın oluşmaması için ağız
özelliklerinin anında düzeltilmesi gerekmektedir.

32. Sosyal Medyada Kullanılan Dilin Farklılaşması

Sosyal medya pek çok dilde olduğu gibi Türkçede de belli farklılıklar meydana getirmiştir.
Sosyal medyanın kendine ait bir dili ve dünyası oluşmuştur. Sosyal medyada türetilen
ve belirli bir grup arasında kullanılmasıyla o grupta anlam kazanan sözcüklerin Türkçe
sözlüklerde karşılığı bulunmamaktadır. Bazı sözcükler bir grupta sınırlı kalmışken bazıları
kitleler tarafından kullanılır hale gelmiştir. Türkçe bilmeyen bireyin bu gibi kelimelerle
karşılaşması ve bu kelimelerin gerçek bir anlamının bulunmayışı bu bireyler için Türkçe
öğrenmede kaygı oluşturabilmektedir. Birey anlamını araştırmak istese dahi sağlıklı bir
neticeye ulaşamayacaktır. Benzer şekilde sosyal medya kanalları üzerinde bazı kelimelerin
yanlış kullanımı, değiştirilmesi, telaffuzunda değişiklik yapılması Türkçe öğrenen birey
için sorun oluşturmaktadır. Birey bu sebeplerle ya kelimeyi yanlış anlama gelecek şekilde
öğrenmekte ya telaffuzunu yanlış öğrenmektedir.

B. Eğitim Süreciyle İlgili Sorunlar

1. Program Eksikliği

Türkiye’de Türk öğrenciler için uygulanan belirli bir program ve müfredat mevcuttur. Öğretmenler ve öğrenciler neyin ne sırayla yapılacağını takip etmektedirler. Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretirken belirli bir program ve müfredat yoktur (Doğan & Ateş, 2018). Her öğretmen kendi planını programını uygulamaktadır. Bu da öğrencilerin dil öğretimleri için olumlu bir durum değildir. Öğretmenlerin birbirinden bağımsız hareket etmeleri ve ortak bir anlayışta buluşamamaları bu okullardan mezun olan çocukların hepsinin istenen düzeyde dil becerisine sahip olmadığını göstermektedir.

2. Zaman

Zaman konusu özellikle yetişkin bireyler için yaşanan en büyük sorunlardandır. Hayatını idame ettirmek ve ailesini geçindirmek durumunda olan bir öğrenci için okul dışında zaman bulmak çok zordur. Bu zamansızlık öğrencinin yeterli çalışmayı yapamamasına neden olmaktadır. Bunun sonucunda bireyin dil öğrenim faaliyetinde aksaklıklar görülmektedir. Birey okulda yaptıklarını tekrar etmeli, uygulamalar yapmalı ve ödevlerini yapmalıdır. Çalışma temposunda bireyin böyle bir zaman yaratması çok zordur. Sadece okulda edindiği becerilerle Türkçeyi tam öğrenmesi mümkün değildir. Çalıştığı yer, aile ortamı, sosyal çevresi de Türkçe konuşmuyorsa birey için alıştırma yapma şansı ortadan kalkacaktır. Böyle bir durumda birey için dil öğrenimi günde birkaç saat kursa gittiği ve öğrenmekte, anlamakta zorlandığı bir konuma gelecektir. Bu şartlarda birey için kursa devamlılık da zorlaşacaktır.

3. Kitapların Yaş ve Seviyeye Uygun Olmaması

Yabancılara Türkçe öğretimi için farklı kitaplar vardır. Bu kitaplar birbirinden bağımsız hareket etmektedir. Bu kitaplar için A, B ve C seviyeleri oluşturulmuştur. Eksik kısım ise her yaş grubundaki insana aynı seviye kitaplar kullanılmasıdır. Bir yetişkin ve bir çocuk ikisi de başlangıç seviyesinde olsa dahi aynı kitabı takip etmeleri uygun değildir. Daha çok yetişkinlere yönelik hazırlanmış bu kitaplar çocukların yaşına uygun değildir.

Kitaplarla ilgili diğer bir sorun ise verilen seviye basamaklarındaki etkinliklerin çocukların seviyesine göre olmayışıdır. Kitap hazırlanmıştır ancak uygulama noktasında öğrencinin seviyesinin altında ya da üstünde kalabilmektedir. Bu durumda öğreticilerin elinde alternatif bir program olmadığı için sıkıntılar yaşanmaktadır.

4. Kitapların Fiziksel Boyutlarının Uygunsuzluğu

Kitaplar dil öğrenme sürecinde temel materyallerdir. Bu en önemli materyalin sahip olması gereken bazı koşullar vardır. Bu koşulların eksikliği dil öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilmekte ve süreci aksatabilmektedir. Bu koşullardan ilki kitap yazılarının puntosudur. Puntunun büyük olması ilk okuma yazma sürecinde olumlu katkı sağlamaktadır. (Demirci, 2015) Bir diğer durum kitap sayfalarının renkleridir. Zemin ve yazı renginin seçimi okuma faaliyetlerini, dikkat sürecini, göz faaliyetlerini etkilemektedir. Dikkat çekmek amacıyla kullanılan renkler bazen bireyin okumasını zorlaştırıcı olabilmektedir. Üçüncü etmen kullanılan görsellerdir. Görseller içerikle uyumlu olmadığı zaman bireylerde yanlış kodlamalar oluşabilmektedir. Bunun önüne geçmek için yazılar kadar görsellere de önem verilmelidir.

5. Becerilere Eşit Önem Verilmemesi

Kitaplarda ve derslerde kullanılan etkinliklerde bazı beceri alanları diğerlerinden daha fazla ağırlık kazanmış durumdadır. Biçer ve Kılıç (Biçer & Kılıç, 2017) makalelerinde, öğretmenlerin Türkçe öğretim kitaplarında dinleme/izleme ve konuşma becerilerini yetersiz bulduklarını tespit etmişlerdir. Yazma becerileri için yeterli uygulama yapılırken dinleme/izleme ve konuşma için yeterli etkinlik ayrılmadığı söylenmiştir. Bu durum bireylerin dil öğrenimlerinin doğru ve tam biçimde ilerlemediğini bize göstermektedir. Öğrenciler günlük hayatlarında tüm becerileri kullanmaya ihtiyaç duyacaklardır. Sadece belli becerilerin geliştirilmesi doğru bir uygulama değildir. Birey bu uygulamalar neticesinde Türkçe okuyup yazabilen ancak dinlediğini anlayamayan ve konuşamayan bir durumda olacaktır. Hiçbir becerinin ihmal edilmesi, diğerinden üstün görülmesi doğru değildir. Bireyin tüm yönleriyle dil gelişimi esas alınmalıdır.

6. Öğretime Dil Bilgisi ile Başlama

Ünal, Taşkaya ve Ersoy (Ünal, Taşkaya, & Ersoy, 2018) yaptıkları çalışmada Türkçe öğretimine dil bilgisi kuralları öğretilerek başlamasının sorun olduğunu belirtmişlerdir. Bir yabancı dil öğretilirken tüm beceri alanları eş zamanlı olarak sürdürülmelidir. Becerilerin birbirine üstünlüğü olmadığı gibi dil bilgisinin de becerilere üstünlüğü yoktur. Dil bilgisi öğretimi beceri öğretimi esnasında sırası geldikçe yapılmalıdır. Bireylerin Türkçeyi sistemli bir şekilde kavramları ve yeni bilgileri kendi sistemleri içine koyabilmeleri için yol gösterici nitelikte olmalıdır. Dil bilgisi öğrenciler için amaç değil dilin doğru öğrenimi ve kullanımı için araç olmalıdır. Aksi takdirde birey tüm kuralları bilen ancak uygulayamayan bir durumda olacaktır.

7. Öğretmen Yetersizliği

Öğretmen yetersizliğini iki başlıkta incelemek gerekmektedir. İlki öğretmenin alanında uzman olmaması sebebiyle nitelik sorunudur. İkincisi ise öğretmen sayısının az olması sebebiyle nicelik sorunudur.

Türkçe eğitimi alanında yabancılara Türkçe öğretimi, üzerinde çok çalışılmayan bir alandır. Bu alanın ihmal edilmesi Suriyeli öğrencilerin ülkemizde eğitime dâhil edilmesi ile daha da gün yüzüne çıkmıştır. Bu alanda çalışma yapan yeterli öğretmenin olmaması, Türkçe öğretmenlerinin bu alanda kendilerini geliştirmemesi nitelik sorunlarını ortaya çıkarmaktadır. Bu alana hâkim olmayan öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle yaptığı dersler için nitelik sorunundan söz edilebilir. Öğretmenler genellikle süreç esnasında alanı tanımaktadır. Bu geç kalmışlık öğrencilerin sağlıklı bir dil öğrenimi gerçekleştirememelerine sebep olmaktadır. Alanında uzman öğretmenlerin eksikliği dil öğrenim sorunlarının başında gelmektedir.

İkinci sorun ise öğretmenleri nicelik olarak eksikliğidir. Yabancılara Türkçe öğretimi Türkçe öğretmenlerinin çalışma kapsamına girmektedir. Göçle birlikte çok sayıda Suriyeli öğrenci ülkemize gelince kamplarda, okullarda çeşitli eğitim faaliyetleri başlamıştır. Bu faaliyetler için Türkçe öğretmenleri sayısı yetersiz kalmıştır. Bu yetersizlik nedeniyle özellikle kamplarda Türkçe öğretmenleri yanında sınıf ve edebiyat öğretmenlerine de yer verilmektedir. Öğretmenlerin yanında doktor, avukat, mühendis derslere girmektedir (Emin, 2016). Bu yetersizlik öğrencinin eğitime erişimine engel oluşturmaktadır. Bireyin sağlıklı dil öğrenimi, alanında uzman olmayan kişilere emanet edildiğinde sonucun sağlıklı olması beklenemez.

Doğan ve Ateş (Doğan & Ateş, 2018) makalesinde kamplarda sadece Türkçe dersine Türk öğretmenlerin diğer derslere Arap öğretmenlerin girdiğini belirtmiştir. Böyle bir düzende öğrencinin tam olarak Türkçe öğrenmesi zordur. Bireye yabancı dil olarak Türkçe öğretilmeye çalışılmaktadır ancak bireyin yaşadığı yer ve ülkenin ana dili düşünüldüğünde bireyin iki dilli olduğu görülmektedir. İki dilli olan bireye yabancı dil olarak Türkçe öğretilmeye çalışılması süreci zorlaştırmaktadır.

8. Materyal Eksikliği

Dil öğretimi yaparken materyal kullanımı son derece önemlidir. Bilgilerin uygulanması ve somutlaştırılması için kullanımına önem verilmelidir. Doğan ve Ateş (Doğan & Ateş, 2018) makalesinde materyal eksikliğinin dil öğretiminde sorunlara neden olduğunu söylemiştir. Materyal olarak sadece ders kitabı bulunması ve kitabın da eksikliklerinin bulunması böyle bir soruna neden olmaktadır. Kitaptaki etkinlikler yeterli olmadığı için ek çalışmalara ihtiyaç vardır. Dil öğretimi için materyal kullanımı öğretmenlerin kendi

materyallerini hazırlamasıyla çözülmektedir. Bu durum da öğretimde bir bütünlüğün oluşmasını engellemektedir. Öğretmenlerin hepsi materyal hazırlama konusunda bilgi sahibi olmadığı için öğrenciler için bu durum dil öğrenim sürecini zorlaştırıcı etmenlerdendir.

9. Uygulama Eksikliği

Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi sınıflarda Türkçe dersleri ile gerçekleştirilmektedir. Kamplarda Türkçe dersi dışındaki derslere Türk öğretmenler girmemektedir (Doğan & Ateş, 2018). Bu durum öğrencilerin sadece Türkçe dersinde Türkçe ile ilgilenmelerine sebep olmaktadır. Günlük hayatlarında sosyal çevrelerinde Türk vatandaşlarla ilişkileri ihtiyaçlarını giderme düzeyinde kaldığı için öğrenilen bilgilerin uygulaması söz konusu olmamaktadır. Öğrenci Türkçe dersinden çıktığı an Türkçe ile olan zihinsel sürecini sonlandırıp Arapça ile zihnini meşgul etmektedir. Bu da derslerdeki teorik bilgilerin pratiğe dökülememesine neden olmaktadır. Uygulanamayan bu bilgilerin kalıcılığından söz etmek de doğru olmayacaktır.

İkinci bir durum ise derslere yeterince uygulama yapılmamasıdır. Türkçe derslerini sadece öğretmenin bilgi aktardığı bir sistem olarak düşünmek hatalıdır. Öğrencilere çok fazla bilgi aktarılması dil eğitimini olumsuz etkilemektedir. Türkçe derslerinde teorik bilginin yanında uygulamanın mutlaka yaptırılması gerekmektedir. Türkçe bir beceri dersidir. Becerilerin geliştirilmesi dil öğretiminin temelini oluşturmalıdır. Bilgi aktarmak amaç değil beceri kullanımında faydalanacakları araçlar olmalıdır.

10. Eğitim Süresinin Yetersizliği

Suriyeli bireylerin Türkçe öğrenmesi için yapılan faaliyetlerin en büyük eksikliklerinden biri de zaman konusudur. Bireylerin öğrenme süreleri ve öğrenmeleri için yapmaları gereken alıştırmaya sayısı birbirinden farklıdır. Bir konuyu öğrenmeden diğerine geçilmesi öğrenmeyi aksatmaktadır. Bireylerin tam olarak öğrenmesini beklemek de öğretim faaliyetlerini yavaşlatmakta hatta durma noktasına getirebilmektedir. Bu nedenlerle bazı öğrenciler için tam öğrenme gerçekleşirken bazıları için öğrenme gerçekleşmemektedir. Ders saatleri ve kuru tamamlamak için verilen zaman bireylerin dil öğrenimini sağlıklı biçimde tamamlamalarının önünde engel oluşturmaktadır.

Biçer ve Kılıç (Biçer & Kılıç, 2017) makalesinde yabancılara Türkçe öğretim kitaplarında bulunan etkinlikleri yapmak için sürenin yeterli olduğuna ancak konuyu öğrenmek için yetersiz olduğunu söylemişlerdir. Bir etkinliğin sınıfta tamamlanması çoğu zaman konunun anlaşılması için yeterli değildir. Öğrencilere başka çalışmalar da yaptırılması, öğrendiklerini uygulama imkânı verilmesi öğrencilerin bilgilerini kalıcı hale getirmelerine yardımcı

olacaktır. Türkçe dersleri sadece etkinliği tamamlama üzerine kurulu bir ders değildir. Öğrencilerin becerileri edinmesi ve kullanması esas amaçtır. Bu amaçları gerçekleştirmek için Türkçe öğretimine ayrılan zamanın daha uzun olması sağlanmalıdır. Öğrencilerin yeterli zamanı bulamaması dili öğrenmelerini olumsuz etkileyecektir. Bu durum öğrenme sürecini uzatacaktır.

11. Kitap Dili ve Günlük Dil Farkı

Ünal, Taşkaya ve Ersoy (Ünal, Taşkaya, & Ersoy, 2018) makalelerinde kitap ve konuşma dilinin farklılığının dil öğretiminde sorun olduğunu söylemişlerdir. Türkçeyi okulda öğrenen bir öğrenci sokağa çıktığı an alışveriş, toplu taşıma araçları, hastaneler gibi pek çok mekânda Türklerle ve Türkçe ile karşılaşmaktadır. Okulda öğrendikleri ile toplumda duyduğu dil arasında fark olan bireylerde iki farklı kod oluşmaktadır. Öğrenci kendi tecrübe ettiği için okul dışında duyduğu dili öğrenmesi daha yüksek ihtimaldir. Bu durum öğrencinin doğru bir Türkçe öğrenmesi önünde bir engel oluşturmaktadır. Özellikle ağız özelliklerinin görüldüğü bir ortamda bulunan öğrenciler okulda öğrendikleri İstanbul Türkçesi yerine onlara çok farklı gelen bir dil duyacaklardır. Bu durum da öğrencilerin dil öğrenimini zorlaştıran durumlardandır. Günlük dil kitap diline göre daha kuralsızdır. Bireylerin İstanbul Türkçesi öğrenmesi hedeflenirken bireylerin öğrendiği kuralları uygulayamaması dil öğretiminde standardın bozulmasına sebebiyet verecektir.

12. Hızlı Yazamama, Okuyamama, Konuşamama; Hızlı Konuşmaları Anlayamama

Ünal, Taşkaya ve Ersoy (Ünal, Taşkaya, & Ersoy, 2018) makalesinde öğrencilerin hız ile ilgili problemleri olduğunu tespit etmiştir. Öğrenciler dil öğrenirken hızlı konuşamadıklarını, okuyamadıklarını, yazamadıklarını ve hızlı konuşmaları anlayamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci okumayı öğrenmiş olsa da bir metni uygun hızda okuyamıyorsa bu metni anlaması önünde engel oluşturacaktır. Öğrenciler bu koşullarda okuyabilen ancak okuduğunu anlayamayan bireyler olacaklardır. Dinleme becerisinde hızlı konuşmaları takip edememe dil öğretiminde yavaşlatıcı bir sorundur. Derslerde yavaş konuşarak öğrencide dinleme becerisi geliştirilmeye başlanır. Öğrenci daha sonraki aşamalarda günlük konuşmaları anlayacak dinleme becerisini edinmiş olmalıdır. Öğrenci bu beceriyi edinmez ise günlük hayatta iletişim kurmada ciddi problemler yaşamaktadır. Bu sorunların aşılması için bireyin çok fazla uygulama yapması gerekmektedir.

13. Yanlışların Düzeltilmemesi

Türkiye’de Türkçe öğrenen Suriyeli bireyler her daim Türkçeye maruz kalmaktadır. Okulda ve okul dışındaki hayatında Türkçe ile iç içedir. Birey bu süreçte pek çok şey öğrenir. Bunların bir kısmını okulda, bir kısmını okul dışında öğrenir. Okuldaki öğrenmeler baştan doğru şekilde verilir. Ancak dışarıdan öğrenilenlerin doğruluğu kesin değildir. Öğrenci sokakta, alışverişte pek çok şey öğrenmektedir. Bunların doğru veya yanlışlığını kendisinin tespit etmesi zordur. Bu süreçte edindiği yanlış bilgiler öğrenci için kullanıma açıktır. Bu yanlışların tespiti ve düzeltilmesi çok zordur. Okullarda bu yanlış tespit edilse dahi öğrenci ilk edindiği bilgiyi kullanmaya devam edebilmektedir.

14. Yanlış Yapınca Kızılması

Suriyeli öğrenciler Türkçe öğrenilirken kızılmasının öğrenmelerini olumsuz etkileyen bir durum olarak görmektedir. Kızma tepkisiyle karşılaşılması öğrencinin yanlış yapmaktan korkmasına sebep olmaktadır. Bu korku öğrencinin dili kullanması önünde büyük bir engel oluşturmaktadır. Yanlış yapmamak için hiç yapmamayı seçen bu öğrencilerin dil öğrenim süreci olumsuz etkilenmektedir.

C. Bireysel Sorunlar

1. Kendi Aralarında Arapça Konuşma

Öğrenciler eğitim sürecine başladıklarında Türkçe ile temasta bulunmaya başlamaktadırlar. Bu öğrenciler özellikle kamplarda sadece kendi milletinden bireylerle iletişim kurmaktadır. Bu durum Türkçe ile bağlarının sadece ders esnasında oluşmasını sağlamaktadır. Ders sürecinde oluşan bu bağ yeterince sağlam olamamaktadır. Öğrendiklerinin günlük hayatta uygulanmaması öğrenilenlerin sadece teoride kalmasına sebep olmakta ve kalıcı öğrenmeler sağlanmamaktadır. Kamp dışında yaşayan bireyler ailelerinde, çevrelerinde, alışveriş yaptıkları yerlerde Arapça konuşmaya devam etmektedir. Bireylerin günlük yaşantıya karışmamaları, kendi milletinden insanlarla sınırlı bir çevrede yaşamaları dil öğreniminin önünde engeldir. Yabancılara Türkçe öğretiminin uygulama şekli sadece hedef dilin kullanıldığı bir sistemdir. Öğretim yapılırken Türkçeden başka bir dil kullanılmamalıdır. Bireylerin Türkçe dersinde dahi Arapça konuşmaları en büyük sorunlardandır. Birey Türkçe bir kavramı Arapça açıklamalarla anlamaya çalışmaktadır. Bir dilin diğeri ile açıklanarak öğrenilmesi mümkün değildir. Birey yeni bir dille birlikte yeni bir düşünce tarzını öğrenmektedir. Türkçeyi Arapça karşılıklarını aramadan Türk gibi düşünerek öğrenmesi gerekmektedir. Türkçeyi Arapça kalıplarla eşleştirmeye çalışmak dil öğrenim sorunlarındanır.

2. Özgüven Eksikliği

Suriyeli öğrencilerin özellikle geçici kimlik kart alarak Türk okullarına kayıt olanlarında özgüven problemleri yaşanmaktadır. Bu çocuklar kendisiyle yaşıt çocuklarla aynı sınıflara konularak eğitim faaliyetleri sürdürülmeye çalışılmaktadır. Bu çocukların temelde dil problemleri vardır. Ana dili Türkçe olan öğrencilerle Türkçe eğitim verilen sınıflara bu çocuklar konulduğunda çocuk içine kapanık bir hal almaktadır. Herkesin rahatça iletişim kurduğu, dersleri takip edebildiği bir konumda Suriyeli dil bilmeyen bir öğrenci için iletişim kurmak da dersi anlamak da üst düzey başarı beklentisi olacaktır. Bu çocukların aynı yaş grubunda ve kendi ülkelerinde denk bir eğitim seviyesinde olsalar dahi dilini bilmediği bir sınıfta eğitim görmeleri bu çocukların kendini ifade etmekten kaçınmasına sebebiyet verecektir.

3. Alay Edilme Endişesi

Öğrenciler Türkçe öğrenirken yoğun bir baskı altına girmektedirler. Bu süreçte ortamın rahatlığı, öğrenciyi motive etmesi çok önemlidir. Baskıcı bir ortam öğrenme için uygun değildir. Özellikle beceriye dayalı olan dil öğretimi için rahat bir ortam çok daha önemlidir. Öğrenci kendini rahatça ifade edebilmeli ve karşısındaki bireyler onu destekleyici konumda olmalıdır. Yapılan hatalarla alay edilme endişesi öğrenci için dil öğreniminde engellere sebep olmaktadır. Öğrenci alay edilme endişesi ile becerileri kullanmakta çekingen davranmaktadır. Bu çekingenlik Türkçe öğrenimi için öğrenimi sekteye uğraticı bir durumdur.

4. Sosyal Çevre

Suriyeli vatandaşlar Türkiye’de toplu olarak çadır kentlerde ve bireysel olarak istedikleri yerde yaşayabilmektedirler. Toplu olarak yaşanan çadır kentlerde Suriyeli vatandaşlar neredeyse tamamen Suriyeli insanlarla iletişim halindedirler. Oradaki Türk yetkililer hariç kendi aralarında Arapçayı kullanmakta ve yine Türklerle çevirmen vasıtasıyla iletişim kurmaktadır. Bu koşullarda Türkçe öğrenme ihtiyacı zaruri olmadığı için dil öğrenimi için bir çaba oluşmamaktadır. Bu kamplarda eğitim alan öğrenciler ise yine sosyal ortamlarından kaynaklı olarak ders dışında Arapça kullanmayı sürdürmektedirler. Çadır kentte yaşamayan vatandaşlar ise Türkçeye daha fazla maruz kalmaktadırlar. Türkçe öğrenmek bu grup için daha zaruri olmaktadır ancak bu grubun sosyal çevresini yine kendi milletinden insanlar oluşturmaktadır. Bu gruptaki bireyler ihtiyaçlarını karşılayacak kadar Türkçe öğrenmekte ancak kendi sosyal çevrelerinde bunu kullanmamaktadırlar. Bu durum dil öğretiminde engel oluşturmaktadır. Bireylerin etkin uygulamaları olmadan tam bir dil öğretiminden bahsetmek doğru olmaz.

5. Psikolojik Etmenler

Suriyeli vatandaşlar bir savaş neticesinde ülkemize geldiler. Bu savaş ortamı bireylerin tüm hayatlarını temelden değiştirdi. Sosyal, ekonomik, kültürel değişmelerin yanında psikolojik değişmeler daha büyük sorunlara neden olmaktadır. Ülkesinde doğrudan savaşa maruz kalmış bireylerde ciddi psikolojik sorunlar meydana gelmiştir. Doğrudan savaşa maruz kalmayan bireyler ise duydukları ve izlediklerinden etkilenmişlerdir. Özellikle küçük yaşlarda savaşa ve göçe maruz kalmış bireyler için eğitim faaliyetleri daha zor yürütülmektedir. Dil öğretimi de eğitimin en temel parçası olduğu için bu psikolojik etmenler dikkate alınarak ve aşılabildiği ölçüde eğitim faaliyetleri yürütülmektedir.

6. Kültürel Farklar

Kültürel farklar genelde eğitimde, özelde ise dil öğretiminde engel oluşturmaktadır. Bir dil öğrenilirken pek çok kültürel unsur da beraberinde öğrenilmektedir. Bireyler Türkçeyi ve Türk kültürünü öğrenirken ortak kültür unsurlarını kolay öğrenirken farklılıklar olduğu zaman öğrenme süreci zorlaşmaktadır.

Kültür aktarımı yabancılara Türkçe öğretiminde içinde mutlaka yer almalıdır. Dil kültürden bağımsız düşünülemez. Kültürün aktarılmadığı bir dil yüzeysel kalacaktır. Biçer ve Kılıç (Biçer & Kılıç, 2017) makalelerinde Suriyelilere Türkçe öğretirken kullanılan kitapların Türk kültürünü yansıtmadığını söylemişlerdir. En önemli eğitim aracı olan kitaplarda Türk kültürünün doğru biçimde aktarılması önem taşımaktadır. Dil öğrenmek ve kültürü tanımak birbirinden bağımsız düşünülemez. Kültür kitaplarında aktarılmadığı zaman bireylerde dil öğretimi eksik kalacaktır. Toplumdan bilinçsiz olarak kültür aktarımları yapacaktır. Yanlış kültür aktarımları başka büyük problemlere neden olacaktır.

7. Dil Öğreniminin Yetenek Olarak Görülmesi

Öğrencilerin dil öğrenmedeki bireysel sorunlarından biri de dil öğreniminin yetenek işi olarak algılanmasıdır. Dil öğrenen birey karşılaştığı zorluklar karşısında motivasyonunu kaybetmektedir. Bu aşamadan sonra dili öğrenemeyeceğini ve bunun yetenek işi olduğunu savunmaya başlamaktadır. Kendisini dil alanında yetenekli görmemekte ve bu yaklaşımla dil öğrenimi ile arasına set çekmektedir. Bu durum da öğrencinin Türkçe öğrenme çalışmalarını sekteye uğratmaktadır.

8. Geçmişteki Dil Öğrenme Faaliyetleri

Öğrenci Türkçeyi öğrenmeye başladıktan sonra her öğrenci gibi belirli sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunlar kimi öğrenciler için motivasyon kaybına sebep olmakta ve dil öğrenimini yarıda bırakmaktadırlar. Motivasyon kaybı veya başka sebeplerle yarım bırakılan dil öğretimine ikinci kez başladığında öğrencide geçmiş başarısızlığın etkileri görülmektedir. Öğrenci bir kez öğrenmeyi denemiş başarılı olamamıştır. Bu başarısızlık öğrencide “Bir kez denedim, yapamadım. Yine yapamayacağım.” Düşüncesinin oluşmasına sebep olmaktadır. Geçmiş başarısızlığını aşamayan öğrenciler yeni öğrenmeleri için hazırbulunuşluk seviyesine ulaşamayacaklardır. Hazırbulunuşluk seviyesine erişemeyen öğrenci için dil öğrenimi sorunlu olacaktır.

9. Yeterli Çabayı Göstermeme

Türkçe öğrenen öğrenciler farklı yaş gruplarında, mesleklerde, yaşam biçimlerinde bulunmaktadır. Her öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, dil ihtiyacı birbirinden farklıdır. Bu sebeplerle her öğrencide beklenen çaba görülememektedir. Küçük yaş gruplarında dil öğrenmenin gerekliliği konusundaki bilgi eksikliği, yetişkinlerde hayatlarını idame ettirme telaşı dil öğrenimlerine gösterilen çabayı sekteye uğratmaktadır. Öğrencilerin bulunduğu grubun öğrenme isteği de bireyi etkilemektedir. İsteksiz bir grupta bulunan bireyin isteği de zamanla azalma göstermektedir.

10. Yüksek Beklenti

Bireyler Türkçe öğrenimine başladıkları andan itibaren üzerlerinde baskı hissetmektedirler. Ailesi ve çevresi bireyin en iyi şekilde Türkçe öğrenmesini istemektedir. Bu durum öğrenci için strese neden olmaktadır. Üzerinde hissettiği baskıdan dolayı dil öğrenimi birey için zor hale gelmektedir. Yetişkin bireylerde ise günlük hayatını idame ettirecek, iş hayatı bağlamına ait bilgilerin öğretilmesi beklentisi öğrenimi sekteye uğratmaktadır. Dil öğretimi bir bütündür. Okullarda bütün halinde verilen dil eğitimi ile bireyin beklentileri karşılanmayabilir. Bu nedenle bireyde eğitime karşı isteksizlik oluşabilmektedir.

11. Dilin Konuşulduğu Ülkeleri Sevmeme

Yılmaz ve Buzlukoğlu Arslan (Yılmaz & Buzlukoğlu Arslan, 2014) yaptıkları çalışmada öğrencilerin büyük kısmının Türkçenin konuşulduğu ülkeleri sevmedikleri bu yüzden dili öğrenmekte sorun yaşadıklarını ortaya koymuştur. Öğrenciler kendi ülkelerinden gelerek başka bir ülkeye yerleşmişler ve dil öğrenmek zorunda kalmışlardır. Bu sebeple ülkeye ve dile karşı önyargı oluşturmuşlardır.

12. Dil Öğrenme Yöntemlerini Bilmeme

Türkiye'ye gelen Suriyeli vatandaşların bir kısmı eğitim kurumlarına giderek dil öğrenme yolunu seçmişlerdir. Bir kuruma devam ederek dil öğrenen öğrenciler için kurumların dil öğretim yöntemlerini takip etmek kolaylık sağlamıştır. Bir kursa gitmeyen öğrenciler için dil öğrenimi büyük bir sorun oluşturmaktadır. Dil öğrenimine nereden ve nasıl başlayacağını bilemeyen öğrenciler sorunlar yaşamaktadır. Dilin nasıl öğrenileceği konusu çoğu bireyin tek başına üstesinden gelebileceği bir durum değildir. Bu nedenlerle öğrencilerin kendi kendilerine dil edinimi yöntem ve teknik bilmemelerinden kaynaklı olarak zorlaşmaktadır.

13. Kurs Ücretlerinin Pahalı Bulunması

Okul çağındaki öğrenciler devlet okullarında ücretsiz eğitim almaktadırlar. Eğitim çağının dışındaki yetişkinler ise okullardan faydalanamamaktadır. Bu durum yetişkinleri kurslara yöneltmektedir. Kurs ücretleri geçim sıkıntısı yaşayan vatandaşlar için pahalı bulunabilmektedir. Bu pahalılık kursa gitmemeye ve dil öğreniminin ertelenmesine sebep olmaktadır. Bu erteleme bireylerin Türkçe öğreniminin kontrolsüz biçimde, günlük konuşma diliyle, hatalarla dolu öğrenilmesine sebebiyet vermektedir.

SONUÇ

Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin eğitimleri ile ilgili yapılan çalışmaların 33 tanesi makale, 43 tanesi tez, 2 tanesi kitap, 5 tanesi rapordur. Bu çalışmaların içinden Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunlarına ilişkin çalışmalar seçildiğinde 6 makale ve 12 tez olduğu söylenmiştir. Bu çalışmaların içinden de Suriyeli öğrencilerin dil öğrenim sorunları hakkında yapılan çalışmalar seçildiğinde 7 makale ve 1 teze ulaşılmıştır.

Suriyeli öğrencilerin dil öğrenim sorunları üç başlıkta toplanmıştır. İlk başlık dil becerileri ile ilgili sorunlar, ikincisi eğitim süreciyle ilgili sorunlar, üçüncüsü bireysel sorunlardır.

Dil becerileri ile ilgili sorunlar 32 tanedir. Bunlar; alfabe sorunu, sesletim sorunu, harflerin karıştırılması, yazı düzeni farklılığı, ses olayları, söz dizimi farklılığı, noktalama işaretleri, büyük-küçük harf kullanımı, ünlü ve ünsüz uyumları, tamlama kurma, cümle yapısı, çoğullaştırma, vurgulama, eş sesli kelimeler, atasözü ve deyimler, mecazlar, kalıplaşmış sözler, argo sözler, ikilemeler, söz sanatları, dil aileleri farklılığı, ortak kelimeler sorunu, kelime öğrenememe- unutmama, cümle kuramama, uzun cümleleri anlayamama, akıcı okuyamama, dil bilgisi zayıflığı, genelleme hataları, yanlış kavram geliştirme, öğrenme yerine ezberleme, Türklerin ağız özelliklerinin olması ve sosyal medyada kullanılan dilin farklılaşmasıdır. Söz sanatları ile ilgili tespit edilen sorunlar 10 başlık altında verilmiştir. Bunlar

kinaye, ad aktarması, tevriye, teşbih, mübalağa, teşhis ve intak, hüsnütalil, tekrar, istifham ve telmihtir.

İkinci başlık olan eğitim süreciyle ilgili sorunlar toplam 14 alt başlıkta verilmiştir. Bunlar; program eksikliği, zaman, kitapların yaş ve seviyeye uygun olmaması, kitapların fiziksel boyutlarının uygunsuzluğu, becerilere eşit önem verilmemesi, öğretime dil bilgisi ile başlama, öğretmen yetersizliği, materyal eksikliği, uygulama eksikliği, eğitim süresinin yetersizliği, kitap dili ve günlük dil farkı, hızlı yazamama- okuyamama- konuşamama; hızlı konuşmaları anlayamama, yanlışların düzeltilmemesi ve yanlış yapınca kızılmasıdır.

Üçüncü başlık bireysel sorunlardan oluşmaktadır. Bu başlıkta 13 farklı sorun tespit edilmiştir. Bunlar; kendi aralarında Arapça konuşma, özgüven eksikliği, alay edilme endişesi, sosyal çevre, psikolojik etmenler, kültürel farklar, dil öğreniminin yetenek olarak görülmesi, geçmişteki dil öğrenme faaliyetleri, yeterli çabayı göstermeme, yüksek beklenti, dilin konuşulduğu ülkeleri sevmeme, dil öğrenme yöntemlerini bilmeme ve kurs ücretlerinin pahalı bulunmasıdır.

Kaynakça

- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aydın, T. (2010). *Arapça ve Türkçe’de Sesler- Karşıtsal Çözümleme*. *EKEV Akademi Dergisi*.
- Biçer, N., & Kılıç, B. S. (2017). *Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 649-663.
- Bölükbaş, F. (2011). *Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. *Turkish Studies*, 1357-1367.
- Demirci, M. (2015). **B1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Sesli Okuma Becerisiyle İlgili Tespitler**. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/7 Spring 2015*, p. 333-358, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8149>, ANKARA-TURKE.
- Doğan, B., & Ateş, A. (2018). **MEB’e Bağlı Okullarda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilere Yönelik Verilen Türkçe Dersinin Öğreticiler Tarafından Değerlendirilmesi** (Malatya Örneği). *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi - ÇEDED*, 105-124.
- Emin, M. N. (2016). **Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları**. SETA.
- Ercilasun, A. B. (2013). **Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri**. *Dil Araştırmaları*, 17-22.
- Kaya, E. B. (2019). **Suriyelilerin Türkçe Öğrenirken Yaşadıkları Dil Sorunları**. *4. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi* (s. 73-92). *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*.
- Korkmaz, Z. (2003). **Türkiye Türkçesi Grameri** (*Şekil Bilgisi*). Ankara: TDK Yayınları.
- Kudret, C. (2003). **Örneklerle Edebiyat Bilgileri I**. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Nurettin Demir, E. Y. (2014). **Türkçe Ses Bilgisi** (Cilt 14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özsoy, B. S. (2005). **Başlangıcından Günümüze Örnekleriyle Türk Şiiri**. Ankara: Akçağ Yayınları.

- **T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü.** (2019, Temmuz 18). https://www.goc.gov.tr/icerik3/ikamet-izinleri_363_378_4709 adresinden alındı
- **TDK Sözlük.** (2005).
- Ünal, K., Taşkaya, S. M., & Ersoy, G. (2018). **Suriyeli Göçmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri.** *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 134-149.
- Yılmaz, F., & Buzlukoğlu Arslan, S. (2014). **ÇOMÜ TÖMER' de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları.** *Turkish Studies*, 1181-1196.

AVRUPALI TÜRKLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ: PROBLEMLER, ÇÖZÜM ÖNERİLERİ VE OKUMA METİNLERİNE DAİR TEKLİFLER

Kamil PARIN¹

Özet

1960'lı yıllarda ülkemizde yaşanan en önemli hareketliliklerden biri şüphesiz yurt dışına yaşanan işçi göçüdür. Türkiye; Almanya ile 1961'de, Avusturya, Belçika ve Hollanda ile 1964'te, Fransa ile 1965 ve İsveç ile 1967'de işçi gönderimi için karşılıklı anlaşmalar yapmıştır. O günden bugüne altmış yıl geride kalmış ve oradaki Türklerin sayısı 5 milyonu aşmıştır. Bu sayının yaklaşık bir milyon kadarını da 4-19 yaş aralığındaki Türk gençleri oluşturmaktadır. Geçen zaman içerisinde de dördüncü-beşinci kuşaklar dünyaya gelmiştir. Özellikle son nesil soydaşlarımız kendi dillerine ve kültürüne uzak kalmışlar, sonuç olarak da Türkçe, Türk kültürü, milli kimlik bağlamında giderek de büyüme ihtimali yüksek olan birtakım sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu meselelerin arasında Türkçe sorunu en dikkat çekenlerin başında yer almaktadır. Yeni kuşakların ana yurdundan uzakta, farklı bir ülkede doğup büyümeleri, yaşadıkları ülkenin kültürü ile büyümeleri, buldukları ülkelerin vatandaşları ile okula gitmeleri, o ülkenin milli müfredatıyla eğitim öğretim görmeleri; bununla birlikte Türk milli eğitim müfredatından yoksun bir biçimde öğrenim hayatlarının olması, özellikle son yıllarda Türkçeleri ile araya mesafeler girmiş, Türkçeye olan ilgide düşüş yaşanmıştır.

Son yıllarda yurt dışında yaşayan Türk soylulara yönelik birçok proje gerçekleştirilmektedir. Bunların başında Türkçe kursları gelmektedir. Yurt dışındaki Türk soyluların ana dili olan Türkçeyi yavaş yavaş unutmaları, giderek ana dillerinden uzaklaşıp yaşadığı ülkenin diline hâkim olmaları sonucu Türkçe kursları; Türk makamları, veli dernekleri, dini kuruluşlar ya da diğer Türk sivil toplum kuruluşları tarafından desteklenir hale gelmiştir. Yurt dışında yaşayan soydaşlarımıza yönelik bu kurslar, hem orada yaşamına devam eden

¹Öğretim Görevlisi, Kastamonu Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, kamilparin@hotmail.com. Orcid: 000-0002-4529-4589.

Türklerin birbiri ile olan hem de ana vatandaki soydaşlarıyla olan münasebetlerin daha sağlıklı ilerlemesini sağlayacaktır. Fakat bu çalışmalarda; öğretici, materyal, yöntem, kaynak vs. hususlarında bazı eksiklikler bulunmaktadır. Bu bildiride bahsi geçen eksikliklere değinilmiş, çözüme dair öneriler getirilmiş, Türkçe öğretiminin daha nitelikli hale getirilmesi ve okuma metinlerinin seçimi noktasında bazı teklifler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Avrupalı Türklere Türkçe öğretimi, iki dillilik.

Giriş

Türkiye; Almanya ile 1961’de, Avusturya, Belçika ve Hollanda ile 1964’te, Fransa ile 1965 ve İsveç ile 1967’de işçi gönderimi için karşılıklı anlaşmalar yapmıştır. O günden bugüne yaklaşık altmış yıl geride kalmış ve işçi göçü sonucu Avrupa’daki Türklerin sayısı beş milyonu aşmıştır. 2013 yılında yapılan çalışmaya göre sadece Almanya’da “her yıl anne veya babası Türk vatandaşı olan 20.000’den fazla Türk çocuğu” (Bekar, 2013: 784) dünyaya gelmektedir. Bu sayı dikkate alınınca önümüzdeki dört beş yıl içerisinde on milyona yaklaşma ihtimali olan bir Türk nüfusu söz konusudur. Ekonomi maksatlı göç eden Türkler ve orada doğan çocukları, 1960’lı yıllardakinin aksine bugün artık çok farklı konumlara sahip olmuşlardır. İşçi konumundan işverene konumuna gelmişler; kimisi işletme açmış, kimisi siyasette kendine yer bulmuştur. Kısacası artık Avrupa’daki Türkler, yaşadığı ülkelerde söz sahibi olmaya başlamışlardır. Artık onlar orada misafir değil, kalıcıdırlar.

Avrupa’ya işçi göçüne dönemsel bakıldığında dört dönemden söz edilir. “İlk gidiş dönemi, genellikle, şehir kesiminden ve nitelikli işgücünün katıldığı, kısa vadeli olarak düşünüülerek gerçekleştirilen bir dönemdir. İkinci dönemde, köy kalkınma kooperatiflerinin devreye girmesiyle birlikte, kırsal kesiminin işgücü göçüne iştirak ettiği görülür. Bu dönemde nitelikli işgücünden ziyade, niteliksiz ve kaba emek gücüne sahip ve sayıca daha fazla işgücü yurt dışına gitmiştir. Üçüncü dönem, yurt dışındaki işgücünün çalışma süresinin giderek uzadığı ve bunun sonucunda yurt dışında aile birleşmelerinin gerçekleştirilmesi yoluyla, başlangıçta tek başına iştirak edilen işçi sevkiyatlarının aile göçüne dönüştüğü dönemdir. Bundan sonra yurt dışındaki geçicilik, uzun süreli hâle gelmiş, hatta bir bölüm işçi ailesi için kalıcı bir niteliğe bürünmüştür. Son safha ise, artık ya göç edilen ülkede vatandaşlık ya da yurda dönüş dönemidir.” (Yıldız, 2012: 1) sonuç olarak geçen zaman içerisinde üçüncü - dördüncü kuşaklar dünyaya gelmiştir. Son kuşaklar “orada eğitim gören, daha çok buldukları ülkenin kültürüne yakın olan kuşaktır. Türkçelerini geliştirmeyi gereksiz görmektedirler. Araştırmalarımız sırasında, 3. kuşak Türk genç ve çocuklarının hiçbir cümleyi Türkçe başlayıp Türkçe bitirdiği görülemedi. Konuşmanın daha başında anne babalarından, buldukları ülkenin dilinde yardım isteyen veya konuşmaya İngilizce devam etmek isteyen örnekler rastlanmıştır. Bunda en önemli etken genç ve çocukların, eğitim dilinin buldukları ülkenin dili olması, Türkçe eğitiminin aile ve yakın çevre ile sınırlı kalmasıdır.” (Pilancı, 2009: 151)

Avrupa’da yaşayan Türklerin bir kısmı Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığını devam ettirirken bir kısmı vatandaşlıktan çıkıp o ülkenin vatandaşlığına geçmiş ya da orada doğduğu için direkt o ülkenin vatandaşı olarak hayata başlamıştır. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olsun olmasın Türkiye ile ilişkileri devam ettiği görülmektedir. Avrupa’da yaşayan Türklerin, Türkiye ile olan en sıkı bağı Türkçedir. Bu bağı sağlıklı devam edebilmesi için yeni kuşakların da Türkçeyi iyi bilmesinden geçmektedir.

Özellikle son nesil soydaşlarımız kendi dillerine ve kültürüne uzak kalmışlar, sonuç olarak da Türkçe, Türk kültürü, milli kimlik bağlamında giderek de büyüme ihtimali yüksek olan birtakım sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu meselelerin arasında ana dil Türkçe sorunu en dikkat çekenlerin başında yer almaktadır. Yeni kuşakların ana yurdundan uzakta, farklı bir ülkede doğup büyümeleri, yaşadıkları ülkenin kültürü ile büyümeleri, buldukları ülkelerin vatandaşları ile okula gitmeleri, o ülkenin milli müfredatıyla eğitim öğretim görmeleri; bununla birlikte Türk milli eğitim müfredatından yoksun bir biçimde öğrenim hayatlarının olması, özellikle son yıllarda Türkçeleri ile araya mesafeler girmiş, Türkçeye olan ilgide düşüş yaşanmıştır. Bu sorunlara bir de ailelerin ve çocuklarının Türkçeye olan ilgisizliği eklenince mesele farklı bir boyut kazanmıştır. Çalışmamızda ana dil Türkçe öğretimindeki sıkıntılara odaklanacağız. Bunu sadece Türkiye Cumhuriyeti’nin üzerine düşen görevler açısından ele alacağız, Avrupa ülkelerinin eğitim politikalarındaki tutumundan kaynaklı sorunları çalışmamamıza dâhil etmeyeceğiz. Sorunları tespit edip çözüm önerilerini de sunacağız, bunun yanından Avrupa’daki soydaşlarımıza Türkçe öğretiminde kullanılması muhtemel bazı okuma metinlerini teklif edeceğiz.

Avrupa’daki Türklerin Ana Dil Türkçe Meselesi

Dil bir milletin kimliğidir. Dilini kaybeden varlığını, benliğini, hafızasını kaybeder. “Kimliğin gelişmesi, yerleşmesi, güçlenmesi aynı zamanda ana dili aracılığı ile gerçekleşir. Bunun yanı sıra ana dili, çocuğun bilişsel yetilerinin gelişmesi, olgunlaşması açısından büyük önem taşır. Dil, düşünceyi yalnızca taşıyan, ileten bir araç olmayıp, düşünceyi yeniden yapılandıran, onu tamamlayan temel bir işlevsel yetidir.” (Yıldız, 2012: 1-2) Dil aynı zamanda kültür taşıyıcısıdır. Kültürleri nesilden nesile aktarır. “Yaklaşık on bin yıldır işlenerek günümüze kadar gelen Türkçemiz, bundan binlerce yıl öncesinde yaşayan atalarımızın kültür miraslarının da günümüze ulaşmasını sağlamıştır. Töre, inanç, kültür, toplumsal değerler, yaşayış biçimi ve benzer öğelerin tümü, dilimiz aracılığıyla geçmişten geleceğe taşınmaktadır.” (Yıldız, 2012: 2) “Ana dili öğretimi sadece teknik bir süreç değildir. Ana dili öğretimi kültürel ve toplumsal bağların bireye sezdirildiği bir süreçtir. Bu sürece zihinsel yönden ayırıştırma, genelleme, transfer, karşılaştırma, sentez gibi basamaklar da katılabilir.” (Demir, 2010: 936).

Avrupa’da yaşayan Türkler için Türkçeyi doğru etkin ve yetkin kullanabilmeleri ana dil eğitimine bağlıdır. “Yapılan çalışmalarda ana diline tam olarak hâkim olamayan bireylerin göç ettikleri toplumun dil becerilerini de tam olarak kazanamadıkları ve dolayısıyla göçmen çocuklarının akademik başarısının diğerlerine oranla daha düşük olduğu gözlenmektedir. Ayrıca bu çocuklar, yaşadıkları topluma ve kendi kültürüne yabancılaşma olarak adlandırılabilir farklı sorunlarla da yüzleşmektedir.” (Aytan vd., 2018: 19) “Bu çocukların yüksek öğrenim görme şansları da azalmaktadır. Bunun sonucunda ne yazık ki Avrupa’da, Avrupa Birliği ülkelerinde, gerekli öğrenimi tamamlayamamış, eğitimsiz bir kitle yetişmektedir. Bütün bunlar ana dilini iyi öğrenememekten kaynaklanmaktadır.” (Akalin, 2004: 198-199) Ayrıca “3. kuşak olan genç ve çocukların, Türkçeyi iyi bilmedikleri için; aile içi iletişim güçlüğü ve kimlik bunalımı başta olmak üzere önemli sorunlar içinde olduğu belirtilmektedir.” (Pilancı, 2009: 151)

Türkiye Cumhuriyeti’nin sınırları dışında da üzerine vazife olan bazı sorumlulukları vardır. Bunların en başında soydaşlarımıza Türkçe eğitimi gelmektedir. Anayasanın 62. maddesinde “Devlet, yabancı ülkelerde çalışan Türk vatandaşlarının aile birliğinin, çocuklarının eğitiminin, kültürel ihtiyaçlarının ve sosyal güvenliklerinin sağlanması, anavatanla bağlarının korunması ve yurda dönüşlerinde yardımcı olunması için gereken tedbirleri alır.” ifadeleriyle bu eğitim güvence altına alınmıştır.

Avrupa’da yaşayan Türklerin kültürel ve milli kimliklerini muhafaza etmeleri Türkçe ile olan bağlarından geçmektedir. Bu bağın zayıflaması demek milli kimliğin ve kültürün zayıflaması demektir. Bu bakımdan ana dil eğitimi Avrupa’daki Türk soydaşlarımız için büyük önem arz etmektedir. Bu düşüncelerden yola çıkarak Türkiye, kurumlarıyla birlikte Türkçenin öğretimi hususunda son yıllarda hız kazanan birtakım çalışmalar yapmaktadır. Bu yapılan çalışmalar şüphesiz yarar sağlamaktadır. Fakat öğretici odaklı bazı sorunların olduğu gözlemlenmektedir.

Türkçenin Avrupalı Türklere öğretiminde uzmanlaşmış, Türkiye’de ya da başka bir ülkede Türkçenin öğretimi konusunda tecrübe sahibi nitelikli öğreticilerin görevlendirilmesi gerekmektedir. Öğreticileri görevlendirirken Türk kültürünü ve tarihini iyi bilen, Türk milletinin değerlerine sahip olan ve çıkan, milli bilinci ve hassasiyeti üst düzeyde olan, çağın gereklerine ayak uyduran vasıflara sahip olup olmadığına dikkat edilmeli. Öğreticilerin bu yöndeki niteliği verimlilik açısından oldukça önemlidir. 2016 yılında yapılan çalışmaya göre “yılda ortalama 400 öğretmen yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretmek üzere görevlendirilmektedir. Görevlendirilen öğretmenlerin alan uzmanlığına sahip olmamaları, ayrıca bu öğretmenlerin Müzik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Rehberlik, İngilizce, Fransızca, Almanca, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı gibi çok geniş bir branş çeşitliliği içerisinde atanmaları çok ilginç ve gariptir.” (Şen, 2016: 527) Öncelikle branş çeşitliliğinin daraltılması gerekir. Bu sorunların aşılması halinde sonuçların daha verimli olması kaçınılmazdır.

Sorunlar sadece öğretici odaklı da değildir. Aileler ve çocukları Türkçelerini yeterli görmekteler, bundan dolayı da eğitim alamaya gerek görmemekteler. “Türk aileler arasında, Türkçenin önemsiz, hatta gereksiz bir dil olduğu kanısı giderek yayılmaktadır. Aileler, çocuklarının yaşadıkları ülkenin dilini ve bir de yaygın bir yabancı dili öğrenmesini yeterli görmektedir. Bunun sonucunda ana dilini öğrenemeyen ve ana dilini bilmeyen yeni kuşaklar ortaya çıkmaya başlamıştır.” (Akalin, 2004: 198) Zaten okullarda verilen Türkçe dersleri hükümetler tarafından sekteye uğratılmakta, Türkçeden mahrum bırakılmaktadır. Bir de buna “Türklerin Türkçe derslerine çocuklarını göndermemeleri” (Ulucak, 2017: 16) eklenince sorun daha da büyümektedir.

Avrupa’da yaşayan Türklerin Türkçeye olan ilgileri giderek düşmektedir. Beytullah Bekar’ın tespitine göre (2013: 784) Almanya’da 1990’lı yıllarda sadece bir gazetenin tirajı yüz binlerde iken 2013 yılı itibariyle Türkçe gazetelerin tamamının tirajı yüz bine ulaşmaktadır. Görsel medyada da durum bundan farklı değildir. Birinci kuşak Türk kanallarını seyrederken üçüncü kuşak daha çok Alman kanallarını seyretmektedir. Baskın dilin ve kültürün etkisi üçüncü kuşakta iyice görülmektedir. Aile içinde kuşak çatışmaları sadece kültürel boyutta olmayıp dil kullanımında da kendini göstermektedir. Almanca, Türkçeyi her yeni kuşakla birlikte biraz daha içinde eritmektedir. Durum diğer Avrupa ülkelerinde yaşayan Türkler için de hemen hemen aynıdır.

Avrupa’da yaşayan Türklere Türkçe öğretiminde bir sorun de materyal konusundadır. “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için geliştirilen materyaller ve programlar, yurt dışında Türkçeyi ana dili olarak öğrenen iki dilli öğrencilerin ihtiyaçlarına tam olarak cevap verememektedir.” (Aytan vd., 2018: 31)

Avrupalı Türklere Türkçe Öğretiminde Problemler ve Çözüm Önerileri

Avrupalı Türklere Türkçe öğretimi hususunda yukarıda bazı temel sorunları dile getirdik. Bu sorunların çözümüne dair tekliflerimizi de aşağıda maddeler halinde sıralıyoruz:

Türkçenin Avrupalı Türklere öğretiminde uzmanlaşmış, Türkiye’de ya da başka bir ülkede Türkçenin öğretimi konusunda tecrübe sahibi nitelikli öğretmenlerle öğretilmesi gerekmektedir. Bu öğretmenlerin Türk kültürünü ve tarihini iyi bilen, Türk milletinin değerlerine sahip olan, milli bilinci ve hassasiyeti üst düzeyde olan, çağın gereklerine ayak uyduran kişiler arasından seçilmelidir. Ayrıca Türk çocuklarına Türkçe öğretmek üzere görevlendirilenlerin Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği ve Bölümü, Çağdaş Türk Lehçeleri Bölümü mezunları olmasına dikkat edilmelidir. Diğer branşlardaki görevlendirmeler Türkçe öğretimi noktasında olmamalıdır. Böylece verimlilik artacaktır.

Türkçe öğrenenlerin Türk kültürünün temel noktalarını aktarmalı. Ödevler arasında bunlara dönük ödevler de olmalı. Ayrıca ev ödevlerinde aileleri de ortak ederek Türkçe etkileşimin artacağı ortam yaratılmalı.

Ana dil öğretimi çalışmaları, devlet eli ve kontrolü ile gerçekleştirilen bir eylemdir. Bu noktada Türkiye Cumhuriyetinin Avrupa'da yaşayan soydaşlarımıza yönelik "dil politikası"nın olması gerekmektedir. Bu politikanın direkt Cumhurbaşkanlığına bağlı bir başkanlık tarafından yürütülmesi çalışmaları daha verimli kılacaktır.

Günümüzde Avrupa'da Türklerin kurduğu Sivil Toplum Kuruluşları aracılığıyla Türkçe kursları açılmaktadır. Bu kurslar ve STK'lar Türkiye Cumhuriyeti tarafından desteklenmektedir. Bu destekler daha da artırılmalıdır, STK'ların kapasitelerinin geliştirilmeli için çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca Türkçe konusunda devletimize iş düştüğü kadar oradaki ailelere de iş düşmektedir. Onlara kolay ulaşmanın yollarından birisi de STK'lardır. Bu çerçevede STK'larla işbirliğinin daha kapsamlı hale getirilmelidir.

Türkçe öğretimindeki bir önemli sorunun da velilerin ana dil eğitimine olan isteksizliğini yukarıda belirtmiştik. Bu sorunu ortadan kaldırmak ya da en aza indirmek için veliler ile görüşülmeli, hitabeti iyi olan yetkililerce ana dil eğitiminin önemi anlatılmalıdır.

Türkçe öğretimi konusunda aileler, Türk makamlarına kolayca ulaşabilmeli, bürokratik engellerle karşılaşmamalıdır.

Öğrenciliği devam eden Türklerin Türkçeleri ve akademik gelişimleri takip edilmelidir. Konsolosluklar tarafından veriler sürekli güncellenmelidir.

Türkçe derslerinin veren öğretmenler ile yılda iki kez belirli merkezlerde toplanılmalı ve hizmet içi eğitime tabi tutulmalı. Devlet yetkilileri tarafından bu eğitimlerde öğretmenlerden gelecek değerlendirmeler dikkate alınmalı, bunlar raporlanmalı ve bir sonraki yılın planlaması yapılırken gerekli önlemler alınmalıdır. Her ülkenin dinamikleri farklı olduğu için bu değerlendirmelerin her ülkeye özel yapılmalıdır.

Türkiye Cumhuriyeti tarafından özellikle son nesil Türk gençlerine ve çocuklarına Türkçe ve Türk kültürünü tanıtan etkinlikler düzenlenmeli. Bu etkinlikler çağın gereklerine uygun olmalıdır.

Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı ile Akdeniz Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi ve İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi arasında, yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe ve Türk kültürünü öğretecek eğitimcilerin yetiştirilmesi için imzalanan protokol gereğince "Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı" açmıştır. Bu nokta önemli bir gelişme olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu öğrencilere burs imkânının yanında barınma, eğitim harcı, sosyal güvenlik gibi masrafları da Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından karşılanacaktır. Bu programların lisans düzeyinde de açılması gereklidir. Böylece öğretmenlerin Avrupalı Türkler arasından seçilmesinde önemli bir adım atılmıştır. İlerleyen yıllarda bunun bir çok faydası görülecektir.

Türkiye, Avrupa'daki çocuklarımızı özellikle de gelecek vaad eden, lider vasfı taşıyan ve özgüveni yüksek öğrenciler çeşitli yöntemlerle tespit edilmeli, onlarla bağlar kuvvetlenmeli, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından burslandırılmalıdır. Böylece, bu kişiler, çevresinde örnek kişi konuma gelecek ve çevresindeki gençleri etkileyecektir. Bu yolla Türkçeye ilgi artacaktır.

Türkçe öğretiminde yeterli materyalin olmadığı, var olan materyallerin de Türklere ulaşmasında sıkıntı yaşandığı gözlemlenmektedir. Bu ihtiyacın da Türkiye tarafından giderilmesi gerekmektedir. Ayrıca her ülkenin dinamikleri farklı olduğundan her ülkeye has materyal geliştirilmelidir.

Türk gazetelerinin baskı sayılarının çok düştüğünü, Türk kanallarının izlenme oranının azaldığını yukarıda ifade etmiştik. Bu konularda Türk gençlerinin beklentileri üzerine araştırmalar yapılmalı ve onların beklentilerini karşılayacak dizi, film, yarışma programları, belgeseller vs. çekilerek onların ilgi alanına giren çalışmalara yer verilmeli.

Avrupa'da Türklerin yoğun yaşadığı şehirlerdeki eğitim fuarlarında Türkiye Cumhuriyeti yetkilileri tarafından stantlar açılmalı, Türkçe öğretimi noktasında farkındalık yaratılmalıdır.

Türkçe telefon ve bilgisayar oyunları yapılmalı, Avrupa'daki Türklere ücretsiz sunulmalı. Oyunların dil öğretiminde olumlu etkisinin olacağı kanaatindeyiz.

Avrupalı Türklere Türkçe Öğretiminde Okuma Metni Teklifi

Avrupalı Türklere Türkçe öğretim sürecinde dört beceriyi etkin kullanabilmek için Türk kültürünü yansıtan, Türk kültüründen örnekler içeren eserlerden yararlanılır. "Dilin ince-liklerini göstererek toplumun kültürünü yansıtan o dilde ortaya konmuş atasözü, deyim, vecize, masal, şiir, ninni, deyim vb. ürünlerdir." (Göçer, 2009: 1045). "Çünkü öğrenciler bu örnekler sayesinde dilin kurallarını özümser ve günlük yaşamında daha doğru bir şekilde kullanmaya başlar." (Göçer, 2010, 345-346) bunların yanında farklı türlere ait bir çok edebî ürün de dil öğretiminde başvurulan bir yöntemdir. Hikâye, roman, biyografi, şiir, anı vs. türleri örnek gösterilebilir. Bu edebî metinler hem Türk edebiyatının derin hazinesinin, hem de Türk tarihinin, kültürünün ne derece eski zengin göstermesi bakımından kıymetlidir. Ayrıca öğrenen kitlenin ana dili Türkçe olan Avrupalı Türkler olması da bu metinlere başvuruyu daha elzem kılmaktadır.

Bu noktada biz de edebî bir tür olan Avrupa'yı konu alan gezi yazılarının seçilerek, konuya göre ilgili bölümlerinin alınıp öğrencilere okutulmasının faydalı olacağı kanaatindeyiz. Edebiyatımızda ön plana çıkan Avrupa'yı konu alan gezi yazıları tespit edebildiğimiz kadarıyla şunlardır: Ahmet Haşim: *Frankfurt Seyahatnamesi*, Ahmet Mithat Efendi:

Avrupa'da Bir Cevlan, Mehmed Rauf: *Avrupa Seyahatnamesi*, Burhan Arpat: *Avusturya Günlüğü*, Cenap Sahabettin: *Avrupa Mektupları*, İsmail Habip Sevük: *Tuna'dan Batı'ya*, Ahmet İhsan Tokgöz: *Avrupa'da Ne Gördüm?*, Yusuf Ziya Ortaç: *Göz Ucuyla Avrupa*, Saik Sabri Duran: *İstanbul'dan Londra'ya Şileple Yolculuk ve Akdeniz'de Bir Yaz Gezintisi*, Şükufe Nihal: *Finlandiya*, Falih Rıfkı Atay: *Tuna Kıyıları*, Faşist Roma Kemalist Tiran Kaybolmuş Make-donya, Taymis Kıyıları, Samet Ağaoğlu: *Strazburg Hatıraları*, Selahattin Batu: *Romancero*, İsviçre Günleri, *Avusturya ve Venedik Günleri İspanya Büyüsü*.

Bu yazarlar ve metinlerin sayıları arttırılabilir. Bu metinlerde konu edilen yer, Avrupalı Türklerin artık yaşam yeri olmuş yerlerdir. Kendi milletine ait yazarlar tarafından kaleme alınmış ve kendi yaşam alanlarını ele alan edebî yazılar, Türk gençlerinin ve çocuklarının dikkatini çekecek öğrenme motivasyonunu arttıracaktır. Böylece hem Türkçenin edebî zenginliklerine ulaşacaklar hem de söz varlığı açısından daha geniş bir dağarcığa ulaşacaklardır.

Sonuç

Türkçenin en büyük işlevlerinden biri milli kimliğin ve kültürün muhafazası noktasında üstlendiği roldür. Türkçe sayesinde bu kimlik ve kültür aktarımı gerçekleşmektedir. Yine Avrupalı Türkler ile Türkiye Cumhuriyeti'nde yaşayan Türkler arasındaki en sıkı bağ Türkçedir. Avrupa'daki Türklerin varlığı ve bu varlığın devamı Türkçenin korunması ile ilişkilidir. Türkiye Cumhuriyeti de kurumlarıyla birlikte Avrupa'da yaşayan son kuşak Türklerle ana dilini yitirmemesi, millî kimliğini kaybetmemesi, kültürünü muhafaza etmesi için Türkçe'nin öğretimi noktasında birtakım çalışmalar yapmaktadır. Avrupa'daki Türklerle, Türkçeyi öğretmek için yapılan çalışmalar son dönemlerde Türkiye'deki "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi" alanının gelişmesinin de etkisiyle ivme kazanmıştır. Türkçesini daha güçlü kullanan, ana dilinin olanaklarını ve sınırlarını iyi bilen bireyler böylece yaşadığı ülkenin de dilini iyi bilecek, kendini daha iyi ifade edebilecektir. Bu kapsamda Avrupalı Türklerle Türkçe öğretiminde, Türk edebiyatının gezi yazısı türündeki Avrupa'yı temel alan seçkin edebî eserlerinden faydalanılması öğrenme sürecini olumlu etkileyecektir.

Kaynakça

- Akalın, Ş. H. (2004). “Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşamakta Olan Türklerin Türkçe Öğrenimi Sorunları”. *Türk Dili*. S. 633. ss. 195-199.
- Aytaç, T. - Başkapan, - A. - Uysal, G. (2018). “Avrupalı Türkler Ana Dili Eğitimi Çalıştayı Üzerine Bir Değerlendirme”. *Turkophone*. S. 2. ss. 16-34.
- Bekar, B. (2013). “Almanya’da Türkler ve Türkçe”. *Turkish Studies*. 8/9. ss: 771-787.
- Demir, T. (2010). “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe Ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı Kapsamındaki Türkçe Dersi Kazanımlarının Değerlendirilmesi”. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. S. 3. ss. 913-937.
- Göçer, A. (2009). “Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri Ve Sözlük Kullanımı”. *Turkish Studies*. 4(4). ss. 1026-1055.
- Göçer, A. (2010). “Türkçe Öğretiminde Çok Uyaranlı Bir Öğrenme Ortamı Oluşturmak İçin Seçkin Edebî Ürünlerden Yararlanma”. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*. S. 27. ss. 341-367.
- Pilancı, H. (2009). “Avrupa Ülkelerindeki Türklerin Türkçeyi Kullanma Ortamları, Sürdürebilme İmkânları ve Koruma Bilinçleri”. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*.S. 49. ss. 127-160.
- Şen, Ü. (2016). “İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde öğretmen yetiştirme sorunu ve üniversitelerdeki mevcut durumun değerlendirilmesi”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 4(4). ss. 518-529.
- Ulucak, Z. (2017). “Avrupa’daki Türklerin Karşılaştıkları Sorunların Çatışma Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi”. *ASSAM International Refereed Journal*. S. 7. ss. 5-19.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yasayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Yayınları.
- https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2018.pdf[Erişim Tarihi: 15.06.2021]
- <https://www.ytb.gov.tr/turkcey1p/> [Erişim Tarihi: 15.06.2021]
- <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/yurt-disindaki-turk-cocuklari-icin-turkce-ogretmenleri-yetisecek/1206862> [Erişim Tarihi: 15.06.2021]

DİL BİLGİSİ TARTIŞMALARININ ORTAOKUL TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARINA YANSIMASI: 1929 VE 1949 PROGRAMLARINDA DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Burcu ÖZTÜRK¹
Mehmet SOYUÇOK²

Dillerin uzun tarihi içerisinde ilmî, siyasî ve kültürel sebeplerle dil bilgisi konularında çeşitli görüş ayrılıkları yaşanmıştır. Türkçe öğretimi tarihinde de benzer tartışmalar vardır. Özellikle Cumhuriyet'in ilk yıllarında dil bilgisi konusunda alan uzmanları arasındaki fikir ayrılıkları çoğalmış, kurallarda ve uygulamada bir türlü birlik sağlanamamıştır. Bunun üzerine Mustafa Kemal ATATÜRK, kurallar netleşene ve uzmanlar arasında birlik sağlanana kadar okullarda dil bilgisi öğretiminin durdurulmasını istemiştir. Bu doğrultuda 1938 Ortaokul Türkçe Programında dil bilgisi konularına, açıklamalarına, kazanımlarına yer verilmemiştir. Süreç içinde dil bilgisi konularına yer verilen programlar 1929 ve 1949 programlarıdır. Bu çalışmanın da amacı, 1929 ve 1949 programlarında görülen dil bilgisi yaklaşım ve uygulamalarındaki değişiklikleri belirlemek, ilgili dönemdeki gelişmelerden yola çıkarak dil bilgisi öğretiminin yakın geçmişine yönelik bir bakış açısı sunmaktır. Bu yolla on bir yıllık bir mesainin nasıl sonuçlar doğurduğu, neleri değiştirdiği de anlaşılabilir. Çalışma 1929 Orta Mektep Türkçe Programı ile 1949 Ortaokul Türkçe Programıyla ve bunların dil bilgisi bölümleriyle sınırlandırılmıştır. Çalışma doküman incelemesine dayalı olarak nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında ve analizinde doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Bulguların netleştirilmesinde uzman görüşüne başvurulmuştur. İki programdaki dil bilgisi öğrenimine yönelik unsurlar listelenmiş, benzer ve farklı yönleri tablolarla gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmanın son bölümünde genel bir değerlendirme yapılmış ve araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Türkçe, gramer, dil bilgisi öğretimi, öğretim programı

¹Kastamonu Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü. bozturk@kastamonu.edu.tr

²Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı. Doktora Öğrencisi, Uşak Üniversitesi. mehmetsoyucok@gmail.com

REFLECTION OF GRAMMAR DISCUSSIONS ON SECONDARY SCHOOL TURKISH CURRICULUMS: GRAMMAR TEACHING IN THE 1929 AND 1949 CURRICULUMS

In the long history of languages, there have been various differences of opinion on grammar issues due to scientific, political and cultural reasons. There are similar debates in the history of Turkish teaching. Especially in the first years of the Republic, the differences of opinion among the experts in the field of grammar increased, and there was no kind of unity in the rules and implementation. Thereupon, Mustafa Kemal ATATÜRK requested that the teaching of grammar in schools be stopped until the rules were clarified and the experts were unified. In this direction, grammar issues, explanations and acquisitions were not included in the 1938 Secondary School Turkish Curriculum. The curriculums that include grammar issues in the process are 1929 and 1949 curriculums. The aim of this study is to determine the changes in grammar approach and practices in the curriculum of 1929 and 1949, and to present a perspective on the recent history of grammar teaching based on the developments in the relevant period. In this way, it will be possible to understand how an eleven-year shift has consequences and what changes. The study was limited to the 1929 Secondary School Turkish Curriculum, the 1949 Secondary School Turkish Curriculum and their grammar parts. The study will be carried out in accordance with qualitative research methods based on document review. Document analysis technique will be used in data collection and analysis. Expert opinion will be sought to clarify the findings. Elements of grammar learning in the two curriculums will be listed, their similar and different aspects will be shown with tables and interpreted. In the last part of the study, a general evaluation will be made and recommendations for the researchers will be given.

Keywords: Turkish, grammar, grammar teaching, curriculum

Giriş

Öğretim programları, materyallerin seçiminde, yöntem ve tekniklerin tespitinde, ölçme değerlendirme süreçlerinin şekillendirilmesinde yol gösterici işlevi görür ve eğitim öğretim faaliyetlerinin başarılı olmasında büyük öneme sahiptir. Öğretim programı, “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği” (Demirel, 2012: 6) şeklinde tanımlanmaktadır. Öğretim programının niteliğiyle eğitimdeki başarı arasında doğru orantı olduğu söylenebilir (Soyuçok, 2017, 37).

“Program, ne (sosyal çevre ve konu alanı), niçin (eğitim felsefesi), nasıl ve ne zaman (eğitim psikolojisi), kim (bireyin kendisi), ne ile (maddi imkânlar, araç-gereç, okul bina ve tesisleri) sorularının meydana getirdiği temeller üzerine kurulur” (Koçak, 1993: 205-206). Bunların yanı sıra öğretim programının oluşturulmasında birçok faktör etkilidir. Öğretim

programı hem içerik hem de yaklaşım bakımından pedagoji ve ilgili disiplin alanındaki gelişmelerle birlikte ülkede hâkim olan görüşlerden de etkilenmektedir. Öğretim programı bütün bu bileşenlerin ortak ürünüdür.

Türkçe eğitimi, zaten Türkçe bilen halka ana dili öğretiminin gereksiz olduğu düşünceyle (Çifci, 2017, 109) uzun yıllar sadece yabancılara Türkçe öğretimi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Uzun yıllar, hatta asırlar boyu örgün eğitim kurumlarında yer almayan Türkçe, Tanzimat döneminden itibaren okullarda ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Maden, 2017, 390). 1923'te cumhuriyetin ilanıyla birlikte Türkçeye ve Türkçenin öğretimine büyük önem verilmiştir. İktisadi Müesseselerde Mecburi Türkçe Kullanılması Hakkında Kanun (1926), alfabe değişikliği, Millet Mekteplerinin açılması, TDK'nin kurulması, DTCF'nin açılması ve Türk dili üzerine yapılan yoğun çalışmalar bu durumu kanıtlar niteliktedir. Bu etkinlikler okullardaki ana dili öğretme anlayış ve uygulamalarını da derinden etkilemiştir.

Türkçe eğitiminin örgün eğitimde yer almasıyla Türkçe dersi öğretim programları da hazırlanmaya başlanmıştır. Bu programların amacı, Türkçe derslerindeki faaliyetleri sistematik, düzenli ve standart hedeflere dönük hale getirmektir. Programlar farklı aralıklarla güncellenmiş, değiştirilmiş ve çağın gereklerine uygun hâle getirilmeye çalışılmıştır. Program geliştirmenin dinamik yapısı da bunu gerektirmektedir. Elbette her program değişikliğinde ülkedeki hâkim düşünce ve yaklaşımların, siyasî, ekonomik ve kültürel atmosferin büyük etkisi olmuştur.

Dil bilgisi, öğrencilerin dilin sistematüğünü görmeleri ile dil sevgisi ve şuurunu kazanmalarını sağlamanın yanı sıra okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerini de geliştirme ve tamamlama fonksiyonuna sahiptir. "Dil bilgisi kapsamında yapılan çalışmalarla dil unsurları yapıları, türleri, görev ve anlam özellikleri bakımından ele alınır" (Güneş, 2013, 72). "Bir dilin temel becerilerinin kazandırılması ve işlevsel bir biçimde kullanılmasında dil bilgisi kurallarının önemi büyüktür" (Göçer, 2008: 102). Görüldüğü üzere dil bilgisi, ihmal edilebilecek bir alan değildir ve bu alana Türkçe öğretim programlarında da gereken önem verilmelidir. "Dil bilgisi öğretimi, çoğu zaman ana dili öğretiminin en sorunlu alanı" (Çifci, 2007: 397) olarak görülse de patolojik durumlar istisna olmak üzere soyut işlemler döneminde olan her öğrenci dil bilgisi konularını rahatlıkla öğrenebilir (Demir ve Yapıcı, 2007, 184).

Cumhuriyet dönemi öğretim programları incelendiğinde, 1938 Ortaokul Türkçe Programı ve çerçeve program niteliği taşıyan 1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programı hariç bütün programlarda dil bilgisi başlığına yer verildiği görülmektedir. 1924 programının hazırlandığı dönemde yaşanan acil program ihtiyacı bu programın çok genel bir program olmasına sebep olmuş olabilir. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimine ayrılmış bir başlık olmaması normal karşılanabilir. Aynı durumdaki diğer program ise belirtildiği üzere 1938 programıdır. Atatürk'ün dil kurallarındaki karmaşanın giderilip kuralların yeniden tespitine kadar programlarda dil bilgisi konularının yer almamasını istemesi üzerine 1938

Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'nda dil bilgisi alanına yer verilmemiştir (Akyol, 2011, 23; Maden, 2017, 391). Programın yürürlükte olduğu on bir yıl boyunca okullarda dil bilgisi konuları işlenmemiştir. Dil bilgisi konularına ancak, 1941'de toplanan "Gramer Komisyonu", Tahsin Banguoğlu tarafından yazılan "Ana Hatlarıyla Türk Grameri" ve Necmettin Halil ONAN tarafından yazılan "Dil Bilgisi 1" kitapları gibi çalışmalar sonucu 1949 Ortaokul Türkçe Programı'nda tekrar yer verilmiştir (Göğüş, 1970, 128). Korkmaz (1972, 77), bu dönemde yapılan çalışmaların dil bilgisi öğretimine bir şuur kazandırdığını belirtmektedir.

Dil bilgisi konusunda on bir yıl süren çalışmalarla yeniden belirlenen dil bilgisi anlayışının 1949 Ortaokul Türkçe Programı'na yansıtacağı açıktır. Bu noktada "1938-1949 yılları yapılan çalışmalar ve alınan kararlar, 1929 Orta Mektep Türkçe Programı'yla 1949 Ortaokul Türkçe Programı arasında hangi farklılıkları doğurmuştur?" sorusu ortaya çıkmaktadır. Gerçi bu iki program arasında 1931-1932 Ders Senesi Tadilat-ı Türkçe Programı vardır. Ancak yapılan literatür incelemesinde genellikle bunun bir program olarak değil, sadece tadilat yani düzeltme çalışması olarak kabul edildiği, başlı başına bir program sayılmadığı görülmüştür.

Literatür Taraması

Girgin (2011) tarafından yapılan çalışmada 1929-1930, 1949 ve 1981 programları hem biçim hem de içerik bakımından incelenmiş ve programların tam olarak yeterli olmadığı ancak programlarda zamana bağlı olarak bir gelişme görüldüğü belirlenmiştir.

Özbay ve Melanlıoğlu (2012) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretim programlarında dinleme becerisinin ancak 1981'de tam olarak yer almaya başladığı, önceki programlarda dinlemeye ya hiç yer verilmediği ya da sadece birkaç cümleyle değinildiği belirlenmiştir.

Güzel ve Karadağ (2013) tarafından yapılan çalışmada 2005 programı anlatma becerileri açısından incelenmiş ve bazı kazanımların konuşma ve yazmanın özelliklerini yansıtmada yetersiz kaldığı, çok geniş veya dar kapsamlı olduğu ve bazı ifadelerde hatalar bulunduğu belirlenmiştir.

Temizkan ve Atasoy (2014) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretim programları yazma becerisi açısından incelenmiş ve programların zaman içinde yazma becerisine daha fazla yer ayırmaya başladıkları belirlenmiştir.

Kutlubay (2015) tarafından hazırlanan çalışmada Türkçe öğretim programları dil bilgisi öğretimi açısından incelenmiş ve 1938 programında dil bilgisi konularına yer verilmediği ne değinilmiştir.

Kurudayıoğlu ve Soysal (2016) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretim programları kelime öğretimi açısından incelenmiş ve sınıf seviyelerine göre kelime listelerinin olmayışı bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir.

Çifci, Batur ve Duru (2017) tarafından yapılan çalışmada Türkçe dersi öğretim programları konuşma becerisi açısından incelenmiş ve programların belli bir sistematığe göre geliştirilmediği belirlenmiştir.

Aydın ve Sadioğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada ilkokul Türkçe öğretim programları incelenmiş ve 2005 öncesi programlarda dil bilgisi konularıyla ilgili ayrı başlık altında detaylı açıklamaların yer aldığı, 2005 ve sonrasındaki programlarda ise dil bilgisinin temel beceriler çerçevesinde ele alındığı belirlenmiştir.

Maden ve Demir (2019) tarafından yapılan çalışmada 2005 programına kadar hiçbir Türkçe öğretim programında sözlük kullanmaya dair bir amaç ve uygulama açıklaması bulunmadığı görülmüştür.

Yıldız ve Asma (2020) tarafından yapılan çalışmada ilkokul ve ortaokul Türkçe öğretim programlarında dil becerilerinin öğretiminde kullanılan teknikler incelenmiş ve programlarda en çok edebî okuma, sesli okuma, serbest yazma, katılımsız dinleme ve serbest konuşma tekniklerinin kullanıldığı görülmüştür.

Gözlet ve Çifci (2021) tarafından yapılan çalışmada 1949, 2006 ve 2019 ortaokul Türkçe öğretim programları dil bilgisi açısından incelenmiş, dil bilgisi öğretiminin programlarda farklı şekillerde ele alındığı ve her programda dil bilgisinin temel dil becerilerini geliştirici rolü üzerinde durulduğu belirlenmiştir.

Literatür tarandığında Türkçe öğretim programlarıyla ilgili birçok çalışma bulunduğu fakat bunlar arasında 1929 ve 1949 programlarını dil bilgisi öğretimi açısından inceleyen bir çalışma bulunmadığı belirlenmiştir. Bu bakımdan çalışmanın alandaki boşluğu dolduracağı ve program hazırlayıcılarına yol göstereceği düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Herhangi bir müdahalede bulunmadan verilerin olduğu gibi ele alındığı, mülakat, doküman incelemesi gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, araştırmacının derin inceleme ve yorumlama yapmasını gerektiren yöntemlere nitel araştırma yöntemleri denmektedir (Creswell, 2017, 185). Verilerin toplanmasında ve analizinde doküman incelemesine başvurulmuştur. Araştırmayla ilgili her türlü yazılı ve görsel metin doküman incelemesinde kullanılabilir (Karasar, 2009, 183). İlgili programlara “Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları” (Temizyürek ve Balcı, 2015) adlı kitaptan ulaşılmıştır. Veri

toplanırken 1931-1932 Ders Senesi Tadilat-ı Türkçe Programıyla yapılan son değişiklikler kabul edilmiştir. Bu program, tam bir programdan ziyade düzeltme çalışması olduğundan başlık, içerik ve analiz bölümlerinde 1929 programı diye adlandırılmıştır. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için verilerin analizinde uzman görüşüne başvurulmuştur.

Bulgular

1. Programların Dil Bilgisi Konusundaki Yaklaşımlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu alt başlık altında iki programda dil bilgisi öğretimiyle ilgili yapılan açıklamalar ve benimsenen yaklaşımlar karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucu elde edilen verilere Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Programların Dil Bilgisi Öğretimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

	1929 Programı	1949 Programı
Dil bilgisinin temel dil becerisiyle ilgisi	1. Yazma (Yazı ile meramını ifade ederken talebenin... 3. gramer ve sentaks kaidelerine uygun yazması.)	<p>1. Okuma (I. Dilbilgisi için uygulama yapmaya elverişli cümle ve tabirler üzerinde durarak eski bilgileri tekrarlamak, yeni öğrenilenleri belirtmek.)</p> <p>2. Konuşma (I. ... Türkçe derslerinin okuma, yazma, dilbilgisi ve imlâ gibi çeşitli dil çalışmaları bölümlerinde sözle ifade bir hareket noktası olmalıdır.) (II. ... bu derse ait bilgilerin orta okulun her sınıfında konuşma ve yazmayı besliyecek bir nitelikte verilmesine dikkat olunacaktır.)</p> <p>3. Yazma (I. Kompozisyon ödevlerinin ... dilbilgisi ve imlâ gibi hemen bütün bölümlerinde başarı sağladığı unutulmamalı ve bu derse önem verilmelidir.) (II. Bu alışkanlıkları edinirken ... c) dilbilgisi kurallarına uygun yazmak ... hususları da aranacaktır.) (III. ... bu derse ait bilgilerin orta okulun her sınıfında konuşma ve yazmayı besliyecek bir nitelikte verilmesine dikkat olunacaktır.)</p>

Dil bilgisi öğretimine bakış açısı	1. Türkçe dersi bir bütündür. (Türkçe dersleri tatbikatta kolaylık için gramer, tahrir, edebî kıraat gibi kısımlara ayrılmışsa ise de hakikatte bunların mecmuu bir "Kül"dür...)	1. Türkçe dersi bir bütündür. (Uygulamada kolaylık için okuma, yazma, dil bilgisi, imlâ... gibi ayrı bölümlerde görülen Türkçe dersleri arasında sıkı bir bağlantı bulunacak ve bu derslere birbirini tamamlayıcı birer bütün olarak bakılacaktır.)
Haftalık ders saati	1. Sınıfta: 2 (Gramer) 2. Sınıfta: 2 (Gramer) 3. Sınıfta: -	1. 6 (Türkçe) 2. 4 (Türkçe) 3. 4 (Türkçe)
Dil bilgisi öğretiminin amacı	Belirtilmemiş	1. Öğrencilere Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip ana dilini kullanışta güven kazandırmak.

Tablo 1 incelendiğinde iki program arasında dil bilgisi yaklaşımları bakımından önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Dil bilgisi, 1929 programında sadece okuma becerisiyle ilişkilendirilirken 1949 programında okumanın yanı sıra konuşma ve yazma becerileriyle de ilişkilendirilmiştir. İki programda da Türkçe dersinin bir bütün olduğu ifade edilmiştir fakat 1929 programında Türkçe dersinin alt başlıklarına ait ders saatleri ayrı ayrı gösterilmiştir. Ayrıca 1929 programında üçüncü sınıf düzeyinde dil bilgisine yer verilmemiştir. 1949 programında ders saati ayrıca belirtilmemişse de açıklamalardan her sınıfta dil bilgisine yer verildiği anlaşılmaktadır. Amaçlar ve öğretimin nasıl yapılacağına dair açıklamalar 1949 programında varken 1929 programında yoktur. Dil bilgisine 1929 programında sadece konu boyutuyla yer verilmişken 1949 programında dil bilgisi öğretiminin amacının ne olduğu, hangi becerilerle nasıl ilişkilendirileceği gibi noktaları ele alınmıştır. Bu bulgularla hareketle 1949 programında dil bilgisi üzerinde daha fazla durulduğu, dil bilgisine daha çok önem verildiği söylenebilir. Bu bakımdan on bir yıl boyunca yapılan çalışma ve araştırmaların dil bilgisi açısından daha geniş bir bakış açısı sağladığı düşünülmektedir.

2. Programlardaki Dil Bilgisi Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

1929 ve 1949 programları dil bilgisi uygulamaları bakımından incelendiğinde Tablo 2'deki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 2. Programlardaki Dil Bilgisi Öğretimi Uygulamaları

	1929 Programı	1949 Programı
Teorik bilgiyle yetinmeyip öğrenileni kullandırmaya odaklanma	+	+
Öğrenci özelliklerinin göz önünde bulundurulması	-	+
Kelime öğretiminde cümleden hareket edilmesi	-	+
Temel dil becerileri kapsamında öğretim	+	+
Sezdirmeye dayalı bol örnek kullanılması	-	+
Aşamalı öğretim yapılması	-	+

Tablo 2'de görüldüğü üzere 1949 programında dil bilgisi öğretimi uygulamalarına yönelik altı ifade bulunmuştur. Aynı sayı 1929 programında ikidir. Bu iki ifade ise dil bilgisi kısmında değil "Genel Mülahazalar" başlığı altındadır. Programın dil bilgisi başlığı altında ise nasıl öğretim yapılacağına dair bir ifade bulunmamaktadır. Programların öğrencilere rehberlik yapma rolü göz önünde bulundurulduğunda bu durum bir eksik olarak değerlendirilebilir. Gerçi bazı ilkelerin açıkça ifade edilmemiş olması, bunların uygulanmadığı anlamına gelmez. Örneğin 1929 programında "Öğrenci özelliklerinin göz önünde bulundurulması" ile ilgili bir ifade yoktur fakat bu, bütün öğretmenlerin bu ilkeyi görmezden gelmesi sonucunu doğurmayabilir. Bu şekilde Türkçe öğretimi tamamen öğretmenin tercih, deneyim ve yeteneklerine bağlıdır. Burada özellikle 1929 programının uygulandığı yıllarda nitelikli bir öğretmen kitlesinden bahsetmenin zorluğu gözden kaçırılmamalıdır. O dönemdeki eğitimcilerden Sadrettin Celal Bey'e (1931'den akt. Akyüz, 1989, 469-470) göre öğretmen okullarında iyi öğretmen yetiştirilememekte, öğretmenler kendilerini geliştirmek için gerekli imkânlardan mahrum bulunmakta ve öğrencilerle ders dışında hiç ilgilenmemektedirler. Yani sınıftaki öğretimin nasıl gerçekleşeceğini kestirmek zordur. 1949 programında yer alan ifadeler geçerliliğini bugün de sürdüren bol örnek, aşamalı öğretim gibi önemli uygulamalara işaret etmektedir. Bu bakımdan iki programın dil bilgisi uygulamalarına yaklaşımları açısından önemli farklılıklar taşıdığı söylenebilir. 1949 programında uygulamaların nasıl olması gerektiğine yönelik açıklamalar nitelikli bir dil bilgisi öğretimi ni garanti etmemekle birlikte en azından öğretmenlere rehberlik edildiğini göstermektedir.

3. Programlarda Yer Verilen Konulara İlişkin Bulgu ve Yorumlar

1929 ve 1949 programlarında yer verilen dil bilgisi konuları karşılaştırıldığında Tablo 3'teki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 3. Programlarda Yer Verilen Konular

Konu	1929 Programı	1949 Programı
Zamirler (Çeşitleri ve cümle içindeki görevleri)	+	+
Türkçe alfabe	+	-
Ses bilgisi	+	+
Vurgu	+	+
Yabancı ve Türkçe asıllı kelimelerin farklılıkları	+	-
Cümle çeşitleri	+	+
Sıfat ve sıfat dereceleri	+	+
İsim ve türleri	+	+
Fiil	+	+
Edat, bağlaç, ünlem	+	+
Söz dizimi	+	+
Zarflar	+	+
Konuşma ve yazı dili farklılıkları	+	-
Dillerin Sınıflandırılması	+	+

Tablo 3'te görüldüğü gibi iki programda ele alınan dil bilgisi konuları hemen hemen aynıdır. 1929 programında yer alan “Konuşma ve yazı dili farklılıkları”, “yabancı ve Türkçe asıllı kelimelerin farklılıkları” ile “Türkçe alfabe” konuları 1949 programında yer almamaktadır. On bir yıllık süre içinde gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda herhangi bir dil bilgisi konusunun eklenmediği, çıkarılmadığı görülmektedir. İki program arasında ifade farklılıkları dikkat çekicidir. Bunda programın daha açık yazılması amacının etkisi kadar 1932’de başlatılan Dil Devrimi’nin de etkisi olabilir. Örneğin 1929 programında “Atıf ve rapta yarayan kelimeler” başlıklı konu, 1949 programında edat ve bağlaç biçiminde aktarılmıştır. Konu bakımından bir diğer farklılık da zarfların ele alınışında görülmektedir. 1929 programında müstakil bir konu olan zarflar, 1949 programında edat, bağlaç ve ünlemlerle birlikte verilmiştir. Bu da Zeynep Korkmaz’ın (2019) sınıflandırmasını kullanarak ifade edersek zarfların anlamlı kelimeler sınıfından görevli kelimeler sınıfına alındığını gösterir. Ancak bu sınıflandırma sadece bu programda görülmektedir, diğer programlarda zarflar anlamlı kelimeler kategorisindedir. 1929 programında “Türkçe Alfabe” konusunun ortaokul seviyesinde olması normal bir durumdur. 1929’da gerçekleştirilen Harf Devrimi’nin

benimsenmesi ve yeni alfabeyle hızlı geçişi sağlamak için alfabe konusunun her sınıfta yer alması olağandır. Zaten program da kullandığımız alfabeyle yazılmış ilk programdır. “Yabancı ve Türkçe asıllı kelimelerin farklılıkları” üzerinde durulması Mustafa Kemal Atatürk dönemindeki öze dönüş çabalarının ve milliyetçi/millî anlayışın (Feyzioğlu, 1985, 353; Kantar, 2019, 2144) bir yansıması olarak görülebilir. 1929 programında yer alan “Konuşma ve yazı dili farklılıkları” konusu ise bugün bile güncelliğini koruyan bir sorundur. Halk arasındaki güçlü ağız özellikleri öğrencinin yazı dilini de etkilemekte ve zaman zaman konuştuğu gibi yazmasına sebep olmaktadır. Bu durum da bir yazım hatasının yanı sıra anlaşılammaya da neden olabilmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışma kapsamında elde edilen bulgulardan hareketle 1929 ve 1949 programları arasında dil bilgisi öğretimi açısından önemli farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 1949 programında dil bilgisi öğretimi 1929 programından farklı olarak okumanın yanı sıra konuşma ve yazmayla da ilişkilendirilmiş ve üçüncü sınıfa da dil bilgisi öğretimi konmuştur. Ayrıca 1949 programında dil bilgisi öğretiminin amacı ve biçimi üzerinde de durulmuştur. Programda dil bilgisi öğretimi kapsamındaki uygulamaların sezdirmeye dayalı, aşamalı ve öğrenci özelliklerine göre gerçekleştirilmesi istenmiştir. Alfabe öğretimi 1929 programında bir dil bilgisi konusu olarak kabul edilirken 1949 programında yer almamıştır. “Konuşma ve yazı dili farklılıkları” konusuna yer verilmesi ise 1929 programını güçlü kılan bir özelliktir. Çünkü bu sorun bugün bile belli oranda geçerliliğini sürdürmektedir. 1929 programının öğretmen yeterliliklerine daha çok güvenen ve öğretmenlere hareket serbestisi tanıyan bir programdır. Hâlbuki bu dönemde genç Cumhuriyet nitelikli öğretmen kadrolarından mahrumdur. Hatta bu dönem askerde onbaşı ve çavuş olanların köyde öğretmen yapılması yaygın görülen bir durumdur. Türkçe öğretmeni yetiştirmek için kurulan Orta Muallim Mektebinin (1927) o yıl sadece 16 öğrencisi vardır. Bu da uzman denebilecek Türkçe öğretmenlerinin okullarda henüz istihdam edilemediğini göstermektedir. Bu dönemde Cumhuriyet’in asıl çabası öğretmenliği bir meslek olarak kabul ettirmeye yönelik olmuştur (Öztürk, 2012, 21). Genel olarak bakıldığında 1949 programında 1929 programına göre dil bilgisi öğretime daha çok yer verildiği, daha yenilikçi bir yaklaşımın benimsediği, bugüne yakın modern bir dil bilgisi anlayışına sahip bulunduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgular literatürle örtüşmektedir. Girgin (2011) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretim programlarının zaman içinde daha nitelikli hâle geldiği vurgulanmıştır. Bu çalışmada da 1949 programının daha detaylı ve açık olduğu bu bakımdan önceki programa göre daha nitelikli sayılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Kutlubay (2015) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretim programlarında dil bilgisi becerilerinin hangi, sınıfta, hangi sırayla, nasıl öğretilene dair farklılıklar görüldüğü belirlenmiştir. Bu çalışmada da konuların dönemsel özellik ve önceliklere göre değiştiği görülmektedir. Aydın ve

Sadioğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada 2005'ten önceki programlarda dil bilgisinin farklı başlık altında ele alındığı belirtilmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre de dil bilgisi 1929'da gramer, 1949'da dil bilgisi başlıkları altında ele alınmıştır. Gözlet ve Çifci (2021) tarafından yapılan çalışmada dil bilgisinin her programda temel dil becerilerini destekleyici olarak yer aldığı görülmüştür. Bu çalışmada da dil bilgisinin 1929'da yazma, 1949'da yazma, konuşma ve okuma ile bağlantılı olarak ele alındığı belirlenmiştir.

KAYNAKÇA

- Akyol, A. (2011). **2005 İlköğretim Türkçe dersi öğretim programında eleştirel okuma. Basılmamış yüksek lisans tezi.** Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyüz, Y. (1989). **Türk Eğitim Tarihi.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Creswell, J. (2017). **Araştırma Deseni.** Ankara: Eğiten Kitap.
- Çıfci, M. (2007). **Dil bilgisi öğretiminin geleceği. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Kongresinde sunulan bildiri, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.** Erişim adresi: DİL-BİLİMİ-DİL-BİLGİSİ-VE-DİL-EĞİTİMİ-1.-CİLT.pdf (ayk.gov.tr)
- Çıfci, M. (2017). **On üçüncü yüzyılda Türkçe eğitimiyle ilgili çalışmalar.** Türkçenin eğitim öğretim tarihi içinde (105-131). (Ed: Abdurrahman Ceylan). Ankara: Akçağ.
- Çıfci, M., Batur, Z., & Duru, K. (2017). **Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının konuşma becerisi açısından incelenmesi.** *Electronic Turkish Studies*, 12(6), 215-234.
- Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). **Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları.** *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2).
- Demirel, Ö. (2012). **Eğitimde program geliştirme.** İstanbul: Pegem Akademi.
- Feyzioğlu, T. (1985). **Atatürk ve milliyetçilik.** *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 1(2), 353-412.
- Girgin, Y. (2011). **Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi.** *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 11-26.
- Göçer, A. (2008). **Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Çözümleme Yönteminin Kullanımı.** *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10).
- Göğüş, B. (1970). **Anadili olarak Türkçenin öğretimine tarihsel bir bakış.** *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı.* Belleten, 123-154.
- Gözlet, D., & Çıfci, M. (2021). **Dil bilgisi öğretiminin türkçe eğitimindeki yeri.** *homeros*, 4(1), 11-20.

- Güneş, F. (2013). **Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar.** *Journal of Language and Literature*, 2(7), 71-92.
- Güzel, A., & Karadağ, Ö. (2013). **Anlatma becerileri açısından “Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)” na eleştirel bir bakış.** *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.
- Kantar, G. (2019). **Milliyetçilik anlayışının Atatürk dönemi Türk yönetim sistemine yansımaları.** *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 2141-2156.
- Karasar, N. (1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** Ankara: Nobel.
- Koçak, K. (1993). **Türkçe öğretimi ve sorunları.** Türk Eğitim Derneği 11. Öğretim toplantısı. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1972). **Necmettin Halil Onan ve Türk Diline Hizmeti.** *Türkoloji Dergisi*, 4(1), 37-79.
- Korkmaz, Z. (2019). **Türkiye Türkçesi Şekil Bilgisi.** Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2016). **Cumhuriyet dönemi ilkökul Türkçe dersi öğretim programlarının söz varlığının geliştirilmesi açısından incelenmesi.** *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 559-598.
- Kutlubay, H. (2015). **1928’den günümüze kadar türkçe öğretimi programlarında dil bilgisi öğretiminin durumu** (Master’s thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Maden, S. (2017). **1938 ile 1957 yılları arasında Türkçe öğretimi.** Türkçenin eğitim öğretim tarihi içinde (384-412). (Ed: Abdurrahman Ceylan). Ankara: Akçağ.
- Maden, S., & Demir, R. (2019). **Ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarında sözlük kullanma alışkanlığı kazandırmaya yoldair tespitler.** *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 419-436.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2012). **Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi.** *Electronic Turkish Studies*, 7(1), 87-97.
- Öztürk, B. (2012). **1923-1950 yılları arasında Türkçe ve edebiyat öğretmeni yetiştiren kurumların Türk eğitim tarihindeki yeri üzerine bir araştırma.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sadrettin Celal. (1931). **Maarifte ıslahat.** *Muallimler Mecmuası*.
- Soyuçok, M. (2017). **Türkçe öğretim programlarının işlevsel okuma açısından incelenmesi (1924-2015).** Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Uşak.

- Temizkan, M., & Atasoy, A. (2014). **Cumhuriyet dönemi Türkçe eğitimi ve öğretimi programlarında yazma becerisi**. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 42-71.
- Temizyürek, F. & Balcı, A. (2015). **Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları**. Nobel: Ankara.
- Yıldız, Ü., & Asma, B. (2020). **Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programlarında (1924-2018) Dil Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Tekniklerin İncelenmesi**. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1168-1180.

OSMANLI MÜELLİFLERİNİN EĞİTİM SİSTEMİ VE İLMİYE SINIFINA DAİR GÖRÜŞLERİ

Süleyman LOKMACI¹
İbrahim Caner TÜRK²

Osmanlı Devleti'nde ilmîye sınıfı devletin eğitim, hukuk, fetva ve başlıca dini hizmetlerdeki personel ihtiyacını karşılayarak önemli bir görevi yerine getirmekteydi. İstanbul'un fethiyle birlikte devlet hemen her alanda olduğu gibi ilmîye sınıfı ve eğitim sisteminde de önemli atılımlarda bulunmuştu. Bunların başında hiç şüphesiz Fatih Sultan Mehmed tarafından kurulan Semaniye Medreseleri gelmektedir. Başlangıçta pozitif ilimlerle dini ilimlerin bir arada yürüdüğü Osmanlı eğitim sisteminde zamanla taassubun yaygınlaşmasıyla birlikte pozitif ilimlere verilen önem azalmış, felsefe ise tamamen yasaklanmıştır. Ayrıca ilmîye sınıfında makamlar rüşvetle satılır hale gelmiştir. Bu sebepler dolayısıyla 16. yüzyılın ikinci yarısından sonra Osmanlı eğitim sistemi ve ilmiyesinde bozulmalar meydana gelmiş ve bu durum devletin bütün kademelerini derinden sarsmıştır. Dönemin aydınları ilmîye sınıfında yaşanan bu bozulmaların giderilebilmesi için risaleler ve layihalar hazırlanmıştır. Bu eserler arasında en çok bilinenleri Gelibolulu Mustafa Âlî, Kâtip Çelebi, Koçi Bey, Hezarfen Hüseyin gibi müellifler tarafından kaleme alınmış olanlardır. Ayrıca Kitâb-ı Müstetâb, Kitabu Mesâlihi'l-Müslimîn ve Menâfi'l-Mü'minîn gibi anonim eserler de mevcuttur. Gelibolulu Mustafa Âlî ve Kâtip Çelebi'nin eserleri oldukça değerli olmakla birlikte diğer müellifler için belli başlı başvuru kaynağı olmuşlardır. Bu sebeple bildirimizde Gelibolulu Mustafa Âlî ve Kâtip Çelebi'nin eğitim sistemi ve ilmîye sınıfına dair görüşleri ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Devleti, İlmîye Sınıfı, Eğitim Sistemi Kâtip Çelebi, Gelibolulu Mustafa Âlî

1 Doç. Dr. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, slokmaci@erzincan.edu.tr.

2 Doç. Dr. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, icanerturk25@hotmail.com.

Giriş

Osmanlı devlet teşkilatında şeyhülislam, kazasker, nakibüleşraf, kadı ve müderris gibi görevlilerden oluşan teşkilata “İlmiye Sınıfı” adı verilmekteydi. Bu guruba mensup olanlar medrese usulüne göre tahsillerini tamamladıktan sonra icazetle mezun olarak eğitim, hukuk, fetva ve başlıca dini hizmetlere ait makamlara atanmakla beraber çoğunluğu Türkler’den oluşmaktaydı. Fatih Sultan Mehmed’in saltanatında (1451-1481) ilmiye sınıfında hem teşkilat açısından ve hem de anlayış ve yaklaşım açısından önemli gelişmelerin olduğu bilinmektedir. Bu süreç içerisinde ilmiye, seyfiye ve kalemiye mesleklerinin ayrı ayrı formasyonlar gerektiren dallar haline gelmesiyle birlikte eğitim ve yargı alanları ilmiye mensuplarına has bir hale gelmiştir. Teşkilat ve teşrifat kanunnamesinde ilmiye sınıfına geniş bir yer ayrılmıştır. İmparatorluğun zirve noktası olarak kabul edilen Kanuni Sultan Süleyman döneminde (1520-1566) ise ilmiye sınıfı, teşkilat ve fiziki imkanlar açısından en yüksek noktaya ulaşmıştır (İpşirli, 2000:141).

Osmanlı ilmiye sınıfı 16. yüzyılın sonlarından itibaren gerek müderris kalitesinde ve gerekse öğretim ve talebe kalitesinde çok ciddi düşüşler yaşamıştır. Gerilemenin en önemli sebebi olarak pozitif ilimlerin medreselerden tamamen dışlanması gösterilebilir. Ayrıca bazı ulema çocuklarına on beş yaşından önce müderrislik rüûsları verilmesi neticesinde medreselerin düzeni tamamen bozulmuştur (Uzunçarşılı, 1988:68).

İlmiye sınıfında yaşanan bu sıkıntılara çözüm yolları göstermek amacıyla birçok layiha ve risale kaleme alınmıştır. Bunlar arasında Gelibolulu Mustafa Âlî, Kâtip Çelebi, Koçi Bey, Hezarfen Hüseyin gibi müellifler tarafından kaleme alınmış olanları meşhurdur. Bununla birlikte Kitâb-ı Müstetâb, Kitabu Mesâlihî'l-Müslimîn ve Menâfi’i'l-Mü’minîn gibi yazarı belli olmayan anonim eserler de mevcuttur.

Yukarıda ismi geçen eserler arasında özellikle Gelibolulu Mustafa Âlî ve Kâtip Çelebi’nin eserleri oldukça değerli bilgiler aktarmakla birlikte diğer müellifler için belli başlı başvuru kaynağı olmuşlardır. Örneğin Koçi Bey, ilmiye sınıfı ile ilgili sorunları aktardığı bölümü, Gelibolulu Mustafa Âlî’nin Nasîhatü’s-Selâtin’in isimli eserinden faydalanarak kaleme almıştır (Koçi Bey, 1972:24-31).

Gelibolulu Mustafa Âlî’nin Eğitim Sistemi ve İlmiye Sınıfına Dair Görüşleri

Gelibolulu Mustafa Âlî, 16. yüzyıl Osmanlı düşünce hayatının önemli simalarından birisidir. Eğitim sistemi ve ilmiye sınıfına dair görüşleri genel olarak medreseler üzerinde odaklanmıştır. Müellif, okulu hapse benzetmekle birlikte, okul yıllarında hocalarından görmüş olduğu şiddetten de bahsetmektedir. Eğitim sırasında karmakarışık bir psikolojiye sokulduğunu, bazen azarlandığını ve bazen de değnek ile cezalandırıldığını ve bu şekilde eğitime çalıştığını ifade etmektedir.

“İlim ipim, beş duyu ve altı yön ile bağlandığında, okul denen hapse yakalandım. Harfleri öğrenirken telâşla karmakarışık bir psikolojiye sokulur; her kelimeyi muallim gösterir, gösterirken de bazen ateş sözcüğüne benzeyen bir copla yakar yandırır; bazen de azar niteliğinde bir sıfatla tekrar tekrar değnek ile beni eğitmeye uğraşır. Hep ben falakaya yattınca ayağımı bin kere falaka askısına çıkarmak ve “min şerri mâ halaka (Yarattıklarının şerrinden Allah’a sığınıyorum.)” dedikçe “Mâ-hulika-lehü (Yaratılmış bulunduğu maksat)” gereğince muallimin zaten bu cevapla dolu kulağını son haddine kadar doldurmak defalarca yaşadığım bir olaydı” (Akdaş, 2009:15-16).

İslam şeriatının bekasını ilme, ilmin bekasını ise ulemaya bağlayan Gelibolulu Mustafa Âlî, Osmanlı Devleti’nin ilk hükümdarlarının ilme ve ilim adamına büyük rağbet gösterdikleri ve bu sayede birbirinden kıymetli nice eserlerin ortaya konulduğu görüşündedir (Ertaş, 2008;98). Bununla birlikte kendinden önceki padişahların hatalı uygulamalarının ilmiye sınıfının bozulmasına sebep olduğunu da açıkça ifade etmektedir. Fatih Sultan Mehmed’i ilim yolunda mansıplar ve mertebeler tesis ettiği için eleştiren müellif, bu uygulamanın akıldan uzak ve makbul olmayan bir yol olduğu görüşündedir. Fatih’in bilim öğrenimi hususunda insanları teşvik etmek amacıyla bu uygulamayı koyduğunu, ancak daha sonra rüşvet kapısının açılacağını, zamanla fetva makamının bile rüşvetle verilen bir makam olacağı ihtimalini tahmin edemediğini yazmıştır. Gelibolulu, Kanuni Sultan Süleyman’ın saltanatının son günlerine kadar ilmiye sınıfındaki düzenin büsbütün bozulmadığını, ancak büyüklere kapılmış olanların ve büyük hocalar bölüğünün öne geçirildiği ve onlara ayrıcalıklar tanındığı kanaatindedir (Gelibolulu, 1978:106).

Sultan II. Selim’in kendini, Veziriazam Sokullu Mehmed Paşa’ya teslim ettiğini ve onun dediklerini yerine getirdiğini belirten müellife göre “padişahın Cemşit gibi baharın ve güzün tatlı şaraplarını içerek zaman geçirmesi ve kanunsuzluklara göz yumması” ilmiye sınıfındaki düzenin bozulmasına yol açmıştır (Gelibolulu, 1978:107).

Kendi zamanındaki padişahların, şeyhülislamı, kazaskerleri ve şeriat alimlerini sepehsiz yere azletmeleri de bir diğer eleştiri konusudur. Müellife göre fetva makamı yüce bir görevdir ve onun saygınlığı diğer makamlara benzemez, bu yüzden azil kabul etmez ve herkes o makama layık olmaz. Gelibolulu Mustafa Âlî, şeyhülislamın azledilmesinin büyük bir hata olduğu kanaatindedir. Çünkü alimler azledilme korkusuyla devlet büyüklerine karşı dalkavukluk yapmaya başlamışlar ve padişah huzurunda doğru sözü söylemekten çekinerek, herkesin hatırını hoş tutmaya önem vermişlerdir. Bu kimseler müellif tarafından “o makam göz yumma yeri değildir, insanların hatırını hoş tutma yeri değildir” denilmek suretiyle eleştirilmişlerdir (Ertaş, 2008;99).

“Daha önceleri şeyhülislam olan kimseler cömertliğin ve olgunluğun kaynağı olduğundan gayrı, doğruyu konuşan ve cihanın sığınağı olan padişah hazretlerine daima nüsah-ı cemileden hali olmazlardı. Ve din ve devletin düzenine çalışıp, kulların durumu ile ilgilenirdi. Fetva makamı bu özellikleri taşıyan biriyle müşerref olduktan sonra, ömür boyunca

bu kimsenin azledilmemesi gereklidir. İyilerin kadrini bilmek gereklidir. Ebussuud Efendi hayatları boyunca fetva makamından hiç azledilmedi ve görevini düzgün yapan kazaskerler bile on-onbeş sene görevinde kalıp, emekli olduktan sonra yüz ellişer akçe maaş ihsan olunurdu. Bilâd-ı selâse kadıları³ ve diğer şeriat hâkimleri dahi nice zaman görevlerinde kalıp, sebepsiz yere azlolunmazlardı” (Ertaş, 2008;98).

Gelibolulu Mustafa Âlî’ye göre şeyhülislamların, kazaskerlerin ve şeriat alimlerinin yer-siz olarak azledilmeleri sonucunda ilmiye sınıfındaki kadim kanunun bozulmuş ve liyakatsiz kimselere yüksek mevkiler verilir olmuştur. Bulunduğu makamı fırsat bilenler memuriyetlerin çoğunu rüşvetle ehliyetsizlere vermişlerdir. Öyle ki mülazımlıklar⁴ bile satılmaya başlanmış, beş-on bin akçe ile avamdan niceleri müderris ve kadı olduğundan, ilim sahası cahillerle dolmuştur. Bu yüzden bilgin ve cahil ayırt edilememiş, ilim sahiplerinin kıymetleri bilinmediği gibi halk arasında itibarları da kalmamış, izzet ve saygınlıkları gitmiştir. Haksız yere mevki makam sahibi olan kimselerin halka zulümlerinin bu itibar kaybındaki etkisi büyüktür (Ertaş, 2008;99). Müellif, “*Oysa ne padişah ne vezir, bu yoldan azdırmaların ortadan kaldırılmasına çalışmadı. Halkın durumunun düzelmesi, mahkemelerin ve yargıçların gidişindeki düzenle olduğunu aklına getirmedi*” diyerek bozulmayla ilgili olarak padişahı ve veziriazamını itham etmektedir (Gelibolulu, 1978:111).

Gelibolulu Mustafa Âlî için III. Murad’ın hocası Saadeddin Efendi ulema takımının başına çıkmış görülmedik bir beladır. Kazaskerler ona danışmadan kimseye mansıp veremedikleri gibi Hoca Sadeddin’in yeni bir medrese öğrencisine vaat ettiği kadılığı ve medreseyi, kitap yazmış bir bilgine arz edemezlerdi. Bu dönemde payitaht kadılarının bile rüşvet alma yolunu tuttuğunu, kazaskerlerin bile bu yolda iş gördüğünü bildiren müellif, “*rüşvet parası sayma işi sadr-ı fetvada olmadı*” diyerek Hoca Sadeddin’in ve dönemin hükümdarı III. Mehmed’in rüşvetten uzak olduğunu şu sözlerle bildirmektedir: “*Payitaht kadıları da rüşvet alma yolunu tuttu. Kazaskerler bile bu yolda iş gördüğünden işleri bitti. Ancak o iş, yani rüşvet parası sayma işi sadr-ı fetvada olmadı idi. Mevlâna Hasancan-zâde’nin ölümünden sonra kimi talipler onda da gücünü gösterdi. Lakin cihan hükümdarı Sultan Mehmed Han’ın alış-veriş eteği o yoldan asla kirlenmemiştir. Yani ne ileri gelenlerden ne de sıradan kişilerden bir kimse ona rüşvet alma suçunu yüklememiştir*” (Gelibolulu, 1978:108).

Mustafa Âlî, 1594 yılına gelinceye kadar ilim yolunun gayet temiz ve derli toplu olduğunu ve bu sayede ulema arasında cahil ve yabancı olmadığını bildirir. Ulemanın atamaları belli bir kanuna göre yapıldığından gerek kadıların ve gerekse müderrislerin hepsinin bilgisi ve dini mükemmel, ırz ve vakar sahibi adamlar olduğu kanaatindedir (Ertaş, 2008;98).

³Bilâd-ı selâse, gerek İstanbul’a bağlı üç kazaya (Galata, Üsküdar, Eyüp), gerekse, İstanbul, Edirne, Bursa gibi birbirine yakın üç büyük şehir kadılığına mahsus olmak üzere benzer özellik taşıyan kadılıklar için kullanılmış özel bir ilmiye tabiridir. Buna benzer şekilde Mısır, Şam, Edirne, Bursa, Filibe kadılıkları için “bilâd-ı hamse mevleviyeti” tabirinin kullanıldığı bilinmektedir. Bilâd-ı selâse kapsamına giren kadılıklar mevleviyet derecesinde sayılır ve bunlara belirli kazâ tecrübesine sahip yüksek seviyeli ulemâ tayin edilirdi. Bakınız: Mehmet İpşirli, “Bilâd-ı Selâse”, TDV İslam Ansiklopedisi, 6, 151-152.

⁴Osmanlı ilmiye teşkilatında müderris olabilmek için medreseden mezun olduktan sonra belli bir süre (önceleri yedi yıl) yapılan staja “Mülâzemet” denirken, müderris olabilmek için belli bir süre staj yapan medrese mezununa ise “Mülâzım” denilmekteydi. Mülâzemet sadece ilmiye sınıfına has bir terim olmayıp Osmanlı idarî ve askerî teşkilatında da kullanılmıştır. Konuyla ilgili detaylı bilgi için: Mehmet İpşirli, “Mülâzemet”, TDV İslam Ansiklopedisi, 31, 537-539.

Ancak ona göre 1594 yılından sonra bilim yolunun, şeriat yolunun kanunu bozulmuş, ilmin mizacı zayıflamış ve şeriat hastalanmıştır. O, sahn medreselerini büyük bir okula, müderrisleri ise kendilerine ders verilmesi gereken çocuklara benzeterek, içlerinde şeyhülislamlık makamına yaraşır adam olmadığını iddia etmektedir. Rüşvetle mansıp alan kadıların kıydıkları nikahların sahilliğini sorgulayarak, ilmîye sınıfının içine düşmüş olduğu yozlaşmanın halk üzerindeki etkisini gözler önüne sermektedir (Gelibolulu, 1978:109).

Gelibolulu, kendi zamanındaki ulemayı şöret ve ziyet meraklısı olmakla itham ettiği gibi onları daha önceki zamanlarda yaşayan ulema ile kıyaslamak suretiyle dolaylı olarak eleştirmektedir.

“Aralarında şimdiki gibi şöret ve ziyet yoktu. Her biri görevinde doğruluk ve adalet gösterip, vardıkları yerde Allah’ın kullarına rahmet olurlardı. Emekli oldukları zaman gece ve gündüz ilimle uğraşıp, nice eserler vücuda getirirlerdi. Halen hazine-i amirede olan nice eserleri mevcuttur. Ve güzel isimleri kıyamete kadar halkın arasında zikredilir ve Cenab-ı Hakk mallarına dahi bereket verip nice hayrat ve hasenat vücuda getirirlerdi. Şu anda bile camileri ve mescitleri ve medrese ve mektepleri ve hangah ve zaviyeleri İslam memleketinin her yerinde mevcuttur...

...Bir zerre kadar küçük olan bu fakir kul, İstanbul’a geldiğim vakit, vaktü yüce bilginler şimdiki gibi hizmetçi ve gösteriş sahibi değil idi. Fakat bir müderris duacıları yoldan geçse, bütün halk tamamen ona dönüp, pek fazla hürmet ve ikram ederlerdi. Irz ve vakarları olgun haldeydi. Dışarı çıktıkları vakit, kendileri ve adamları babayânî elbiseler giyerlerdi. Katiyen süs ve zarafetleri yoktu. Beyhude seyr ü sülük ve yüksek mevki isteğinde değillerdi. Herkes evlerinde ilimle uğraşıp, dışarı çıktıkları zaman ya derse ya cami-i şerife yahut Allah için sevdikleri kimselerin ziyaretine giderlerdi. Amma halk yanında her biri müçtehit derecesinde aziz ve saygıdeğerdî” (Ertaş, 2008;98-99).

İlmîyeye ait makamların aracılıkla, hatır gönül ilişkileri çerçevesinde verilmesinin doğru olmadığını bildiren Gelibolulu Mustafa Âlî, bu makamların yaş, sene, soy ve sop gibi özelliklere göre verilmek yerine en bilgili kişiye verilmesi gerektiğini düşünmektedir. O, yaşlı ile genç bilgi ve marifette birbirine eşit olduklarında yaşlının öne geçmesinin doğru olduğunu, ancak bilgi ve marifetten hissesiz olan bir kimsenin bin yaşında da olsa Allah’ın kullarına faydası olmayacağı ve hakkı yanlıştan ayıramayacağı gerekçesi ile sırf yaşından dolayı ilmîyeye ait görevlere yaşlıların tayin edilmelerine de karşı çıkmaktadır (Ertaş, 2008;99).

“Halbuki eskilik, Allah yanında kadılığa sebep değildir. Şeriat seccadesi bilgin ve adil olanlara gerektir. Medreseler dahi ilmi incelikler çıkarmaya kadir olanlara gerektir. Bir cahilin, sırf eski diye bir bilginin önüne geçirilmesi haksızlıktır. Bilgi ve diyaneti olunca, genç olsa da zarar vermez” (Ertaş, 2008;99).

Gelibolulu Mustafa Âlî'ye göre ilmiye sınıfındaki bir diğer aksaklık ise mülazımlıkların çokça verilmesidir. Ona göre bu yüzden kadıların düzenleri bozulmuş, ihtiyaçtan fazlalık olduğundan, bir kadı iki yıl beklediği halde ataması yapılmadığından, fakirlik canlarına yetmiş ve her biri dilenci derecesine düşmüştür. Müellif, sorunun çözümü için mülazımlığın sıkı tutulmasının, kanundan fazla mülazımlık verilmemesinin, hak sahibi olanlardan başkasının mülazımlığa alınmamasının, bilginle cahilin bir görülmemesinin gerektiğini ifade etmektedir (Ertaş, 2008;100).

Kâtip Çelebi'nin Eğitim Sistemi ve İlmiye Sınıfına Dair Görüşleri

Kâtip Çelebi'nin eğitim sistemi ve ilmiye sınıfına dair görüşleri, Mustafa Âlî gibi medrese odaklıdır. Bununla birlikte Kâtip Çelebi pozitif ilimlerin önemi üzerinde daha çok durmuştur. Ona göre bizi yanıltan sebeplerden birisi ilimde gayenin üstünde bir şeyin var olduğunu sanmamız ve ilime mertebesinin üzerinde bir şeref atfetmemizdir (Özyurt, 1991:56). İlimin gayesinden başka bir şey beklemenin doğru olmadığını belirten Kâtip Çelebi, ilmin para ve mevki için değil, hakikatlere ulaşmak ve ahlakı düzeltmek için öğrenilmesi gerektiği görüşündedir (Özyurt, 1991:56; Gökyay, 1968:212).

Kâtip Çelebi'ye göre İslam, felsefi ilimleri hiçbir zaman reddetmemiş, tam tersine din ile felsefe ve akli uzlaştırmaya çalışmıştır. Ona göre İslam'ın ilk dönemlerinde yabancı ilim ve düşünceler imanı sarsabileceği için menedilmişse de İslam inancı tam olarak yerleşince bütün ilimlere müsaade edilmiştir (İpşirli, 1988:281).

“İslamlığın başlangıcında Peygamberin arkadaşları, Hazret-i Peygamberden aldıkları ve rivayet eyledikleri kitap ve sünnete yapışıp, İslamlığın kaidelerini gereği gibi yerleştirip berkitmeden başka ilimlerle uğraşmaya cevaz vermediler, belki bunu yasaklamak yolunda çok sert davrandılar. Bu yasağın bir sebebi de şudur: İslamlık Hicaz toprağından çıktı, Arabistan yarımadasında oturanların her zaman üzerinde durdukları şiir ilmi, atasözleri ve Eyyâm-ı Arap⁵ idi. İlim usullerinin bu vadiye kullanılmadığını ibn Haldun Mukaddime'de bütün ayrıntılarıyla anlatmıştır, isteyen onu okusun” (Kâtip Çelebi, 1980:19).

Alim geçinen taklitçi ve mutaassıpları *“Ehl-i Hamakat (ahmaklar), ebleh (budala), Halıyyüz zihin (kafası boş), hacet-i layakıl (düşünmeyen taş), yeri gökten, sağı soldan ayırt edemez, vehham ve eşek (şüpheli eşek)”* sıfatlarıyla anmaktadır. Müellife göre, bu kimse-ler İslamiyetin ilk zamanlarında bir maslahat için ortaya konan, men ve yasaklama rivayetlerini görüp, katı bir taş gibi saf bir taklitçilik hali içinde donup kalmışlar, meselenin aslını tefekkür edip düşünmeden, akli ilimleri red ve inkâr eylemişlerdir. Ona göre, taklitçi ve mutaassıplar felsefe ilimlerini kötüleme hastalığına müptela olarak, cahilken alim

⁵Eyyâm-ı Arap (veya Eyyâmü'l-Arap), cahiliye devrinde ve İslamiyet'in ilk zamanlarında Arap kabileleri arasında cereyan eden savaşlar için kullanılan bir tabirdir. Konu ile ilgili olarak: Kapar, M. A. (1995). “Eyyâmü'l-Arap”, TDV İslam Ansiklopedisi, 12, 14-16.

geçinmişler, arza ve semaya bakmayı öküz gibi gözle bakmak sanmışlardır (Kâtip Çelebi, 1981:32; Özyurt, 1991:56).

Osmanlılarda (Kanuni Sultan Süleyman'a kadar), hikmet ve şeriatın birleştirildiğini, Fatih Sultan Mehmed'in Semaniye Medreseleri'ni kurduğu zaman Haşiye-i Tecrîd⁶ ve Şerh-i Mevâkîf⁷ okunmasını emrettiğini bildiren müellif, daha sonra gelenleri, felsefiyat olduğu için bu dersleri kaldırdıkları ve yerlerine Hidaye⁸ ve Ekmel'i⁹ koydukları için eleştirmektedir. Çünkü o, bu şekilde fikirlerin gelişmesinin imkânı olmadığı kanaatindedir. Kâtip Çelebi'ye göre bu yüzden felsefe okunmamakla kalmamış ve yerine konulan derslerin anlaşılması da imkânsız olduğu için ilme rağbet son derece azalmıştır (Özyurt, 1991:56).

Kâtip Çelebi'ye göre Fatih Sultan Mehmed döneminde, medreselerde pozitif ilimler okutulduğu için ilim düzeyi ve tefekkür oranı yüksekti. Ancak ilim zihniyeti ve yaratıcı düşünme terk edilince pozitif ilimlere verilen önem de yavaş yavaş azalmıştır. Neticede din ilimleri dışındaki ilimlerle meşgul olmak gereksiz görülmüştür. Oysa medreselerde şeriat-hikmet, akıl-nakil, ilim-din dengesinin korunması oldukça önemlidir. Bu dengenin bozulmasıyla birlikte, yani pozitif ilimlere verilen önemin azalması ve felsefi ilimlerin yasaklanmasıyla şer'i ve akli ilimlerin hepsi yok olmaya yüz tutmuştur. Ona göre, felsefe ilimleri, ilmi düşüncüyü geliştirir, mutlaka okunmalıdır. Dini ilimlerle pozitif ilimler ayrılmaz bir bütündür. Dinin delaletinin olmadığı bir ilim, ilmin ziyasının olmadığı bir din anlayışı eksiktir. (Özyurt, 1991:63-65).

Kâtip Çelebi, hür ortam ve fikri bütünlüğün öğrenmeyi etkileyen önemli bir unsur olduğu görüşündedir. Bunun zıddı olan taassup ve geleneksel klasizimden kurtulmanın önemi vurgu yapmaktadır. Kâtip Çelebi insanların fitratında yasak olana karşı bir meyil olduğu için eğitimde yasaçılığın aksi tesir yapacağı görüşündedir. Ona göre katî yasaktan ziyade, yumuşak ve akılcı bir yaklaşımla yanlışlar düzeltilmelidir. Alışkanlıklara karşı tavır da boşu nadır. Bunları zamana bırakmak iyi olur (Özyurt, 1991:69).

⁶Nasireddin Tûsî'nin "Tecrîdü'l-keâm (Tecrîdü'l-î'tikâd) adlı eserine yazılmış haşiyelerden birisidir. Konularının öneminden dolayı Şii ve Sünnî âlimlerinin dikkatini çeken Tecrîdü'l-î'tikâd üzerine şerh ve hâşiyeler yazılmıştır. Bunlardan Keşfü'z-zunûn'da kaydedilenlerin sayısı elli civarındadır. Tûsî'nin özellikle astronomi alanındaki çalışmalarıyla şöhret bulması, risâlenin açıklanmaya muhtaç şekilde vezir yazılması, Sünnî âlimlerinin eserde imâmet konusundaki tarafgir görüşleri eleştirme arzusu, şerh ve hâşiye yazarlarının kendi aralarında imâmet hususunda tartışmaya girmeleri eserin uzun zaman gündemde kalmasını sağlamıştır. Konu ile ilgili olarak: Topaloğlu, B. (2011). "Tecrîdü'l-î'tikâd", TDV İslam Ansiklopedisi, 40, 2011, 250-251.

⁷Allâme Adudüddin el-İcî'nin kelimeler felsefesi üzerine yazdığı "el-Mevâkîf" isimli eserine Cürçânî tarafından yazılan şerhtir. Bu şerh Osmanlı medreselerinde ders kitabı olarak okutulmuştur. Konu ile ilgili olarak: Sinanoğlu, M. (2004). "el-Mevâkîf", TDV İslam Ansiklopedisi, 29, 422-424.

⁸el-Hidâye, Burhâneddin el-Mergî'nânî tarafından kaleme alınmıştır. Hanefî fihhının en tanınmış ve muteber metinlerinden biri olup müellifin, Kudûrî'ye ait el-Muhtasar ile Muhammed b. Hasan eş-Şeybânî'nin el-Câmi'u's-sagîr'inde mevcut meseleleri bir araya getirmek suretiyle kaleme aldığı Bidâyetü'l-mübtedî adlı eserinin şerhidir. Konu ile ilgili olarak: Kallek, C. (1998). "el-Hidâye", TDV İslam Ansiklopedisi, 17, 471-473.

⁹Tanınmış Hanefî fakihî Ekmeleddin el-Bâbertî tarafından kaleme alınmış "el-İnâye" isimli eserdir. Bu eser Mergî'nânî'nin meşhur eseri el-Hidâye'nin önemli şerhlerinden biri olup başta Siğnâkî'nin en-Nihâye'si olmak üzere çeşitli el-Hidâye şerhlerinden faydalanılarak hazırlanmıştır. Konu ile ilgili olarak: AYTEKİN, A. (1991). "Bâbertî", TDV İslam Ansiklopedisi, 4, 377-378.

Kâtip Çelebi medreselerin bilgi üretmek yerine eski bilgileri tekrar ettiği için işlevini kaybettiğini ve bu yüzden medreselerin ıslah edilmesi gereğine inanmaktadır. Bozulmanın temelinde akli ilimlerdeki durgunluğun olduğunu ve çözüm yolunun da akli ilimleri geliştirmekle ve taassup ehli insanlarla mücadele etmekle mümkün olacağını ifade etmektedir (Özyurt, 1991:70-71).

Kâtip Çelebi'nin, talebelere yönelik şu öğütleri oldukça önemlidir: *“Kabiliyetli olan kimseler, temel bilgileri gördükten sonra İslam akidelerine göre metinlerdeki meseleleri elde etmeli, bir konuyu adam akıllı kavramadan başka bir konuya geçmemeli, kendisinin kazancı ve geçimi nedir, görüp ona uygun olan konuları öğrenip tamamlamalı, İlimle uğraşmaya engel olacağı için, öğrenimi tamam olmadan kimi mansıplara ve ilmî vazifelere heves etmemeli, Kur'an ve hadis ile evliyanın sözlerini kendisi için bir tartı ve ölçü edip, filozofların kitaplarını, kelim alimlerinin sözlerini ve tasavvuf ehlinin söylediklerini iyice anlayıp okuyarak her birinden doğru bir düşünce ve görüş alarak yararlı olanı kabul edip yararlanmalı ve hiçbir ilmi ret ve inkâr etmeyip, taassup derdine düşmemeli”* (Kâtip Çelebi, 1980:128).

Sonuç

Osmanlı Devleti 16. yüzyılın ikinci yarısından itibaren gerileme sürecine girmiştir. Devletin gerileme sürecine girmesi ile ilmiye sınıfının işlevini kaybetmesi eş zamanlı olmuştur. Çünkü bir devletin gücü hiç şüphesiz ilim adamlarının ve eğitim kurumlarının niteliklerinin yüksekliği ile doğru orantılıdır. Osmanlı Devleti'nin kuruluş yıllarında bilime ve bilim adamına verilen değer bir sonucu olarak, devlet büyük bir kalkınma gerçekleştirmiş ve bunun neticesinde dünya tarihinin en güçlü imparatorluklarından birisi vücuda gelmiştir. Ne yazık ki kimi zaman devlet adamlarının iyi niyetli siyasetlerinin zaman içerisinde olumsuz sonuçlar doğurması ve kimi zaman da yaşanan aksaklıklara, haksızlıklara göz yummaları sonucunda eğitim sistemi büyük yaralar almıştır. Eğitim sistemindeki aksaklıklar kendini devletin her alanında göstermiş ve bu yüzden Osmanlı İmparatorluğu çağdaşlarının gerisinde kalarak çökmeye yüz tutmuştur.

Eğitim sisteminde yaşanan bu bozulmalara çare olarak dönemin aydınları birtakım tespitler ve çözüm önerileri içeren eserler kaleme almışlardır. Gelibolulu Mustafa Âlî'nin ve Kâtip Çelebi'nin kaleme aldıkları risale ve layihalar diğer müelliflere de örnek olmuş ve kaynak olarak kullanılmıştır. Gelibolulu Mustafa Âlî, ilmiye sınıfının kadim kanunundaki bozulmanın tüm sistemi alt üst ettiği görüşündedir. Ona göre özellikle padişahların yaşanan haksızlıklara ve zulümlere göz yummaları sistemin bozulmasındaki en önemli sebeptir. Şeyhülislamın, kazaskerlerin ve şeriat alimlerinin sebepsiz yere görevden alınmalarını eleştiren müellif, ulemanın azledilme korkusu ile padişahlara dalkavukluk yaptıklarını ve hakkı söylemekten imtina ettiklerini bildirmektedir. Mustafa Âlî çoğu zaman kendinden önceki ulemayı övmek suretiyle çağdaşlarını dolaylı olarak yermeyi uygun görmüştür. Ona

göre kendi zamanının uleması gösteriş ve lüks düşkün ve haristir. İlim mertebeleri rüşvetle ve yakınlık esasına göre verilir olduğundan alimle cahil ayırt edilemez olmuştur. Hak etmeden büyük makamlara gelen kimseler halka zulmettikleri için ilim adamlarının halk nazarındaki itibarı tükenmiştir. Mustafa Âli meselenin çözümü için kadim kanunun yeniden tesis edilmesinin ve mülazımlıkların sınırlandırılmasının önemine vurgu yapmaktadır.

Kâtip Çelebi de eğitim sistemindeki aksaklıkları medrese merkezli olarak ele alır. Ona göre sistemin bozulmasının yegâne sebebi taassup ve taklitçiliğin ön plana çıkması ve pozitif ilimlerle birlikte felsefenin ihmal edilmesidir. Ona göre başımıza gelen bütün kötülüklerin sebebi kara taassuptur. Felsefi ilimlere büyük önem veren müellif, dini ilimlerle pozitif ilimlerin ayrılmaz bir bütün olduğunu, dinin delaletinin olmadığı bir ilim ve ilmin ziyasının bulunmadığı bir din anlayışının eksik olduğunu savunmaktadır.

Kâtip Çelebi öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için hür ortama ve fikri bütünlüğe ihtiyaç olduğu kanaatindedir. O, kesin yasakların insanlar üzerinde aksi tesir yapacağını, bu yüzden yumuşak bir üslup ve akılcı bir yaklaşımla sorunlar düzeltilmelidir. Müellife göre medreseler işlevlerini yitirmişlerdir. Medreselerin tamamen tasfiyesini uygun görmemekle birlikte ıslah edilmeleri kanaatindedir. Eğitim sistemindeki sorunların çözümü için tek başına medresenin ıslahının yeterli olmayacağını düşünen müellif, asıl mücadelenin taassupla yapılması gerektiğine inanır.

Kâtip Çelebi medreselerin bilgi üretmek yerine eski bilgileri tekrar ettiği için işlevini kaybettiğini ve bu yüzden medreselerin ıslah edilmesi gereğine inanmaktadır. Bozulmanın temelinde akli ilimlerdeki durgunluğun olduğunu ve çözüm yolunun da akli ilimleri geliştirmekle ve taassup ehli insanlarla mücadele etmekle mümkün olacağını ifade etmektedir. O taassup ehli cahillere *“yere göğe bakmayı öküz gibi göz ile bakmak sandılar”* diyerek sert tavır almıştır.

Osmanlı Devleti'nin yetiştirmiş olduğu en önemli aydınlardan Gelibolulu Mustafa Âli ve Kâtip Çelebi'nin eğitim sistemi ve ilmiye sınıfı ile ilgili görüşlerini değerlendirdiğimizde onların tespitlerinin günümüz için de geçerli olduğunu görmekteyiz. Buna göre;

- Devletin bütün kademelerinde, bilhassa eğitim kurumlarında yapılacak atamalarda kurbiyetden ziyade liyakat ön plana alınmalı
- Eğitim ihtiyaçları planlı ve programlı bir şekilde yürütülmeli
- Öğretmen yetiştiren bölümlerdeki öğrenci sayısı, ülkenin ihtiyacına göre belirlenmeli, atama bekleyen öğretmenlerin bu beklentileri yöneticiler tarafından karşılanmalı
- Felsefe eğitimine olan ilginin artması için gerekli çaba gösterilmeli
- Pozitif ilimlerin eğitimi, eğitim kurumlarının genelinde ön plana alınarak teşvik edilmeli
- Kör taassupla mücadele için devlet bütün imkânlarıyla seferber olmalı

KAYNAKÇA

- Akdaş, E. K. (2009). **Gelibolulu Mustafa Âlî Teşrifatname**, Doktora Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aytekin, A. (1991). “**Bâbertî**”, *TDV İslam Ansiklopedisi*, 4, 377-378.
- Ertaş, K. (2008). **Gelibolulu Mustafa Âlî'nin Nasîhatu's-Selâtin İsimli Eserinin Tenkitli Metni**, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlahiyat Anabilim Dalı, İslam Tarihi Bilim Dalı, İstanbul.
- Gelibolulu Mustafa Âli. (1978) **Görgü ve Toplum Kuralları Üzerinde Ziyafet Sofraları (Mevâidü'n-nefâis fî kavâidi'l-mecâlis)**, Hazırlayan: Orhan Şaik Gökyay, Tercüman 1001 Temel Eser, İstanbul.
- Gökyay, O. Ş. (1968). **Kâtip Çelebi'den Seçmeler**, M.E.B. Yayınları, İstanbul.
- İpşirli, M. (1992). “**Bilâd-ı Selâse**”, *TDV İslam Ansiklopedisi*, 6, 151-152.
- İpşirli, M. (1998). “**Osmanlı İlmiye Mesleği Hakkında Gözlemler (XVI-XVII. Asırlar)**”, *Osmanlı Araştırmaları*, 7-8, 273-285.
- İpşirli, M. (2000). “**İlmiye**”, *TDV İslam Ansiklopedisi*, 22, 141-145.
- İpşirli, M. (2006). “**Mülâzemet**”, *TDV İslam Ansiklopedisi*, 31, 537-539.
- Kallek, C. (1998). “**el-Hidâye**”, *TDV İslam Ansiklopedisi*, 17, 471-473.
- Kapar, M. A. (1995). “**Eyyâmü'l-Arap**”, *TDV İslam Ansiklopedisi*, 12, 14-16.
- Kâtip Çelebi. (1980). **Mîzanü'l-Hakk fî İhtiyari'l-Ahakk “En Doğruyu Sevmek İçin Hak Terazisi”**, Hazırlayan: Orhan Şaik Gökyay, Tercüman 1001 Temel Eser, İstanbul.
- Kâtip Çelebi. (1981) **Mîzânü'l-hak fî ihtiyâri'l-ehak**, Hazırlayan: Mustafa Kara ve Süleyman Uludağ, Marifet Yayınları, İstanbul.
- Koçi Bey. (1972). **Koçi Bey Risalesi**, Hazırlayan: Zuhuri Danışman, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Sinanoğlu, M. (2004). “**el-Mevâkîf**”, *TDV İslam Ansiklopedisi*, 29, 422-424.
- Topaloğlu, B. (2011). “**Tecrîdü'l-İ'tikâd**”, *TDV İslam Ansiklopedisi*, 40, 250-251.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988). **Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı**, TTK Yayınları, Ankara.

UZAKTAN EĞİTİMLE İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİSİNİN AKICI OKUMA VE ANLAMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ: EYLEM ARAŞTIRMASI

Prof.Dr. Sabri SİDEKLİ¹
Fadime KARAKUŞ²

Özet

İçinde yaşadığımız bilgi çağında bireyin okuduğunu anlayabilmesi ve yorumlayabilmesi için okumak tek başına yeterli değildir aynı zamanda bireyin okuduğunu anlama becerisine de sahip olması gerekmektedir. Bu çalışmada, uzaktan eğitim ile ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin akıcı okuma ve anlama becerisi geliştirmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma, 2020-2021 öğretim yılında Adana İli, Yüreğir Merkez ilçesine bağlı bir ilkokuldan seçilen öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış olup öğrencinin herhangi bir engel (fiziksel, zihinsel vs.) durumunun olmaması, akıcı okuma ve anlamada güçlük çekmesi ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Öğrencinin sesli okumadaki, temel okuma hatalarını ve akıcı okuma hatalarını belirlemek için Akyol (2005)'un Türkçe'ye uyarladığı "Yanlış Analiz Envanteri" kullanılmış olup öğrencinin kelime tanıma yüzdesi belirlenmiştir. Metne ilişkin anlama düzeyini belirlemek için ise öğrenciye basit anlama ve derinlemesine anlamaya dayalı sorular sorularak puanlama yapılmış ve öğrencinin anlama düzeyi tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular betimsel analiz yöntemi kullanılarak raporlaştırılmıştır. Öğrencinin kelime tanıma düzeyi ön değerlendirmede "Öğretim Düzeyi", anlamada ise "Endişe Düzeyi" olarak belirlenmiştir. Yapılan ön değerlendirme sonrası öğrencinin akıcı okuma ve anlama hataları nedenleriyle birlikte ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencinin akıcı okuma ve anlama becerisini geliştirmek için "Öğretmenin Örnek Okuması, Yankılayıcı(Eko) Okuma, Fernald, Tahmin, Hikâye Haritası, KWL" yöntemleri kullanılarak 32 ders saati süren uygulama programı hazırlanmış ve araş-

¹Prof.Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, TÜRKİYE/Muğla, ssidekli@mu.edu.tr

²Fadime KARAKUŞ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, TÜRKİYE/Muğla, fadimekarakus01@gmail.com

tırmada Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış üçüncü sınıf düzeyi kabul edilen Türkçe ders kitabı ve EBA destek kitaplarındaki hikâye edici ve bilgilendirici metinler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde öğrencinin kelime tanıma düzeyi “Serbest Okuma Düzeyi”ne, anlama düzeyi ise Öğretim Düzeyi”ne yükselmiştir. Bu doğrultuda süreçte kullanılan yöntemlerin öğrencinin akıcı okuma ve anlama düzeyinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Akıcı Okuma, Anlama, İlkokul Üçüncü Sınıf

1.GİRİŞ

Epçaçan (2012)’a göre okuma sadece harflerin seslendirilmesi demek değildir. Okuma, aynı zamanda harflerin bir anlama kavuşması, zihinsel yapılandırma ile insan beyninde yeni anlamlar oluşturması, anlamın insan zihninde somutlaşması, seslerin bir anlam olarak karşılığını bulması demektir. Okuma ile ilgili buna benzer bir sürü tanım yer almaktadır. Bu tanımlar incelendiğinde hepsinin anlatmak istediği temel nokta bilgi edinmenin, birçok beceriyi kazanmanın, bireyin içinde yaşadığı dünyayı anlamlandırmanın ve birçok şeyin temelinde okuma becerisi yer almaktadır. İçinde bulunduğumuz dönemde yazılı materyallere ulaşmak gittikçe kolaylaşmaktadır. Bunun yansıması olarak bireylerin okuma becerilerini geliştirerek bu kaynaklardan rahatlıkla yararlanabilmeleri, bunun içinde ilk olarak okuma alışkanlığı kazanmaları ve okuduklarını yorumlayabilmeleri için okuduğunu anlama becerisi kazanmaları gerekmektedir (Top, 2014: 4). Sidekli (2010)’ye göre okuma ve okuduğunu anlama arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır, bireyin nasıl öğrendiği, bilgiyi nasıl inşa ettiği bilinirse eğer, ona uygun bir öğrenme ortamı oluşturulabilir. Sidekli (2005)’ye göre okuma ve anlama becerileri öğrencilerin yaşam boyu kullanacakları ve kendilerini sürekli geliştirecekleri becerilerin başında yer almaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesi sadece Türkçe öğretimi derslerinde değil diğer derslerin öğretiminde de ayrı bir öneme sahiptir çünkü okuma ve anlama becerilerine sahip olmayan öğrencilerin akademik başarılarının da düşük olacağı bilinmektedir. Akyol (2006) akıcı okumanın; noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek yapılan okumada geriye dönüş ve kelime tekrarları olmayan, heceleyerek okuma ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlamlara dikkat ederek konuşur bir tarzla yapılan okumalar olduğunu belirtmiştir. Akyol (2003) okuduğunu anlayan, anladıklarını ise yaşadığı toplumu geliştirmek için kullanan okuyucuların yetiştirilmesi, gerektiğini belirtmiştir. Buradan yola çıkarak akıcı okuma ve okuduğunu anlamının ayrılmaz bir bütün olduğu söylenebilir. Okuduğunu anlamının hem eğitim hayatımızın hem de sosyal yaşantımızın oluşmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Fakat okuduğunu anlama noktasında ciddi problemlerle de karşılaşmaktayız. Bu problemlerin yaşanmasını en aza indirmek için ilkökul çağında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar desteklenerek düşünülen, anlayan, eleştiren ve okudukları arasında bağlantı kuran bireyler olmaları yönünde çaba gösterilmesi

gerekmektedir (İnce, 2012). Baştuğ (2012), okuma ve okuduğunu anlama becerisinin ilkokulun ilk zamanlarında kazandırılmasına oldukça fazla yer verildiğini ancak yapılan araştırma sonuçlarına göre ilkokul düzeyindeki öğrencilerin buldukları sınıf düzeyindeki bir metni sesli okuma yaparken birçok okuma hatası yaptıklarını ve de akıcı okuma yaparken de birçok problem yaşadıklarını belirtmiştir. Akyol (2013) tarafından yapılan bir çalışmada ilkokul öğrencilerinin 100 kelimedenden oluşan bir metnin 70 kelimesini, lise öğrencilerinin aynı metnin 50 kelimesini, üniversite öğrencilerinin ise 35 kelimesini ikinci kez okudukları belirtilmiştir. Öğrencilerin okumada yaşadıkları zorluklar hem Türkçede hem de diğer derslerde başarısızlıklar yaşamalarına bu durumda okul hayatlarının olumsuz yönde etkilenmesine sebep olduğu belirtilmiştir (Yıldız, 2013). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için, eğitimciler yıllarca birçok yöntem, teknik ve strateji geliştirmişler ve de uygulamışlardır. Öğrencilerin okuduğunu anlayabilmeleri için okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında birçok stratejiyi kullanabilmeleri büyük öneme sahiptir (Demirel ve Epçaçan, 2012). Top (2014) okuma öncesinde, esnasında ve sonrasında kullanılacak stratejilerin bilinmesinin ve doğru yerde kullanılmasının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere birçok araştırma yapılmıştır. Bu doğrultuda akıcı okuma ve anlamada güçlük yaşayan öğrenci için farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına özen gösterilmiştir. Karatay (2010) 'a göre öğrenme etkinliklerinin amacına ulaşabilmesi için öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda yeterli bir bilgi donanımına sahip olmaları, okuma hızını ayarlayabilmek ve anlama güçlüklerinin de üstesinden gelebilmek için okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanma becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Bu çalışma doğrultusunda ise farklı yöntemler kullanılarak yapılan akıcı okuma ve anlama çalışmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1.Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Uzaktan eğitimle ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin akıcı okuma ve anlama becerisi nasıl geliştirilir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2.Alt Problemler

1. İlkokul üçüncü sınıf öğrencisinin mevcut akıcı okuma ve anlama düzeyi nedir?
2. İlkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma ve anlama becerisindeki gelişim durumu nedir?

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin fiziksel ve zihinsel bir engeli olmamasına rağmen akıcı okuma ve anlamada yaşadığı güçlüklerin uzaktan eğitimle giderilmeye çalışılmasıdır.

1.4.Araştırmanın Önemi

İnsanların içinde yaşadığı toplumda birçok beceriyi edinebilmelerinin temelinde okuma becerisi yer alır, okuma becerisi bireylerin bir bütün olarak gelişmelerinde önemli rol oynar. Bireylerin öğrenecekleri bütün bilgilerin temeli okumaya dayanır fakat sadece okuma becerisi yeterli değildir okumak kadar okuduğunu anlayabilmekte önemlidir. Bu yüzden okuma ve anlama birbirinden ayrı düşünülemeyecek iki kavramdır ve doğru bir eğitimle öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Bu çalışma kapsamında uzaktan eğitimle, metinlerle çalışmalar yapılarak ve farklı yöntemler kullanılarak öğrencinin akıcı okuma, anlama becerilerini birlikte geliştirmek hedeflenmektedir.

2.YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup amaç gözlem, görüşme, doküman analizi gibi veri toplama teknikleri kullanılarak olgu ve olayların doğal ortamında bütüncül bir şekilde ortaya konulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2020). Bu yöntemde araştırmacı, verilere doğrudan kaynağından ulaşır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Aynı zamanda bu araştırmada öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlamada karşılaştığı sorunları çözmek için eylem araştırması deseni kullanılmıştır.

2.2.Evren ve Örneklem

Bu araştırma 2020-2021 öğretim yılının birinci döneminde, Adana İli, Yüreğir Merkez ilçesine bağlı bir ilkokulda öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiş olup öğrencinin akıcı okuma ve anlama becerisinde sorun yaşaması ölçüt olarak seçilmiştir. Dolayısıyla öğrencinin seçilmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2020) göre ölçüt örnekleme, önceden belirlenen bir takım ölçütü karşılayan durumlarla çalışılmasıdır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, 2020-2021 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış üçüncü sınıf düzeyi kabul edilen Türkçe ders kitabı ve EBA destek kitaplarındaki hikâye edici ve bilgilendirici metinler kullanılmıştır. Öğrencinin okuma düzeyini tespit etmede, Akyol (2005)'un Türkçe'ye uyarladığı "Yanlış Analiz Envanteri" kullanılmış olup öğrencinin kelime tanıma yüzdesi belirlenmiştir. Bu envanter ile sesli okuma sırasında öğrencinin metin içinde yaptığı hatalar dikkate alınarak okuma düzeyi (serbest düzey, öğretim düzeyi, endişe düzeyi) tespit edilmiştir. Metne ilişkin anlama düzeyini belirlemek için ise öğrenciye basit ve derinlemesine anlamaya dayalı sorular sorularak (basit anlama soruları için tam cevap durumuna göre 2, 1, 0 ; derinlemesine anlama soruları için tam cevap durumuna göre 3, 2, 1, 0) puanlama yapılmış, öğrencinin anlama düzeyi (alınan puanın alınması gereken puana bölünmesi) elde edilmiştir. Elde edilen veriler kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin kelime okuma ve anlama düzeyleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo1. Okuma Düzeyleri ve Yüzdeleri

Okuma Düzeyleri	Kelime Okuma	Anlama
Serbest Okuma Düzeyi	%99+	%90+
Öğretim Düzeyi	%95+	%75+
Endişe Düzeyi	%90-	%75-

2.4. Veri Toplama Süreci

23.11.2020 - 20.01.2021 tarihleri arasında yaklaşık iki ay süreyle, MEB tarafından üçüncü sınıf düzeyi kabul edilmiş ders kitapları ve EBA destek kitaplarında yer alan 9 metinle (6 hikâye edici, 3 bilgilendirici) 32 ders saati süren bir çalışma yapılmıştır. Metin işleme süreci öğretmen ve öğrenci tarafından karşılıklı bilgisayarla bağlanılarak "Zoom" adlı programda görüntülü olarak gerçekleştirilmiş ve değerlendirmeler kayıt altına alınmıştır.

2.5. Veri Analizi

Bu çalışmada ön-ara-son değerlendirme olarak aynı düzey metinlerle çalışılmıştır. Verilerin analizinin güvenilir bir şekilde olması için çalışma sürecinin değerlendirme bölümleri video kaydına alınmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırma sonuçları nitel araştırmanın betimsel analizi yöntemiyle elde edilmiştir.

Öğrencinin Seçimi ve Özellikleri

Bu araştırmada, öğrencinin seçilmesi için nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması olanıdır. Burada sözü edilen ölçüt, öğrencinin herhangi bir engel (fiziksel, zihinsel vs.) durumunun olmamasıdır. İpek’in de çalışmayı kabul etmesi ve okuma becerisini geliştirme konusunda istekli olması öğrencinin seçiminde dikkat edilen unsur olmuştur. Öğrenci, sosyoekonomik ve eğitim düzeyi bakımından orta düzeydedir ve üç çocuklu bir ailede yaşamaktadır. Annesi ev hanımı, babası ise işçidir. Annesi ve babasının öğrenim durumu ilkokuldur. İpek’e, ödevler konusunda annesi yardımcı olmaktadır. Öğrenci okumayı sevdiğini söylemektedir. Çalışmada öğrencinin ismi etik kurallar gereğince gizlenmiş ve “İpek” kod ismi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında aile ve öğrenci uygulama hakkında bilgilendirilmiştir.

Öğrencinin Okuma Sorunları

Araştırma verileri İpek adlı öğrenciden toplanmıştır. İpek okumayı sevdiğini fakat metinle ilgili sorular sorulduğunda çok zorlandığını ifade etmektedir. Öğrenci sınıfta söz hakkı verildiğinde heyecanlandığını ve cevap veremediğinde arkadaşlarının güldüğünü bu yüzden de cevapları biliyormuş gibi uydurduğunu belirtmiştir.

İpek’in okuma sorunları:

1. İpek okurken noktalama işaretlerine, tonlama ve vurgulamalara dikkat etmemektedir.
2. Sıklıkla kelime ve hecelerde atlama, ekleme (kafesin-kafesinde), yanlış okuma (kocaman-hocam), bazı harf ve heceleri unutma, harfleri karıştırma ve düzeyine uygun çok heceli kelimeleri doğru okuyamama gibi hatalar yaptığı görülmüştür.
3. Uzun kelime ve cümlelerde zihinden tamamlama yapmakta, geri kalan kısmını bildiği kelimelere göre tamamlamaktadır.
4. Okurken hızlı okumaya odaklanmakta bu yüzden de anlamı kaçırmaktadır.
5. Okuma sırasında devamlı başını sallamaktadır.

Süreç

Öğrencinin okuma düzeyini belirlemek amacıyla ilk olarak öğrenciye sırasıyla 2. ve 3. sınıf metinleri okutulmuş ve okumaları video kaydına alınarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda ilk önce öğrencinin var olan duruş bozuklukları (başını sallayarak okuma) düzeltilmiştir. Ardından öğrenciyle, göz sıçrama çalışmaları ve metin okuma aşamasına geçmeden tekerleme, bilmece okuma çalışmaları yapılmıştır. Ardından MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca 3.sınıf düzeyi kabul edilen Türkçe ders kitabı ve EBA destek kitabındaki farklı metinlerle çalışılmak üzere öğrencinin okuma hataları, okuma hızı, kelime tanıma yüzdesi, anlama düzeyi belirlenmiş olup eksiklerin giderilmesi için program hazırlanmıştır. Öğrencinin okuma ve okuduğunu anlamada yaşadığı güçlükler birlikte ele alınıp geliştirilmeye çalışılmıştır. Seçilen metinler üzerinde “Yankılayıcı (eko) okuma” yaptırılmıştır. Metin okuma sürecinde her metin için önce öğretmen örnek okuma yapmış, ardından öğrencinin okuması istenmiştir. Öğretmenin örnek okuma yapmasıyla öğrencide metindeki kelimelerin nasıl okunacağına, ses tonunu nasıl kullanacağına, nefesini nasıl kullanması gerektiğine dair farkındalık oluşturulmuş, okurken noktalama işaretlerine dikkat çekilmiştir. Yankılayıcı okuma yönteminin kullanıldığı metinlerde öğretmen bir kelimeyi veya cümleyi okurken öğrenci o kelime veya cümleyi dikkatli bir şekilde takip etmektedir, öğretmen sonra aynı şekilde öğrenci okuma yapmaktadır. Ayrıca metinlerde “Fernald Yöntemi” kullanılarak öğrencinin okurken zorlandığı kelimeler üzerinde çalışılmıştır. Öğretmen öğrencinin telaffuz etmekte zorlandığı kelimeleri not almıştır, öğretmen bilgisayar ekranına kelimeleri her hecesi farklı renkte olacak şekilde büyükçe yazmıştır. Öğrenci öğretmenin yazdığı kelimenin üzerinden sanki kelimeyi yazar gibi parmaklarıyla ekranda yazmış, bu sırada harfi seslendirerek okumuştur. Ardından heceleyerek okutulmuştur. Öğrenci doğru bir şekilde okuyana ve kelimeyi bakmadan yazana kadar devam edilmiş, yanlış yaptığı yerde ise başa dönmüştür. Ardından öğrenilen kelime ile ilgili hikâye yazma çalışması yapılmıştır. Hikâye edici metinlerde “Hikâye Haritası” kullanılmış olup metindeki kişi, yer, zaman, olay unsurları sorulmuştur. Bilgilendirici metinler için “KWL” yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde öğrenci bir sayfayı önce üçe bölmüştür, ardından okunacak metin ile ilgili “Ne Biliyorum?” başlığı altında bildiklerini yazmış ikinci bölüme ise “Ne Öğrenmek İstiyorum?” başlığı altında öğrenmek istediklerini yazmıştır. Öğrenciyle metin çalışması yapıldıktan sonra “Ne Öğrendim?” başlığı altında üçüncü bölüm doldurulmuştur. Metinler okunurken metin öncesi ve metin sırasında “Tahmin Yöntemi” , metin sonrasında ise “Özetleme Yöntemi” kullanılmıştır. Metinler ara ara kesilip öğrenciye sorular yöneltilmiştir. Metin okunduktan sonra öğrenciye basit ve derinlemesine anlamaya dayalı sorular sorulmuş, cevapları sözlü olarak alınmıştır. Uygulama programı 32 ders saati sürmüştür. Son değerlendirmede, ön değerlendirme için kullanılan metin ve metin soruları kullanılmıştır. Uygulama öğretmen ve öğrencinin ayrı bilgisayarlarla “Zoom” adlı programa bağlanarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama esnasında öğretmen metinleri ekrana yansıtmış, çalışma boyunca uygulamalar sesli ve görüntülü olarak kaydedilmiştir.

Araştırmacı(Öğretmen) Günlüğü

1.HAFTA: Öğrencinin düzeyini görmek için biri ikinci sınıf diğeri üçüncü sınıf olmak üzere iki hikâye edici metinle çalışılmış ve her metnin kendine ait sorusu sözlü olarak cevaplatılmıştır. Metin çalışılırken herhangi bir teknikle çalışma yapılmamış sadece sesli okuma yapılmış ve metin sorularına yer verilmiştir.

Ön teşhis: Öğrencinin metin okurken duruşunda biz bozukluk olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci metin okurken başını sallayarak okumaktadır. Metin okurken kendi sınıf düzeyinde okuma yaptığı ve sorulan soruların neredeyse hiçbirine yanıt veremediği görülmüştür. Öğrenci sesli okuma yaparken bir dakikada toplam 12 cümle, 100 sözcük, 243 kelime okuyabildiği tespit edilmiş olup yaptığı hatalar kayıt altına alınmıştır. Bu haftadan itibaren ilk olarak öğretmenin okuma yaparak öğrenciye doğru okumanın yapılışı gösterilmeye çalışılmıştır.

2.HAFTA: Öğrenciyle metin işlemeden önce okuma amacı üzerinde konuşulmuştur. Metin okumadan önce öğrencinin var olan duruş bozuklukları düzeltilmeye çalışılmıştır. Bu yüzden ilk önce öğrenciye metin, ayakları sallatılarak sonra başı sallatılarak okutulmuştur. Öğrenciye, metni bu şekilde okurken neler hissettiği anlatılmış ardından doğru duruş pozisyonu ekranda uygulamalı gösterilmiş ve aynı metin tekrar okutulmuştur. Öğrenciye hangi pozisyonda daha rahat okuyabildiği sorulmuş ve doğru duruş pozisyonunun nasıl olması gerektiği anlatılmıştır, daha sonra öğrenciyle göz egzersizi çalışmaları yapılmıştır, çeşitli tekerleme ve bilmece okutulmuş ardından hikâye edici metin çalışması yapılmıştır. Metin öncesi ve metin sırasında tahmin yöntemi, metin sonrasında özetleme yöntemiyle çalışılmıştır. Bu yöntem kullanmadığı takdirde öğrencinin metni hızlı okuyarak bitirme çabasında olduğu görülmüştür. Öğrenciyle anlamını bilmediği kelimeler üzerinde tartışılmış ve tahmin ettirilmiştir, anlamları öğrenildikten sonra ise “kelime kutusu” yaparak yeni öğrendiği kelimeleri içine koymasına istenmiştir. Öğrencinin metin okurken telaffuz edemediği kelimeler “Fernald Yöntemiyle (öğrenci öyküyü okur, öğretmen kartlara kelimeler yazar öğrenci arasından birini seçer, öğretmen kelimeyi normal büyüklükte yazı tahtasına yazar, öğrenci parmaklarıyla kelimelerin üzerini takip ederek kelimeyi seslendirir, öğrenci kelimeye bakarak yazana kadar devam edilir eğer öğrenci kelimeyi yazarken hata yaparsa yeniden başa dönülür. Öğrenci kelimeye bakmadan yazabiliyorsa kelime öğrenilmiş demektir. Ardından kelimeler kullanılarak öyküler oluşturulur) çözümlenmiştir. Öğrenci bilgisayar ekranına öğrendiği kelimeleri yazarak okumuştur. Metin sonunda metinle ilgili sorular sözel olarak cevaplatılmıştır. Metinde “Hikâye Haritası Yöntemi” kullanılarak metinde geçen kişi, yer, zaman, olay unsurları sorulmuştur.

Teşhis: Öğrencinin kelime kutusu tekniğini kullanmadığı ve yeni öğrendiği kelimelere dersten sonra bir daha bakmadığı tespit edilmiştir. Öğrencinin metin okurken başlığa dikkat etmediği, metni çabuk bitirmek için hızlı hızlı okuduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin tekerleme, bilmece okurken daha heyecanlı okuma yaptığı ve okurken daha dikkatli olduğu

tespit edilmiştir. Öğrenciye anlamını bilmediği kelimeler sorulduğunda, öğrencinin metni tekrar okuma ihtiyacı hissettiği görülmüştür.

3.HAFTA: Metin çalışması yapılmadan okuma yaparken duruş pozisyonu hatırlatılmış ardından göz egzersizleri yapılmıştır. Metin çalışması yapılmadan önce bir fıkra okutulmuştur. Metin öncesinde metnin başlığı okutulmuş ve metindeki görsellerden hareketle metnin içeriği tahmin ettirilmiştir. Öğrencinin metinde bilmediği kelimeler metindeki cümle okunup tahmin ettirilmiş ardından sözlük kısmı oluşturularak deftere açıklaması yazılmıştır. Öğrencinin telaffuz edemediği sözcükler “Fernald Yöntemi ”kullanılarak çözümlenmiştir. Ardından metin tekrar okutulmuş ve öğrencinin metni özetlemesi istenmiştir. Metin özetlendikten sonra metinde yer alan sorular sözel olarak cevaplatılmış okunan bilgilendirici metinde “KWL ”(Ne biliyorum, Ne öğrenmek istiyorum, Ne öğrendim?) yöntemi kullanılmıştır.

Teşhis: Öğrencinin metin okurken hala metnin başlığına dikkat etmediği, metnin başlığı sorulduğunda cevap veremediği görülmüştür. Anlamını bilmediği sözcükler sorulduğunda ise en basit kelimeleri bile bilmediğini belirtmiştir. Metin içi soruları yaparken eskiye oranla daha doğru cevaplar verdiği fakat yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Metnin başlığını sorulduğu halde bilmediği fakat metne yeni bir başlık önermesi istendiğinde metnin asıl başlığını söylediği görülmüştür.

4. HAFTA: Öğrenciye okuma sırasında nasıl durulması gerektiği sorulduğunda duruş pozisyonunu söyleyebildiği ve baş sallama gibi hataları artık yapmadığı görülmüştür. Öğrenci ile yapılan göz egzersizlerinin süresi artık öğrenciye bırakılmıştır, öğrenciye yorulduğu zaman bir sonraki aşamaya geçilmesi için sözlü bildirimde bulunabileceği söylenmiştir. Metin öncesinde okunan tekerleme ve bilmeceler yavaş yavaş azaltılmıştır. Metin öncesi ve metin sırasında yapılan tahmin ve metin sonrasında yapılan özetleme yöntemine devam edilmiştir. Metin okunurken “Eko Okuma”(Öğretmen metnin bir satırını ya da tamamını okur, ardından öğrenci okur) yöntemi kullanılmıştır. Öğrencinin anlamını bilmediği kelimelerle çalışıldıktan sonra o kelimeleri kullanarak hikâye yazması istenmiştir. Metin Soruları cevaplatılırken hikâye haritası yöntemi kullanılmıştır.

Teşhis: Metin okurken kullanılan “Eko Okuma” yöntemiyle öğrencinin kelimeleri okurken daha doğru telaffuz ettiği görülmüştür. Okuma yaparken duraklamalarda, ses tonunu kullanmada öğretmeni taklit ettiği görülmüştür.

5.HAFTA: Metin öncesi duruş pozisyonu hatırlatılması kesilmiş öğrencinin artık doğru bir duruş pozisyonu kazandığı görülmüştür. Metin öncesi yankılayıcı okumayla önce öğretmen okumuş, öğretmen okurken bilerek bazı yerleri yanlış seslendirmiş ve öğrencinin bu kelimeleri bularak her yanlışta el çırpması istenmiştir, öğretmen okuma sırasında metni kesip öğrenciye sorular sormuştur. Öğretmen okuma yaparken noktalama işaretlerine özen göstermiş ve gerekli yerlerde ses tonunu kullanmıştır. Ardından öğrencinin öğretmen

rolüne girerek okuma yapması istenmiştir. Aynı şekilde öğretmen, öğrencinin yanlış okuduğu yerlerde elini çırpılmış böylelikle öğrenci hata yaptığını anlamış ve daha özenli bir okuma gerçekleştirmiştir.

Teşhis: Öğrencinin okuma yaparken hata yapmamak için daha dikkatli olduğu ve okuma anında ses tonunu öğretmen gibi kullanmaya çalıştığı görülmüştür. Öğrenci metni yarıda kesip öğretmene sorular sormuş bu soruları da öğretmenin kendisine sorduğu sorular içinden seçmeyi tercih etmiştir. Öğrencinin metnin sorularını daha kolay yaptığı, metnin başlığını okumayı unutmadığı, metinde anlamını bilmediği kelimeleri seçerken daha özenli davrandığı görülmüştür. Öğrencinin metinde yaptığı hatalar ve anlamını bilmediği kelime sayılarında azalma olmuştur.

6.HAFTA: Metin çalışırken Eko Okuma ve Fernald tekniği kullanılmaya devam edilmiştir. Anlama için ise metin öncesi-sırası tahmin, metin sonrası için ise özet çalışması kullanılmaya devam edilmiştir.

7.HAFTA: Öğrencinin metin okurken yaptığı yanlışlara müdahale edilmemiş, öğrenci kendi, yanlışlarını bularak Fernald tekniğini kullanarak kelimeleri çözümlenmiştir. Diğer haftalarda kullanılan teknikler kullanılmaya devam edilmiştir. Bilgilendirici metin için “KWE”(Ne biliyorum, Ne öğrenmek istiyorum, Ne öğrendim?) yöntemi kullanılmıştır. Öğrencinin defterini üç bölmesi istenmiş, ilk bölmeye bildiklerini, ikinci bölmeye öğrenmek istediklerini yazması istenmiştir. Rutin metin işleme süreci yapılmıştır ve en sonunda üçüncü bölmeye ne öğrendim başlığı altına öğrendiklerini yazması istenmiştir.

8.HAFTA: Öğrenciyle ön değerlendirmede işlenen metin son değerlendirmede tekrar işlendi ve aynı metin soruları sözlü olarak cevaplatıldı. Metin işlenirken eko okuma, tahmin. Örnek okuma ve Fernald tekniği kullanılmıştır. Öğrenciye metni daha önce okuyup okumadığı sorulduğunda okumadığını söyledi, daha sonra metin öğrenciye hatırlatıldı. Öğrencinin ön değerlendirmede yaptığı hatalar söylenerek şu anki durumu hakkında bilgi verildi.

Uygulamada kullanılan üçüncü sınıf okuma metinleri ve uygulanan stratejiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Program Sürecinde Kullanılan Metinler ve Yürütülen Çalışmalar

Sınıf Düzeyi	Okunan Metin	Metin Türü	Uygulanan Yöntem
3	Düşünen Hindi	Hikâye Edici	Öğretmenin örnek okuması, Yan-kılayıcı okuma, Fernald yöntemi, Tahmin, Hikâye haritası
3	Göçmen Kuşlar	Hikâye Edici	Öğretmenin örnek okuması, Yan-kılayıcı okuma, Fernald yöntemi
3	Kuşlar Neden Göçüyor?	Bilgilendirici	Öğretmenin örnek okuması Yan-kılayıcı okuma, Fernald yöntemi, KWL, Tahmin
3	Sürpriz Yumurta	Hikvye Edici	Öğretmenin örnek okuması Yan-kılayıcı okuma, Fernald yöntemi, Tahmin, Hikâye haritası
3	Keloğlan Kimdir?	Bilgilendirici	Öğretmenin örnek okuması, Yan-kılayıcı okuma, Fernald yöntemi, KWL
3	Güneş'in Uyuduğu Yer	Hikâye Edici	Öğretmenin örnek okuması, Yan-kılayıcı okuma, Fernald yöntemi, Tahmin, Hikâye haritası
3	23 Nisan'ın Önemi	Bilgilendirici	Öğretmenin örnek okuması Yan-kılayıcı okuma, Fernald yöntemi, KWL
3	Tarhana Çorbası	Hikâye Edici	Öğretmenin örnek okuması Yan-kılayıcı Okuma, Fernald yöntemi, Tahmin, Hikâye haritası
3	Gezmeyi Seven Ağaç	Hikâye Edici	Öğretmenin örnek okuması Yan-kılayıcı okuma, Fernald yöntemi, Tahmin, Hikâye haritası
3	Düşünen Hindi	Hikâye Edici	Öğretmenin örnek okuması Yan-kılayıcı okuma, Fernald yöntemi, Tahmin

3.BULGULAR

Öğrencinin okuma düzeyini belirlemek için ikinci sınıf metni olan “Akıl Sır Ermiyor” ve üçüncü sınıf metni olan “Düşünen Hindi” metinleri seçilmiştir. Metinler okutulduktan sonra yapılan değerlendirmede öğrencinin kendi sınıf düzeyi olan üçüncü sınıf metnini okuma ve anlamada güçlükler yaşadığı tespit edilmiş ve belirlenen metinlerin okuma süreci kaydedilmiştir. Öğrencinin üçüncü sınıf okuma düzeyine ilişkin bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrenci Okuma Düzeyinin Belirlenmesi

Sınıf Düzeyi	Okunan Metin	Toplam Kelime Sayısı	Yapılan Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı
3	Düşünen Hindi	174	24	% 86,20	76

Tablo 3 incelendiğinde İpek’in 174 kelimelik bir metinde 24 kelime hatası yaptığı, dakikada 76 kelime okuyabildiği görülmektedir. Ayrıca kelime tanıma yüzdesi (doğru okunan kelime sayısı/ toplam kelime sayısı) hesaplandığında İpek’in üçüncü sınıf metnine ait kelime tanıma yüzdesi % 86,20 olarak belirlenmiştir. Yanlış Analiz Envanteri’ ne göre İpek’in okuma düzeyi “Öğretim Düzeyi”nde yer almaktadır. Ön değerlendirmenin ardından İpek’in okuma düzeyi tespit edildikten sonra hazırlanan okuma ve anlama programı uygulanmıştır. Uygulama süresince İpek’in okuduğu metinlere ilişkin yaptığı hatalar, okuduğu hatalı kelime sayısına ilişkin veriler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Uygulama Süresince Yapılan Hatalar

Okunan Metin	Yapılan Hatalar	Toplam kelime sayısı	Hata Sayısı
Düşünen Hindi	Noktalama işaretlerine dikkat etmeme, yanlış okuma, eklemeler, harfleri karıştırma, heceleri unutmama, düzeyine uygun çok heceli kelimeleri doğru okuyamama	174	24
Göçmen Kuşlar	Noktalama işaretlerine dikkat etmeme, yanlış okuma, eklemeler, heceleri unutmama	57	9
Kuşlar Neden Göçüyor?	Noktalama işaretlerine dikkat etmeme, yanlış okuma, eklemeler, heceleri unutmama, düzeyine uygun çok heceli kelimeleri doğru okuyamama	66	11
Sürpriz Yumurta	Noktalama işaretlerine dikkat etmeme, yanlış okuma, eklemeler	81	6

Keloğlan Kimdir?	Noktalama işaretlerine dikkat etmeme, yanlış okuma, eklemeler yapma	147	19
Güneş'in Uyuduğu Yer	Noktalama işaretlerine dikkat etmeme, yanlış okuma, eklemeler, heceleri unutma	179	14
23 Nisan'ın Önemi	Noktalama işaretlerine dikkat etmeme, yanlış okuma, eklemeler yapma	205	4
Tarhana Çorbası	Noktalama işaretlerine dikkat etmeme, yanlış okuma, eklemeler, düzeyine uygun çok heceli kelimeleri doğru okuyamama, harfleri karıştırma, heceleri unutma	247	9
Gezmeyi Seven Ağaç	Noktalama işaretlerine dikkat etmeme, yanlış okuma heceleri unutma, eklemeler yapma	300	4
Düşünen Hindi	Heceleri unutma	174	2

Tablo 4 incelendiğinde İpek'in uygulama boyunca yanlış okuma yaptığı, noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuduğu ve metin içerisinde geçen kelimelere eklemeler yaptığı, bazı harf ve heceleri unuttuğu, harfleri karıştırdığı ve düzeyine uygun çok heceli kelimeleri doğru okuyamadığı görülmektedir ayrıca uygulama boyunca öğrenciye hızlı okumadan ziyade doğru ve anlayarak okuması gerektiği yönünde uyarılarda bulunulmuştur. Uygulama süresince önce öğretmenin örnek okuma yapması sayesinde öğrenci kelimeleri daha kolay telaffuz etmiştir. Okuma yaparken yaptığı yanlışları fark ettiği ve kelimeyi doğru bir şekilde okumaya özen gösterdiği görülmüştür, bazı kelimeleri okurken zorlansa da hecelere doğru okumaya çalıştığı görülmüştür. Öğrencinin metni okurken kullandığı ses tonunu öğretmeninkine benzetmeye çalıştığı, süreçte öğretmenin noktalama işaretlerine dikkat etmesinin öğrencide farkındalık oluşturduğu görülmüştür. Metin işlenirken yapılan tahmin çalışmaları sayesinde öğrencinin metni kolay hatırladığı ve sorulara doğru cevaplar verdiği görülürken metnin başlığı sorulduğunda ara değerlendirmeden sonra kolay hatırladığı hatta yazarın adına bile dikkat ettiği, sorulduğunda da söyleyebildiği görülmüştür. Kullanılan kelime çözümleme yöntemiyle birleşik ya da uzun olan kelimeleri okurken daha kolay telaffuz ettiği görülmektedir. 32 saatlik uygulamanın sonunda öğrencinin akıcı okuma ve temel okuma hatalarında azalma olduğu, metinle ilgili sorulara daha doğru cevaplar verdiği görülmüştür. Öğrencinin okuma düzeyini tespit edebilmek için ön değerlendirmede kullanılan metin düzeyinde, başka bir metin ara değerlendirmede öğrenci tarafından sesli bir şekilde okunmuş ve okuma süreci kaydedilmiştir. Son değerlendirme için ise ön değerlendirmedeki metin işlenmiş ve metin soruları sorularak kayıt altına alınmıştır.

Öğrenciye ait uygulama öncesi ve sonrası okuma ve anlama düzeyine ilişkin veriler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Uygulama Öncesi ve Sonrası Öğrencinin Okuma Düzeyi*

	Metnin Kelime Sayısı	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Hata Sayısı	Kelime Tanıma	Anlama
Ön Değerlendirme	174	76	24	% 86,20	%29,16
Ara Değerlendirme	179	108	6	%96,64	%78,26
Son Değerlendirme	174	70	2	%98,85	%54,16

Tablo 5 incelendiğinde; uygulama öncesinde İpek'in dakikada okuduğu kelime sayısı 76 iken, uygulama sonrasında 108'e çıkmıştır. Uygulama öncesinde İpek 174 kelimelik bir metinde toplam 24 kelime hatası yaparken, ara değerlendirmede 179 kelimelik bir metinde toplam 6 kelime hatası yapmıştır. Son değerlendirmede ilk metin kullanılmıştır, ön değerlendirme; 174 kelimelik metinde 24 kelime hatası yaparken son değerlendirmede 2 kelime hatası yapmıştır. Kelime tanıma yüzdesi ise uygulama öncesi % 86,20 iken ara değerlendirme sonrası % 96,64'e çıkmıştır, son değerlendirmede ise ön değerlendirmedeki metin kullanılmış olup ona kıyasla %98,85'e çıkmıştır, anlama yüzdesi ön değerlendirmede %29,16 iken ara değerlendirmede %78,26'e çıkmıştır. Son değerlendirmede ön değerlendirmedeki metin kullanıldığı için ona kıyasla anlama yüzdesi %54,16 olmuştur. Bu veriler ışığında İpek'nin okuma düzeyi ara değerlendirme öncesi "Öğretim Düzeyi"nde iken son değerlendirme sonrası "Serbest Düzey"e ulaşmıştır, anlama düzeyi ise ön değerlendirmede "Endişe Düzeyi"nde iken son değerlendirmede "Öğretim Düzeyi"ne ulaşmıştır. Bu doğrultuda 32 saatlik çalışma süresince uygulanan yöntemlerin İpek'in akıcı okuma ve anlama düzeyini geliştirmek için başarılı olduğu söylenebilir.

4.SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında herhangi bir engeli (fiziksel, zihinsel vb.) bulunmadığı halde okuma ve okuduğunu anlamada güçlük çeken ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin, farklı yöntem ve teknikler kullanılarak okuma ve okuduğunu anlamadaki hatalarını gidermek amaçlanmıştır. Uygulama öncesinde öğrenciye 2. ve 3. sınıf metinleri okutulup metinle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrencinin okuma hataları "Yanlış Analiz Envanteri" kullanılarak tespit edilmiştir. Duran ve Sezgin (2012) tarafından yapılan akıcı okumaya yönelik çalışmada da farklı metinlerle çalışılmıştır. Bu çalışmada öğrencinin metne ilişkin anlama düzeyini belirlemek için öğrenciye basit anlama ve derinlemesine anlamaya dayalı sorular

sorularak puanlama yapılmış öğrencinin anlama düzeyi tespit edilmiştir. Öğrencinin metin okurken noktalama işaretlerine dikkat etmeme, yanlış okuma, eklemeler, düzeyine uygun çok heceli kelimeleri doğru okuyamama, harfleri karıştırma, heceleri unutma gibi hatalar yaptığı, anlamaya yönelik sorularda ise doğru cevaplar veremediği görülmüştür. İşler ve Şahin (2016) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da öğrencinin hece atlama, sözcük tekrarı, heceleme, sözcüğü yanlış okuma ve sözcük atlama hatalarını sık tekrarladığı belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrencinin noktalama işaretlerine ve tonlamaya dikkat etmediği de belirtilmiştir. Akyol ve Kodan (2016) tarafından yapılan çalışmada ve Duran ve Sezgin (2012) tarafından yapılan çalışmada da öğrencinin benzer hatalar yaptığı tespit edilmiştir. Bu çalışma kapsamında öğrencinin kelime tanıma düzeyi ön değerlendirmede “Öğretim Düzeyi”, anlamada ise “Endişe Düzeyi” olarak belirlenmiştir. Öğrenciyle 32 ders saati süresince 9 metinle çalışılmıştır. “Öğretmenin Örnek Okuması, Yankılayıcı(Eko) Okuma, Fernald, Tahmin, Hikâye Haritası, KWL, Tahmin” gibi yöntemler kullanılarak öğrencinin akıcı okuma ve anlama düzeyi geliştirilmeye çalışılmıştır. Akyol ve Kodan (2016) tarafından yapılmış olan benzer bir çalışmada ise akıcı okuma tekniklerinden tekrarlı okuma, yankılayıcı okuma ve eşli okuma tekniği kullanılmıştır. Duran ve Sezgin (2012) tarafından yapılan çalışmada ise yankılayıcı okuma yöntemi kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmalarda öğrencilerin okuma hatalarının azaldığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda Duran ve Sezgin (2012) tarafından yapılan çalışmada uygulama öncesinde öğrencinin bulunduğu düzey kullanılan teknikle uygulama sonrasında yükselmiştir. Bu çalışmada uygulanan teknikler doğrultusunda öğrencinin son değerlendirmede kelime tanıma yüzdesi %98,85’e çıkmış olup “Serbest Okuma Düzeyi”ne ulaşmıştır, anlama yüzdesi ise %54,16’e yükselmiş olup “Endişe Düzeyi”nden “Öğretim Düzeyi”ne ulaşmıştır. Akyol ve Kodan (2016) tarafından yapılan çalışmada da kullanılan tekniklerle öğrencinin var olan düzeyinde artış olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak ilkokul üçüncü sınıf öğrencisiyle yapılan metin çalışmalarında öğrencinin okumada “Serbest Okuma Düzeyi”ine, anlamada ise “Öğretim Düzeyi”ne gelerek kullanılan yöntemlerin öğrencinin okuma ve anlama düzeyinin geliştirilmesinde başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmaya dayanarak şu öneriler sunulabilir:

1. Okuma ve okuduğunu anlamada zorluk yaşayan öğrenciler için, öğretmenler daha dikkatli davranarak öğrencileri tespit etmelidir.
2. Okuma ve okuduğunu anlamada güçlük yaşayan öğrencilerin öncelikle yaptıkları hatalar tespit edilip hatanın kaynağına inilmelidir.
3. Okuma ve okuduğunu anlamayı geliştirmek için öğretmenlerin farklı strateji, yöntem ve teknikleri bilmeleri gerekmektedir bu amaçla öğretmenlere eğitim verilmelidir.
4. Öğretmen okul ve aile, iş birliği yaparak öğrencinin gelişimine katkı sağlamalı ve birlikte hareket etmelidirler.

KAYNAKÇA

- Akyol, H (2003). **Metinlerden Anlam Kurma**, Türklük Bilimi Araştırmaları, 13. Sayı S.267– 285, Niğde.
- Akyol, H. (2003). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**, Ankara: Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). **Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). **Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol,H. Ve Kodan.H.(2016). **Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı**, Omü Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(2), 7-21
- Başaran, M. (2013). **Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma**. Kuram Ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri, 1-14.
- Baştuğ, M. (2012). **İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Doktora, Ankara Gazi Üniversitesi.
- Baştuğ, M., Kaman, Ş. (2013). **Nörolojik Etki Yönteminin Öğrencilerin Akıcı Okuma Ve Anlama Becerilerine Etkisi**. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 291-309
- Büyüköztürk, Ş. (2020). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. (28. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö., Epçaçan, C. (2012), **Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel Ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi**, Kalem Eğitim Ve İnsan Bilimleri Dergisi, 2 (1), 71-106
- Duran, E., & Sezgin, B. (2012). **Rehberli Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi**. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(3), 633-655.
- Epçaçan,C. (2012).**OrtaokulÖğrencilerininEleştirelOkumaBecerileri İleOkumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki**. Turkish Studies-International Periodical-ForThe Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic. Volume 7/4, Fall 2012, P1711-1726, Ankara.
- Epçaçan, C(2009).**Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış**. U Luslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, C 2, 6, 207-223.
- Epçaçan, C. (2008). **Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel Ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

- Güneş, F. (2013). **Türkçe Öğretimi Modeller Ve Yaklaşımlar**. Ankara: Pegem Akademi.
- İnce, Y. (2012). **Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karatay, H. (2007). **İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması**. Doktora, Ankara Gazi Üniversitesi.
- Karatay, H. (2010). **İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama İle İlgili Bilişsel Farkındalıkları**, Türklük Bilimi Araştırmaları, 27 (27), 457-475.
- Kardaş İşler, N. Ve Şahin, A.E. (2016) **Bir İlkokul 4. Sınıf Öğrencisinin Okuma Bozukluğu Ve Anlama Güçlüğü: Bir Durum Çalışması**. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186.
- Kaya, F. (2006). **İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum Ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sidekli, S. (2010). **İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Ve Anlama Becerilerini Geliştirme (Eylem Araştırması)**. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sidekli, S. (2005), **İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici Ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması**(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sidekli, S. Ve Yangın S. (2005), **Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama**, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 11.
- Tok, Ş. Ve Beyazıt, N. (2007). **İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Dersinde Özetleme Ve Not Alma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Ve Kalıcılık Üzerine Etkileri**.
- Top, M. B. (2014). **İşbirlikli Tartışma Sorgulama Stratejisinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi**(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, M. (2013). **Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma Ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü**.