

ISSN: 2791 - 7045

International Journal of Research in Teaching Turkish (IJRTT)

*Uluslararası Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*



U l u s l a r a r a s ı
Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi

Yıl/Year: 2022
Cilt/Volume: 2
Sayı/Number: 1
Haziran/June



Editör/Editor

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ
Dr. Önder ÇANGAL

Editör Yardımcıları/Co-Editors

Doç. Dr. Mehmet Emre ÇELİK
Doç. Dr. Umut BAŞAR

   / utoadergi

www.utoad.net

@TÖAD

U l u s l a r a r a s ı

**Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi**

Editörden

ULUSLARARASI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (UTÖAD)

Mustafa DURMUŞ*

Önder ÇANGAL**

1. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) Yayımlanma Sebebi ve Hedefi:

UTÖAD'ın amacı, son yıllarda müstakil bir disiplin olarak gerek Türkiye gerekse de yurt dışında gittikçe önem kazanan Türkçe öğretimine dair disiplinlerarası bir perspektifle kaleme alınmış akademik çalışmaların ilgililerle buluşabileceği nitelikli bir yayın platformu oluşturarak alana dair evrensel bilgi birikimine katkıda bulunmaktır.

UTÖAD, kapsam bakımından kesin sınırları belirtmemekle birlikte, aşağıdaki konularda yayınlara yer vermektedir:

- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
- İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi
- Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi
- İki Dillilere Türkçe Öğretimi
- Türk Soylulara Türkçe Öğretimi
- Öğretici Eğitimi
- Öğretim Yaklaşımları ve Yöntemleri
- Öğretim Teknikleri
- Dil Öğretiminde Program Geliştirme
- Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme
- Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi
- Harmanlanmış Öğretim
- Dil Öğretimi ve Dilbilim
- Dil Öğretimi ve Edebiyat
- Dil Öğretimi ve Kültür
- Sınıf Yönetimi
- Dil Öğretimi Sınıfında Söylem ve Etkileşim
- Öğrenme Psikoloji
- Dil Öğretimi Araştırmalarında Yöntem
- Dinleme Becerisi
- Konuşma Becerisi
- Okuma Becerisi
- Yazma Becerisi
- Dil Öğretiminde Dilbilgisi

* Prof. Dr. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi imtiyaz sahibi, yazı işleri müdürü ve editörü; Hacettepe Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürü.

** Öğr. Gör. Dr. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi editörü; Gaziantep Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi.

2. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) Amblemi

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin amblemi, dergi isminin baş harfleri olan "UTÖAD" logosundan ve siyah yazı tipi rengi ile üç satır olarak yazılan dergi isminden oluşmaktadır. Keskin hatlara sahip olarak tasarlanan "TÖAD" yazısı dil öğretiminin modern yüzünü, "@" işaretinden hareketle geliştirilen ve "Uluslararası" kelimesinin baş harfi olan "U" işareti ise dil öğretiminde teknoloji kullanımını simgelemektedir.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin amblemi şu şekildedir:



3. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) İmtiyaz Sahibi, Yazı İşleri Müdürü ve Diğer Görevlileri

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) İmtiyaz Sahibi ve Yazı İşleri Müdürü Mustafa DURMUŞ'tur.

Derginin Editörü Mustafa DURMUŞ ve Önder ÇANGAL; Editör Yardımcıları Mehmet Emre ÇELİK ve Umut BAŞAR'dır.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) Bilim ve Yayın Kurulu ile Hakem Heyeti ilgili bilim adamlarının görüşleri ve izinleri alınarak oluşturulmuştur.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), Türkçenin yabancı dil, ikinci dil, ana dili olarak öğretimi ile iki dillilere ve Türk soylulara öğretimi alanlarında özgün kuramsal ve uygulamalı araştırma makalelerine, raporlara, yayın ve bilimsel etkinlik tanıtma-değerlendirme yazılarına yer verecek olan uluslararası hakemli bir akademik dergidir. UTÖAD, yılda iki kez sadece elektronik olarak (<http://utoad.net/>) yayımlanacak, bununla birlikte akademik Türkçe ve özel alan Türkçesi gibi belirli konularda özel sayılar hazırlayacaktır.

Derginin Türkçe öğretimi araştırmalarına katkı sağlaması dileğiyle başta yayın kurulu, bilim kurulu ve hakem heyeti olmak üzere emeği geçen herkese çok teşekkür ederim.

@TOD

U l u s l a r a r a s ı

**Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi**

Jenerik

ULUSLARARASI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (UTÖAD), TÜRKİYE

Yayıncı, İmtiyaz Sahibi, Yazı İşleri Müdürü ve Editörü

Publisher, License Owner, Editorial Manager and Editor

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ

Dr. Önder ÇANGAL

Editör Yardımcıları / Co-Editors

Doç. Dr. Mehmet Emre ÇELİK

Doç. Dr. Umut BAŞAR

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Éva JOHANSON (Uppsala Üniversitesi / Uppsala - İsveç)

Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA (İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa / İstanbul - Türkiye)

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU (Gazi Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ (Hacettepe Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Prof. Dr. Nurettin DEMİR (Hacettepe Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Doç. Dr. Galina MISKINIENE (Vilnius Üniversitesi / Vilnius - Litvanya)

Doç. Dr. Güllü KARANFİL (Komrat Devlet Üniversitesi / Komrat - Moldova)

Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Tokat - Türkiye)

Dr. Adnan KADRIĆ (Saraybosna Üniversitesi / Saraybosna - Bosna Hersek)

Dr. Behruz BEKBAİYİ (Allameh Tabataba'i Üniversitesi / Tahran - İran)

Yayın Danışma Kurulu / Board of Editorial Advisor

Prof. Dr. Bayram BAŞ (Yıldız Teknik Üniversitesi / İstanbul - Türkiye)

Prof. Dr. Edina SOLAK (Zenitsa Üniversitesi / Zenitsa - Bosna Hersek)

Prof. Dr. Faruk GÖKÇE (Dicle Üniversitesi / Diyarbakır - Türkiye)

Prof. Dr. Lars JOHANSON (Emekli Öğretim Üyesi - İsveç)

Prof. Dr. Mustafa KURT (Gazi Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Prof. Dr. Süer EKER (Başkent Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Prof. Dr. Zhinxiang SHEN (Zhejiang International Studies Üniversitesi / Hangzhou - Çin)

Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ (İstanbul Üniversitesi / İstanbul - Türkiye)

Doç. Dr. Zübeyde ŞADKAM (El Farabi Kazak Millî Üniversitesi / Almatı - Kazakistan)

Dr. Najibullah AKBARİ (Kabil Üniversitesi / Kabil - Afganistan)

Yabancı Dil Sorumluları / Responsible for Foreign Language

Dr. Eser KOCAMAN GÜRATA

Hatice SUMRUK ATEŞGÜL

Düzelti Sorumluları / Responsible for Revision

Yunus Emre UYAR - Beyza KOÇ GÜN

Genel Yazışmalar / General Correspondence

İsa KOYUNCU

Sayının Hakemleri / Reviewers of the Issue

Doç. Dr. Başak UYSAL (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

Doç. Dr. Demet KARDAŞ (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Halil Erdem ÇOCUK (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi)

Doç. Dr. Hatice ALTUNKAYA (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ (Gaziantep Üniversitesi)

Doç. Dr. Nurşat BİÇER (Amasya Üniversitesi)

Doç. Dr. Ülker ŞEN (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Yakup YILMAZ (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Bekir GÖKÇE (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Burak TÜFEKÇİOĞLU (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Hatice COŞKUN (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Özlem BAYRAK CÖMERT (Gazi Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Şuheda ÖNAL BATMAN (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Yağmur Özge UĞURELLİ (Yozgat Bozok Üniversitesi)

Dr. Yasemin ATAGÜL (Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi)



ASOS
indeks



1.

Bahar EKİN

**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ PROGRAMINDAKİ B1 SEVİYESİ
KAZANIMLARININ 21. YÜZYIL BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

(Araştırma Makalesi)

Examination of B1 Level Outcomes in Turkish as a Foreign Language in terms of 21st Century Skills

(Research Article)

1-19

—

2.

Büşra TOMRUKCU

**TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME
BİÇİMLERİNİN İNCELENMESİ**

(Araştırma Makalesi)

Examination of Learning Modality of Students Learning Turkish as a Foreign language

(Research Article)

20-36

—

3.

Azize ÖZDEMİR

**TÜRKÇEDE –mİş BİÇİMBİRİMİNİN SÖZ EDİMLERİ BAKIMINDAN YABANCI DİL OLARAK
TÜRKÇE ÖĞRENENLERCE ANLAŞILMA DÜZEYİ**

(Araştırma Makalesi)

In terms of Speech Acts of -mİş Morpheme in Turkish Understanding
Levels by Learners of Turkish as a Foreign Language

(Research Article)

37-59

—

4.

Gamze DELİOĞLU - Ülker ŞEN

**ALMANLARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ İÇİN HAZIRLANMIŞ GÜLE GÜLE
(A1-A2) DERS KİTABINDA SÖZCÜK ÖĞRETİMİ**

(Araştırma Makalesi)

Vocabulary Teaching in Güle Güle (A1-A2) Coursebook for Teaching Turkish to Germans

(Research Article)

60-80

—

5.

Ebru IRMAK - Şerife KAFALI

MUSTAFA UÇURUM'UN ESERLERİNİN KÖK DEĞERLER AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ

(Araştırma Makalesi)

Examination of Mustafa Uçurum's Work in terms of Fundamental Values

(Research Article)

81-96

—

6.

Arif ÇERÇİ - Sena SARIBAŞ - Mustafa YILMAZ

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİL BİLGİSİ ÖZYETERLİK ALGILARI

(Araştırma Makalesi)

Grammar Self-Efficacy Perceptions of Turkish Teacher Candidates

(Research Article)

97-113

—

7.

Eser KOCAMAN GÜRATA

BAĞIMSIZLIKLARININ OTUZUNCU YILINDA TÜRK CUMHURİYETLERİ SEMPOZYUMU

TÜRK DÜNYASINDA DEĞİŞİME YÖN VEREN ORTAK MİRAS:

DİL, TARİH, EDEBİYAT VE MEFKÛRE

(Kitap Tanıtımı)

Turkish Republic Symposium in the Third Year of their Independence

Common Heritage Directing Change in the Turkish World: Language, History, Literature And Mefkure

(Book Review)

114-118

—

8.

Ezgi İNAL

AKADEMİK AMAÇLAR İÇİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİ - KURAM VE UYGULAMA

(Kitap Tanıtımı)

Teaching Turkish for Academic Purposes - Theory and Practice

(Book Review)

119-123

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ PROGRAMINDAKİ B1 SEVİYESİ KAZANIMLARININ 21. YÜZYIL BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Araştırma Makalesi

Bahar EKİN*

Geliş Tarihi: 24.10.2021 | Kabul Tarihi: 29.11.2021 | Yayın Tarihi: 27.06.2022

Özet: Bu çalışmanın amacı, 2020 yılında Türkiye Maarif Vakfı ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Programı B1 seviyesi kazanımlarının 21. yüzyıl becerilerinin yaşam ve kariyer becerileri (esneklik ve uyum yeteneği, girişimcilik ve özyönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, verimlilik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk); öğrenme ve yenilikçilik becerileri (yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği); bilgi, medya ve teknoloji becerilerine (bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı) uygunluğu açısından incelenmesidir. Araştırma, betimsel tarama modelindedir. Çalışmanın verileri, doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın materyalini, dil becerileri arasında yer alan B1 seviyesinde dinleme alanında 88, sözlü etkileşimde 67, sözlü üretimde 65, okuma alanında 95 ve son olarak yazma alanında 67 kazanım oluşturmaktadır. Her bir kazanım P21 (Partnership For 21st Century Skills)'in çerçevesinde yer alan yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilikçilik becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri ve bu başlıklara bağlı alt becerilere uygunluğu bakımından değerlendirilmiştir. Veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, P21 becerileri kapsamında temalar ve kazanımları şeklinde tablolar halinde sunulmuştur. Sonuç olarak B1 seviyesinde incelenen 382 kazanımın “Yaşam ve Kariyer Becerileri”ne f=90; öğrenme ve yenilikçilik becerilerine f=141; bilgi, medya ve teknoloji becerilerine ise f=151 kez yer verildiği tespit edilmiştir. Bu becerilerin alt becerilerinde sırasıyla en fazla bilgi okuryazarlığı becerisine (f=93), ikinci olarak en fazla eleştirel düşünme ve problem çözme becerisine (f=65) yer verildiği tespit edilmiştir. En az yer verilen becerilerin ise sırasıyla esneklik ve uyum becerisi (f=2), üretkenlik ve hesap verebilirlik becerisi olduğu görülmektedir. İşbirliği becerisine de sadece f=15 kazanımda yer verilmiş ve bunun en az değinilen üçüncü beceri olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beceriler, P21, öğretim programı, yabancılar Türkçe öğretimi.

EXAMINATION OF B1 LEVEL OUTCOMES IN TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN TERMS OF 21ST CENTURY SKILLS

Research Article

Received: 24.10.2021 | Accepted: 29.11.2021 | Published: 27.06.2022

Abstract: The aim of this study is to determine how the achievements of the B1 level of the Turkish Education Program for Foreigners organized by the Turkish Maarif Foundation and the Ministry of National Education in 2020 comply with the life and career skills of 21st century skills (resilience and adaptability, entrepreneurship and self-management, social and intercultural skills, productivity and accountability, leadership and responsibility); learning and innovation skills (creativity, critical thinking, communication, collaboration); information, media and technology skills (information literacy, media literacy, information and communication technology literacy). The research is in the descriptive survey model. The data of the study were collected through document analysis. The material of the research consists of 88 acquisitions in listening, 67 in oral interaction, 65 in oral production, 95 in reading, and 67

* Y. Lisans Öğrencisi; Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi, ekinbahar47@gmail.com

in writing at the B1 level, which is among the language skills. Each acquisition was evaluated in terms of life and career skills, learning and innovation skills, information, media and technology skills and sub-skills related to these topics within the framework of P21. The data were analyzed by content analysis method. The data obtained are presented in tables in the form of themes and achievements within the scope of P21 skills. As a result, "Life and Career Skills" of 382 acquisitions examined at B1 level were $f=90$; learning and innovation skills $f=141$; it was determined that knowledge, media and technology skills were included $f=151$ times. In the sub-skills of these skills, it was determined that the information literacy skill was the most frequently used as $f=93$, and the second most frequently used skill was critical thinking and problem solving skills $f=65$. It is seen that the least included skills are flexibility and adaptability skills $f=2$, respectively, productivity and accountability skills. Cooperation skill was also included only in the $f=15$ outcome and it was determined that it was the third least mentioned skill.

Keywords: Curriculum, P21, skills, teaching Turkish to foreigners.

Giriş

Dünyada teknolojinin hızlı gelişimi ve değişimi eğitim alanında yeni bakış açıları beraberinde getirmiştir. Bu değişimlere bağlı olarak kişilerin kazandıkları bilgileri aktif olarak hayatlarında kullanmaları, buna bağlı olarak toplumda yer edinebilmeleri, doğru kararlar alabilmeleri onlardan beklenmektedir (Belet Boyacı ve Günay Özer, 2019, s.710). Yaşanılan çağda konularla ilgili olarak yalnızca bilgi edinmek becerileri geliştirmek için yeterli olmamaktadır. 21. yüzyılda bireylerden beklenen elde ettikleri bilgileri, beceri düzeyine çıkarmada yeniliklerden yararlanabilmeleridir. Bunun içinde bilgileri algılayarak anlamlandırmaları, muhakeme ederek değerlendirmeleri ve süreç sonunda kendilerine ait yeni bir bilgi oluşturmaları gerekmektedir. Oluşan bilgileri yalnızca bir alanda değil, disiplinlerarası bir konuma getirebilmeleri ve kullanabilmeleri önemli bir hâl almıştır. Bu amaçla öğrencilerin yeterlilik seviyelerini öğretim programlarıyla kontrollü bir biçimde ve öğretmen aracılığıyla üst düzey seviyeye çıkarması gerekmektedir.

Öğretim programı, öğrenene okulda ya da okul dışında kazandırılması planlanan bir ders, bir amaç, bir hedefle ilgili olarak öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Okul ve kurslarda ulaşılması istenen amaçları, bunları gerçekleştirecek dersleri ve konuları sıralayan, öğretmene bu işte kılavuzlukta bulunacak düşünceleri kapsamaktadır (Öncül, 2000, s.865). Yapılan araştırmalar sonucunda her ne kadar öğrenci özellikleri, materyaller, girdi, çıktı, yöntem ve teknikler, ölçme değerlendirme gibi bileşenler öğretim sürecini etkileyen faktörler olarak görülse de süreci düzenleyen en önemli bileşenin öğretim programları olduğu ifade edilmiştir (Durukan ve Maden, 2013; Balcı ve Melanlıoğlu, 2020). Yaşanan demografik değişimler ve yaşanılan yüzyılın bireylerden beklediği beceriler, yabancılara Türkçe öğretimi alanında da kendini göstermektedir. Çünkü teknolojik gelişmeler her alanda olduğu gibi Türkçe öğretimini de yenilikler ve değişim açısından etkilemiştir. Eleştirel düşünme, bilgiyi kullanma, problem çözme becerileri, teknolojik araçları kullanma gibi becerileri kapsayan 21. yüzyıl becerilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak edindirilmesi, Türkçenin nitelikli bir şekilde öğretilmesi ve yayılması gibi birçok açıdan önem taşımaktadır (Güngör, 2021, s.188).

Yabancılara Türkçe öğretiminde de diğer alanlarda yaşanan sorunlar bulunmaktadır. Balcı ve Melanlıoğlu (2020) Türkçe öğretimindeki en büyük sorunun eğitim-öğretim noktasında ortak bir paydada buluşamama olduğunu ifade etmişlerdir. Ortak noktadan kastedilen bu alanda bir öğretim programı eksikliği olduğu bu yüzden de kurumlar arası eğitimin farklılık göstermesidir (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020, s.176). Bundan dolayı 2020 yılında Maarif Vakfı ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın ortak yürüttükleri çalışma sonucunda “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı” oluşturulmuştur. “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni esas alınarak geliştirilen Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı; yurt içinde veya yurt dışında örgün ve yaygın eğitim kapsamında Türkçe öğrenenler, öğreticiler, öğretim materyali hazırlayanlar ve sınav uygulayıcıları için temel dayanak, yaklaşımları, amaçları, seviyelere ve becerilere göre kazanımları, ölçme ve değerlendirme sürecini, dil öğretimi içeriklerini düzenleyen ve dil öğretimi standartlarını belli çerçevede yapılandıran bir öğretim programı olarak hazırlanmıştır” (TYDÖP, 2020, s.10). 2020 Yabancılara Türkçe Öğretim Programında geçen “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı”nda benimsenen eylem odaklı yaklaşımın sosyal aktör olarak tasvir ettiği dil kullanıcısı veya öğrencilerin aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerine sahip olması beklenir. Bu çerçevede öğretim sürecinin yapılandırılmasında ve programın kademelere göre izlencelerinin oluşturulmasında tema seçimi, kazanımlar ve iletişimsel işlevler arasındaki ilişkide sözü edilen beceriler dikkate alınmıştır. Dolayısıyla Türkçe öğretimi için hazırlanacak ders materyalleri, bu becerileri kazandırmaya yönelik etkinlik ve görevleri içermelidir” ifadeleri bu becerilerin önemini ortaya koymaktadır (TYDÖP, 2020, s.6).

Beceri, kişinin yatkınlık ve öğrenimine bağlı olarak, bir işi başarmasıdır. 21. yüzyıl becerileri ise bu yüzyılın bilgi toplumunda bireylerin iyi vatandaşlar ve nitelikli iş görenler olmalarını sağlayan özellikleri ifade etmektedir (Ananiadou ve Claro, 2009 akt: Cansoy, 2018, s.730). Küresel bazda meydana gelen gelişmeler devam ederken buna bağlı olarak bilgi her geçen gün katlanarak artmakta, dolayısıyla günümüzün rekabetçi koşullarında ön plana çıkmak için belirli yeterliklere sahip olmak gerekmektedir (Kurudayıoğlu, 2019, s.3). Dijital teknolojilerin hayatımızda kapladığı alan arttıkça insanların yaşam biçimleri, hayata bakış açıları köklü değişikliklere uğramıştır. Günümüz dünyasında bireylerin karmaşık iletişim becerilerine, eleştirel düşünceye, uzman bakış açısına sahip olması ve bu becerileri iş hayatında kullanabilmesi beklenmektedir. Bu bağlamda farklı çerçeveler tarafından hazırlanan 21. yüzyıl çerçeveleri bu ihtiyaçları 2006 yılından beri yapılan araştırmalarla tespit edilen becerileri ve sınıflandırmasını kapsamaktadır. Öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında öğretim ortamlarının doğru bir şekilde düzenlenmesi önem taşımaktadır. Bu amaçla, öğretim faaliyetlerinin başladığı ilk kademedен itibaren buna dikkat edilmelidir. Bu bağlamda bireylerin kendi ana dillerine hâkimiyetleri farklı alanlarda başarı sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Bu durum değerlendirildiğinde son zamanlarda eğitim bilimlerinde ortaya çıkan yeni yaklaşımların, 21. yüzyıl eğitim yeterlilikleri ve beklentileri ile ilgili olduğu yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır (Gelen, 2017, s.16). P21 Çerçevesi, 21. yüzyıl becerilerini eğitim

ortamlarına dâhil etmek amacıyla oluşturulmuş bir modeldir. Buna göre, üç ana kategori; yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilik becerileri ve bilgi, medya ve teknoloji becerileridir. Ana kategoriler de kendi aralarında dallara ayrılmaktadır. Yaşam ve kariyer becerileri; esneklik ve uyum, girişim ve öz yönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik ve sorumluluk, liderlik ve sorumluluktur. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve bilgi- iletişim teknolojileri okuryazarlığıdır. Öğrenme ve yenilik becerileri; eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği, yaratıcılık ve yeniliktir. (Partnership for 21st Century Learning, 2015). Bu çerçeve ile P21 kendi kendine yeten ve kendini farklı alanlarda geliştiren, değiştiren, çözüm odaklı, yeniliklere açık ve uyum sağlayan, lider bir yapıya sahip her konuda sorumluluğunu bilen esnek ve uyumlu, eleştirel düşünen ve iş birliğine açık bireyler yetişmesi gerektiğini vurgulamıştır (Tiryaki, 2021, s.125-126). Tüm bu bilgilerden hareketle bu araştırmanın amacı, Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Programı B1 seviyesi kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirmektir.

1. Yöntem

Araştırma, betimsel tarama modelindedir. Çalışmanın verileri, doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın materyalini, dil becerileri arasında yer alan B1 seviyesinde dinleme alanında 88, sözlü etkileşimde 67, sözlü üretimde 65, okuma alanında 95 ve son olarak yazma alanında 67 kazanım oluşturmaktadır. Her bir kazanım P21'in çerçevesinde yer alan yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilikçilik becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri ve bu başlıklara bağlı alt becerilere uygunluğu bakımından değerlendirilmiştir. Veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, P21 becerileri kapsamında temalar ve kazanımları şeklinde betimsel istatistiki teknik kullanılarak (f ve %) tablolar halinde sunulmuştur.

2. Bulgular

Çalışmada içerik analizine tabi tutulan 21. yüzyıl becerilerinin (Yaşam ve Kariyer Becerileri; Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri; Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri) Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Programı Ortaokul B1 seviyesinde dinleme/izleme, konuşma (Sözlü Etkileşim ve Sözlü Üretim), okuma, yazma kazanımlarında hangi oranlarda yer aldığıyla ilgili bilgiler temalar bazında incelenerek tablolaya aktarılmıştır.

Tablo1

Tatil Dönüşü Temasında 21. Yüzyıl Becerileri

TEMA	21. YÜZYIL BECERİLERİ	Frekans	Yüzde
TATİL DÖNÜŞÜ	Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri		
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	8	2.09
	İş Birliği	1	0.26
	Yaşam ve Kariyer Becerileri		
	Liderlik ve Sorumluluk	7	1.83
	Girişimcilik ve Özyönetim	4	1.04
	Sosyal ve Kültürlerarası	6	1.57
	Bilgi, Medya ve Teknolojileri Becerileri		
	Bilgi Okuryazarlığı	11	2.87

Medya Okuryazarlığı	7	1.83
Toplam	43	%11.25

Tablo 1'e göre 21. Yüzyıl becerileri % 11.25 oranındadır. Bu temada yaşam ve kariyer becerilerinden iş birliği becerisi % 0.26 oranla çok az görülmüştür.

TATİL DÖNÜŞÜ	21. YÜZYIL BECERİLERİ
B1.SE.2. Konuşmacıdan görüşlerini gerekçelendirmesini ister. B1.D.48. Görüş/eleştiri veya yorumları ayırt eder (TYDÖP, 2020, s.236).	Eleştirel düşünme ve problem çözme
B1.SE.27. Tercih/teklif içeren diyaloglar kurar (TYDÖP, 2020,s.219).	İş birliği
B1.SÜ.7. Betimleyici ifadeler kullanarak konuşmalar yapar. B1.SÜ.15. İlgi alanına giren bir konuda görsellerle desteklenmiş sunum yapar (TYDÖP, 2020, s.219).	Liderlik ve sorumluluk
B1.SE.14. İhtiyacı olan herhangi bir konuda ayrıntılı bilgi ve açıklama ister. B1.Y.18. Görsellerle desteklenmiş bilgilendirici kısa metinler hazırlar (TYDÖP, 2020,s.219).	Girişimcilik ve öz yönetim
B1.SÜ.17.Kutlama/tebrik/ teşekkür/temenni/davet/ taziye içerikli konuşmalar yapar. B1.SÜ.44. Konuşma aşamalarına (başlama, sürdürme ve bitirme) uygun kalıp ifadeleri kullanır (TYDÖP, 2020, s.219).	Sosyal ve kültürlerarası
B1.O.41. Bir metinden istenilen bilgileri seçer. B1.O.25. Ulaşım ve ulaşım araçlarına ilişkin temel bilgileri seçer (TYDÖP, 2020,s.219).	Bilgi okuryazarlığı
B1.O.47. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	Medya okuryazarlığı

Tablo 2

Neler Oluyor Hayatta Temasında 21. Yüzyıl Becerileri

TEMA	21. YÜZYIL BECERİLERİ	Frekans	Yüzde
NELER OLUYOR HAYATTA?	Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri		
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	5	1.30
	Yaşam ve Kariyer Becerileri		
	Girişimcilik ve Özyönetim	5	1.30
	Sosyal ve Kültürlerarası	5	1.30
	Bilgi, Medya ve Teknolojileri Becerileri		
	Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Okuryazarlığı	4	1.04
Bilgi Okuryazarlığı	9	2.35	
Medya Okuryazarlığı	6	1.57	
Toplam		34	%8.9

Tablo 2'ye göre bu tema da 21. Yüzyıl becerileri toplamda %8.9'dur. Bilgi okuryazarlığı en fazla % 2.35 iken en az bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı %1.04'tür.

NELER OLUYOR HAYATTA?	21. YÜZYIL BECERİLERİ
B1.D.44. Gerekçelendirme ifadelerini belirler. B1.D.46. Özne ve nesnel yargıları ayırt eder (TYDÖP, 2020, s.220).	Eleştirel düşünme ve problem çözme
B1.SÜ.31. Güncel gelişmeler hakkında konuşmalar yapar (TYDÖP,2020,s.220).	Girişimcilik ve öz yönetim

B1.SÜ.44. Konuşma aşamalarına (başlama, sürdürme ve bitirme) uygun kalıp ifadeleri kullanır.	
B1.SÜ.10. Bir olayı/ durumu/işi oluş sırası ve mantık akışına göre anlatır.	Sosyal ve kültürlerarası
B1.SE.15. Toplumsal yaşam alanlarındaki ihtiyaç ve durumlara ilişkin konuşmalara katılır (TYDÖP, 2020, s.220).	
B1.Y.53. Duyuru, ilan, afiş/broşür veya reklam benzeri metinler hazırlar.	
B1.SE.11. Güncel olay veya haberlere ilişkin bilgi alışverişinde bulunur.	Bilgi ve iletişim okuryazarlığı
B1.O.38. Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer (TYDÖP, 2020, s.220).	Dijital okuryazarlık
B1.O.17. Karmaşık bilgiler içeren duyuru, ilan, afiş/broşür veya reklam metinlerinden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	Medya okuryazarlığı

Tablo 3

Dünya Kazan Ben Kepçe Temasında 21. Yüzyıl Becerileri

TEMA	21. YÜZYIL BECERİLERİ	Frekans	Yüzde
	Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri		
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	6	1.57
	İletişim	7	1.83
DÜNYA	Yaşam ve Kariyer Becerileri		
KAZAN	Liderlik ve Sorumluluk	3	0.78
BEN	Sosyal ve Kültürlerarası	13	3.40
KEPÇE	Bilgi, Medya ve Teknolojileri Becerileri		
	Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Okuryazarlığı	2	0.52
	Bilgi Okuryazarlığı	5	1.30
	Medya Okuryazarlığı	3	0.78
	Toplam	39	%10.20

Tablo 3'e göre "Dünya Kazan Ben Kepçe" temasında Öğrenme ve Yenilikçilik Becerilerine 382 kazanım arasından f=13 kazanımda ulaşılmıştır. Öğrenme ve Yenilikçilik Becerilerinden "eleştirel düşünme ve problem çözme" alt boyutu f=6, "iletişim" alt boyutu da f=7 kazanımda görülmüştür.

DÜNYA KAZAN BEN KEPÇE	21. YÜZYIL BECERİLERİ
B1.D.31. Yorum ve değerlendirme içeren ifadeleri ayırt eder.	
B1.SE.26. Diyaloglarında karşılaştırmalara yer verir.	Eleştirel düşünme ve problem çözme
B1.Y.15. Karşılaştırmaya dayalı metinler yazar. (TYDÖP, 2020, s.221).	
B1.SE.30. Diyaloga uygun (giriş, sürdürme, yönlendirme, sonlandırma) ifadeler kullanır.	
B1.SE.26. Diyaloglarında karşılaştırmalara yer verir, B1.SE.5. Konuşmalara uygun ifade ve kalıpları kullanarak katılır.	İletişim ve iş birliği
B1.SE.45. Bir konu hakkında ana dili konuşurlarıyla diyalog kurar. (TYDÖP, 2020, s.221).	
B1.SÜ.36. Kültürel bir öge/gelenek veya mekân hakkında konuşmalar yapar.	
B1.SÜ.15. İlgi alanına giren bir konuda görsellerle desteklenmiş sunum yapar (TYDÖP, 2020, s.221).	Liderlik ve sorumluluk
B1.SE.19. Kültürel özelliklerin konuşulduğu diyaloglara katılır.	
B1.SE.18. Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlamalar, bayram, taziye,	Sosyal ve kültürlerarası

anma vb.) uygun kalıp ifadeleri kullanarak diyaloglara katılır.	
B1.SE.30. Diyaloga uygun (giriş, sürdürme, yönlendirme, sonlandırma) ifadeler kullanır (TYDÖP, 2020, s.221).	
B1.O.2. Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.	
B1.O.10. Karmaşık betimleyici ifadeleri belirler kazanımlarıyla ilişkilidir (TYDÖP, 2020, s.221).	Bilgi okuryazarlığı
B1.Y.14. Sosyal medya, günlük/ ağ günlüğü (blog) metinleri yazar.	Medya okuryazarlığı
B1.SÜ.43. Konuşmalarını bir konu ve ana fikir etrafında planlar (TYDÖP, 2020, s.221).	BİT okuryazarlığı

Tablo 4
Doğa ve İnsan Temasında 21. Yüzyıl Becerileri

TEMA	21. YÜZYIL BECERİLERİ	Frekans	Yüzde
DOĞA VE İNSAN	Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri		
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	11	2.87
	İletişim	5	1.30
	İş Birliği	8	2.09
	Yaşam ve Kariyer Becerileri		
	Liderlik ve Sorumluluk	2	0.52
	Girişimcilik ve Özyönetim	2	0.52
	Bilgi, Medya ve Teknolojileri Becerileri		
	Bilgi Okuryazarlığı	11	2.87
	Medya Okuryazarlığı	3	0.78
Toplam		42	%10.99

Tablo 4'e göre 21. yüzyıl becerileri "Doğa ve İnsan" temasında 382 kazanım arasında toplam f=42 kazanımda görülmüştür. Bunlar ana başlık ve alt başlıklar olarak tablolaştırılmıştır. Öğrenme ve Yenilikçilik Becerilerinden "yaratıcılık ve yenilikçilik" alt boyutu görülmemiştir. Yaşam ve Kariyer Becerileri ile Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerilerinden de bazı alt boyutlara bu temada ilişkili kazanıma rastlanılmamıştır.

DOĞA VE İNSAN	21. YÜZYIL BECERİLERİ
B1.D.48. Görüş/eleştiri veya yorumları ayırt eder.	Eleştirel düşünme ve problem çözme
B1.D.46. Özel ve nesnel yargıları ayırt eder.	
B1.D.47. Olumlu ve olumsuz görüşleri ayırt eder (TYDÖP, 2020, s.222).	
B1.SE.9. Günlük diyaloglarda onay/ kabul/ret veya ekleme ifadeleri kullanır.	İletişim
B1.SÜ.5. Gözlem ve izlenim içeren konuşmalar yapar (TYDÖP, 2020, s.222).	
B1.SE.10. Diyaloglarında öneri ifadelerini kullanır.	İşbirliği
B1.SE.28. Tavsiye/ uyarı içeren diyaloglar kurar (TYDÖP, 2020, s.222).	
B1.SÜ.15. İlgi alanına giren bir konuda görsellerle desteklenmiş sunum yapar (TYDÖP, 2020, s.222).	Liderlik ve sorumluluk
B1.O.38. Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	Medya okuryazarlığı
B1.O.17. Karmaşık bilgiler içeren duyuru, ilan, afiş/ broşür veya reklam metinlerinden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer. (TYDÖP, 2020, s.222).	

Tablo 5
Dostluk Kazansın Temasında 21. Yüzyıl Becerileri

TEMA	21. YÜZYIL BECERİLERİ	Frekans	Yüzde
DOSTLUK KAZANSIN	Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri		
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	8	2.09
	İletişim	4	1.04
	İş Birliği	2	0.52
	Yaratıcılık ve Yenilikçilik	3	0.78
	Yaşam ve Kariyer Becerileri		
	Liderlik ve Sorumluluk	2	0.52
	Girişimcilik	3	0.78
	Üretkenlik ve Hesap Verilebilirlik	2	0.52
	Sosyal ve Kültürlerarası	2	0.78
	Bilgi, Medya ve Teknolojileri Becerileri		
	Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Okuryazarlığı	3	0.78
	Bilgi Okuryazarlığı	8	2.09
	Medya Okuryazarlığı	3	0.78
	Toplam		40

Tablo 5'e göre "Dostluk Kazansın" temasında 21. yüzyıl becerileri 382 kazanım arasından f=40 kazanımda görülmüştür. En fazla "eleştirel düşünme-problem çözme ve bilgi okuryazarlığı" %2.09 ve en az işbirliği- liderlik sorumluluk da %0.52 oranında beceriler yer almıştır.

DOSTLUK KAZANSIN	21. YÜZYIL BECERİLERİ
B1.D.31. Yorum ve değerlendirme içeren ifadeleri ayırt eder.	Eleştirel düşünme ve problem çözme
B1.D.34. Karşılaştırma içeren ifadeleri belirler.	
B1.O.54.Okuduklarından hareketle çıkarımlar yapar.	Yaratıcılık ve Yenilikçilik
B1.Y.62.Yazılarında düşünceyi geliştirme yollarını kullanır (TYDÖP, 2020, s.223).	
B1.SE.30.Diyaloğa uygun (giriş, sürdürme, yönlendirme, sonlandırma) ifadeler kullanır.	İletişim ve işbirliği
B1.SE.42. Etkileşime dayalı etkinlik veya oyunlara, ilgili söz varlığını kullanarak katılır.	
B1.SE.36. Bir şeyin işleyişine/yapılışına ilişkin diyaloglara katılır.	
B1.SE.7. Konuşma esnasında sorular sorar ve sorulara cevap verir (TYDÖP, 2020, s.223).	Liderlik ve sorumluluk
B1.SÜ.15. İlgi alanına giren bir konuda görsellerle desteklenmiş sunum yapar (TYDÖP, 2020, s.223).	
B1.SE.27. Tercih/teklif içeren diyaloglar kurar (TYDÖP, 2020, s.223).	Girişimcilik
B1.O.26. Bir şeyin/işin yapılışına ilişkin tarif ve yönergeleri takip eder.	Üretkenlik ve hesap verilebilirlik
B1.Y.10. Bilgilendirme amaçlı kısa tanıtım yazıları yazar (TYDÖP, 2020, s.223).	
B1.O.46. Okuduklarında biyografik bilgileri belirler. B1.O.15. Metin içi ve/veya metinler arası karşılaştırmalar yapar.	Bilgi okuryazarlığı
B1.O.14. Aynı konuda yazılmış metinleri içerik açısından karşılaştırır(TYDÖP,2020,s.223).	
B1.O.39. Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ilgi alanına giren metinleri bulur (TYDÖP, 2020, s.223).	BİT ve Medya okuryazarlığı

Tablo 6
Hangi Meslek Bana Göre Temasında 21. Yüzyıl Becerileri

TEMA	21. YÜZYIL BECERİLERİ	Frekans	Yüzde
HANGİ MESLEK BANA GÖRE	Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri		
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	7	1,83
	İletişim	2	0,52
	İş Birliği	1	0,26
	Yaratıcılık ve Yenilikçilik	1	0,26
	Yaşam ve Kariyer Becerileri		
	Liderlik ve Sorumluluk	7	1,83
	Girişimcilik ve Özyönetim	6	1,57
	Sosyal ve Kültürlerarası	1	0,26
	Esneklik ve Uyum Becerisi	2	0,52
	Bilgi, Medya ve Teknolojileri Becerileri		
	Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Okuryazarlığı	1	0,26
	Bilgi Okuryazarlığı	12	3,14
	Medya Okuryazarlığı	2	0,52
	Toplam	42	%10,99

Tablo 6'ya göre "Hangi Meslek Bana Göre?" temasında 21. Yüzyıl becerileri f=42 kazanımda tespit edilmiştir. Öğrenme ve Yenilikçilik Becerilerinden "eleştirel düşünme ve problem çözme" ye f=7, "iletişim" becerilerine f=2, "iş birliği" becerisine f=1, "yaratıcılık ve yenilikçilik" becerisi de f=1 örneklendirilmiştir. En fazla yer verilen beceri % 1.83 oranla "eleştirel düşünme ve problem çözme" becerisidir.

HANGİ MESLEK BANA GÖRE?	21. YÜZYIL BECERİLERİ
B1.SÜ.25. Karşılaştırmalar içeren konuşmalar yapar.	Eleştirel düşünme ve problem çözme
B1.SÜ.23. Bir konuyla ilgili görüşlerini gerekçelendirerek açıklar (TYDÖP, 2020, s.224).	
B1.Y.38. Plan/tasarı hayallerini anlatan metinler yazar (TYDÖP, 2020, s.224).	Yaratıcılık ve Yenilikçilik
B1.SE.29. Yüz yüze veya iletişim araçlarını kullanarak ilgi alanına giren mesleklerle ilgili diyaloglar kurar.	İletişim ve iş birliği
B1.SE.38. Meslekler ve özellikleri hakkındaki konuşmalara katılır.	
B1.SE.44. Herhangi bir konuda röportaj yapar/verir(TYDÖP, 2020, s.224).	
B1.SE.38. Meslekler ve özellikleri hakkındaki konuşmalara katılır (TYDÖP, 2020, s.224).	Liderlik ve sorumluluk
B1.SE.5. Konuşmalara uygun ifade ve kalıpları kullanarak katılır(TYDÖP, 2020, s.224).	Girişimcilik ve Özyönetim
B1.SÜ.27. Kendisiyle ilgili durum/ eğitim süreci veya yaptığı iş hakkında konuşur(TYDÖP, 2020, s.224).	Esneklik ve uyum
B1.O.29. Kişisel bilgi ve görüş isteyen/bildiren metinleri (röportaj, anket vb.) anlar.	Bilgi okuryazarlığı
B1.O.45. İlgi veya uzmanlık alanlarına giren metinlerdeki ana ve yardımcı düşünceleri belirler.	
B1.Y.32. Biçim ve içerik özelliklerine dikkat ederek resmî yazılar (dilekçe vb.) yazar (TYDÖP, 2020, s.224).	

Tablo 7
İletişimin Değişen Dünyası Temasında 21. Yüzyıl Becerileri

TEMA	21. YÜZYIL BECERİLERİ	Frekans	Yüzde
İLETİŞİMİN DEĞİŞEN DÜNYASI	Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri		
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	9	2.35
	İletişim	8	2.09
	İş Birliği	2	0.52
	Yaratıcılık ve Yenilikçilik	1	0.26
	Yaşam ve Kariyer Becerileri		
	Liderlik ve Sorumluluk	2	
	Bilgi, Medya ve Teknolojileri Becerileri		
	Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Okuryazarlığı	8	0.52
	Bilgi Okuryazarlığı	11	2.09
	Medya Okuryazarlığı	4	2.87
		1.04	
Toplam		45	%11.78

Tablo 7'ye göre "İletişimin Değişen Dünyası" adlı temada 382 kazanım arasında 21. yüzyıl becerileri f=45 kazanımda geçmiştir. Tabloda görüldüğü gibi en fazla yer verilen beceri "bilgi okuryazarlığı" en az yer verilen beceri ise "yaratıcılık ve yenilikçilik" olmuştur. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerilerine f=23, Yaşam ve Kariyer Becerilerine f=2, Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri ise f=20 kazanımda görülmektedir.

İLETİŞİMİN DEĞİŞEN DÜNYASI	21. YÜZYIL BECERİLERİ
B1.D.35. Dinlediklerini/ izlediklerini içerik açısından karşılaştırır (TYDÖP, 2020, s.225).	Eleştirel düşünme ve problem çözme
B1.Y.39. Geleceğe yönelik tahminler/ çıkarımlar içeren metinler yazar(TYDÖP, 2020, s.225)	Yaratıcılık ve Yenilikçilik
B1.SE.12. Telefonla alınan hizmetlere yönelik görüşmeler gerçekleştirir. B1.SE.36. Bir şeyin işleyişine/yapılışına ilişkin diyaloglara katılır (TYDÖP, 2020, s.225).	İletişim
B1.SE.22.İstek veya şikâyetlerini anlatan diyaloglar kurar.	İş birliği
B1.SÜ.50. Bir sorunun çözümüne yönelik konuşmalar yapar. B1.SÜ.25. Karşılaştırmalar içeren konuşmalar yapar (TYDÖP, 2020, s.225).	Liderlik ve sorumluluk
B1.O.8. Kullanım kılavuzlarındaki yönlendirmeleri takip eder(TYDÖP, 2020, s.225).	Bilgi okuryazarlığı
B1.O.56. Metindeki genelleme/şart/varsayım veya olasılık bildiren ifadeleri ayırt eder.	
B1.Y.20. Yazılarında teknolojiyle ilgili söz varlığını kullanır. B1.O.21. E-posta veya mektuplardaki iletileri anlar. B1.O.22. Metinlerdeki istek/ ihtiyaç, şikâyet içeren ifadeleri ve temel iletiyi belirler (TYDÖP, 2020, s.225).	BİT okuryazarlığına

Tablo 8
Dünya Bir Sahne Temasında 21. Yüzyıl Becerileri

TEMA	21. YÜZYIL BECERİLERİ	Frekans	Yüzde
DÜNYA BİR SAHNE	Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri		
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	9	2.35
	İletişim	8	2.09
	İş Birliği	3	0.78
	Yaratıcılık ve Yenilikçilik	4	1.04
	Yaşam ve Kariyer Becerileri		
	Liderlik ve Sorumluluk	2	0.52
	Girişimcilik ve Özyönetim	2	0.52
	Bilgi, Medya ve Teknolojileri Becerileri		
	Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Okuryazarlığı	3	0.78
	Bilgi Okuryazarlığı	8	2.09
Toplam	39	%10.20	

Tablo 8' e göre "Dünya Bir Sahne" temasında 21. yüzyıl becerilerine f=33 kazanımda rastlanmıştır. Öğrenme ve Yenilikçilik Becerilerinden f=19 kazanımda, Yaşam ve Kariyer Becerilerine f=4 kazanımda, Bilgi, Medya ve Teknolojileri Becerilerine de f=11 kazanımda yer verilmiştir. En fazla tespit edilen beceri öğrenme ve yenilikçilik becerileri olmuştur.

DÜNYA BİR SAHNE	21. YÜZYIL BECERİLERİ
B1.SE.26. Diyaloglarında karşılaştırmalara yer verir. B1.Y.27. Yorum ve değerlendirmeler içeren metinler yazar (TYDÖP, 2020, s.226).	Eleştirel düşünme ve problem çözme
B1.Y.17. Görsellerle oluşturulmuş öyküleyici bir metni kendi cümleleriyle yazar.	Yaratıcılık ve Yenilikçilik
B1.SÜ.41. Konuşmalarında beden dili unsurlarını kullanır. B1.SE.43. Diyaloglarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder (TYDÖP, 2020, s.226).	İletişim
B1.SE.41. Konuşmalarında yorum ve değerlendirme ifadeleri kullanır.	Liderlik ve sorumluluk
B1.Y.53. Duyuru, ilan, afiş/broşür veya reklam benzeri metinler hazırlar (TYDÖP, 2020, s.226).	Girişimcilik ve özyönetim
B1.O.3. Bir uzmanlık alanıyla ilgili temel terim ve kalıp ifadeleri anlar. D.12. Sesli ve/veya görüntülü karmaşık duyuru ve anonsları takip eder. B1.O.17. Karmaşık bilgiler içeren duyuru, ilan, afiş/ broşür veya reklam metinlerinden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer. (TYDÖP, 2020, s.226).	Bilgi okuryazarlığı
	BİT okuryazarlığı

Tablo 9
Buluşlar ve Mucitler Temasında 21. Yüzyıl Becerileri

TEMA	21. YÜZYIL BECERİLERİ	Frekans	Yüzde
BULUŞLAR VE MUCİTLER	Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri		
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	2	0.52
	İletişim	6	1.57
	İş Birliği	3	0.78
	Yaratıcılık ve Yenilikçilik	5	1.30
	Yaşam ve Kariyer Becerileri		
	Liderlik ve Sorumluluk	2	0.52
	Girişimcilik ve Özyönetim	2	0.52
	Üretkenlik ve Hesap Verilebilirlik	3	0.78
	Bilgi, Medya ve Teknolojileri Becerileri		
	Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Okuryazarlığı	2	0.52
	Bilgi Okuryazarlığı	7	1.83
	Medya Okuryazarlığı	5	1.30
	Toplam		37

Tablo 9'a göre Buluşlar ve Mucitler temasında 21. yüzyıl becerilerinin ağırlığına bakıldığında %10.20 olduğu görülmektedir. En fazla 1.83 oranında bilgi okuryazarlığıdır.

BULUŞLAR VE MUCİTLER	21. YÜZYIL BECERİLERİ
B1.SE.26. Diyaloglarında karşılaştırmalara yer verir. B1.O.69. Gerekçelendirme ifadelerini belirler(TYDÖP, 2020, s.227).	Eleştirel düşünme ve problem çözme
B1.SE.21. Diyaloglarında anlaşılmayan noktalara ilişkin açıklama ister. B1.SE.11. Güncel olay veya haberlere ilişkin bilgi alışverişinde bulunur (TYDÖP, 2020, s.227).	İletişim ve iş birliği
B1.Y.40. Belli bir aşama ve süreci anlatan metinler yazar. B1.Y.44. Anahtar kelimelerden hareketle metinler yazar (TYDÖP, 2020, s.227).	Yaratıcılık ve Yenilikçilik
B1.Y.39. Geleceğe yönelik tahminler/çıkarımlar içeren metinler yazar (TYDÖP, 2020, s.227).	Üretkenlik ve hesap verebilirlik
B1.SÜ.31. Güncel gelişmeler hakkında konuşmalar yapar. B1.Y.26. Bir konuya ilişkin görüş ve önerilerini gerekçeleriyle anlatan metinler yazar.	Liderlik ve sorumluluk
B1.O.35. Metinlerde olay ve bilgileri zaman ve mantık akışına göre sıralar. B1.SÜ.49. Olaylar/ durumlarla ilgili tahminlerini anlatır (TYDÖP, 2020, s.227).	Bilgi okuryazarlığı

Tablo 10
Kıssadan Hisse Temasında 21. Yüzyıl Becerileri

TEMA	21. YÜZYIL BECERİLERİ	Frekans	Yüzde
KISSADAN HİSSE	Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri		
	İletişim	7	1.83
	İş Birliği	2	0.52
	Yaratıcılık ve Yenilikçilik	6	1.57
	Yaşam ve Kariyer Becerileri		
	Liderlik ve Sorumluluk	3	0.78
	Girişimcilik ve Özyönetim	2	0.52
Bilgi, Medya ve Teknolojileri Becerileri			

Bilgi Okuryazarlığı	11	2,87
Medya Okuryazarlığı	2	0,52
Toplam	33	%8.63

Tablo 10'a göre "Kıssadan Hisse" temasında 21. yüzyıl becerilerine toplamda 382 kazanım arasında f=33 kazanımda incelenmiştir. Bu temada daha öncekinden farklı olarak ilk defa "eleştirel düşünme ve problem çözme" ye yer verilmemiş olması dikkat çekmektedir. Bununla beraber diğer becerilerin de alt boyutlarının tamamına bu temada da rastlanılmamıştır.

KISSADAN HİSSE	21. YÜZYIL BECERİLERİ
B1.SE.17. Konuşmalarında beden dilini kullanır. B1.SE.4. Yanlış anlamaları veya hatalarını telafi edici kalıpları kullanır. B1.SE.37. Diyaloglarda duygularını ifade eder ve duygularını yansıtan kişiye uygun karşılıklar verir(TYDÖP, 2020, s.228).	İletişim ve iş birliği
B1.Y.23. Öyküleyici metinler yazar. B1.Y.17. Görsellerle oluşturulmuş öyküleyici bir metni kendi cümleleriyle yazar (TYDÖP, 2020, s.228).	Yaratıcılık ve Yenilikçilik
B1.SÜ.12. Yazılı/ sözlü bir metni kendi cümleleriyle aktarır. B1.SÜ.47. Geçmişe ilişkin olay/durum/bilgileri anlatır.	Liderlik ve sorumluluk
B1.O.4. Bağlamdan hareketle mecazlı ve/veya kalıp ifadeleri anlamlandırır. B1.SE.46. Konuşmalarında zenginleştirici unsurlara (anekdot, fıkra) yer verir. B1.Y.36. Zaman ve mantık akışına uygun metinler yazar. B1.D.55. Dinlediklerini/izlediklerini özetler(TYDÖP, 2020, s.228).	Bilgi okuryazarlığı

3. Sonuç ve Tartışma

2020 yılında güncellenen Yabancılara Türkçe Öğretim Programı'na (Dinleme, Konuşma (Sözlü üretim, Sözlü Etkileşim) , Okuma, Yazma) ait her bir kazanımın P21'in çerçevesindeki becerilere uygunluğu bakımından incelendiği bu çalışmada, B1 seviyesinde yer alan her bir kazanım çerçevesinde yer alan üç ayrı ana başlığa (Yaşam ve Kariyer Becerileri; Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri; Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri) bağlı her bir alt başlık (Esneklik ve uyum yeteneği, girişimcilik ve özyönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, verimlilik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk; yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı) için ayrı ayrı incelenmiştir.

Yapılan incelemede 382 kazanım arasında "Yaşam ve Kariyer Becerileri" f=90; "Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri" f=141; "Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri" ise f=151 kez kazanımlarda yer almıştır. Alt beceriler açısından incelediğimizde kazanımlarla ilişkili olarak en çok yer verilen beceri bilgi okuryazarlığı (f=93), ikinci olarak en çok yer verilen beceri de eleştirel düşünme ve problem çözme (f=65)'dir. En az yer verilen beceriler de sırasıyla esneklik ve uyum becerisi (f=2), üretkenlik ve hesap verebilirlik (f=5) becerisinin olduğu görülmüştür.

Kazanımlarla becerilerin bir arada bulunma sıklığını gösteren verilerin ışığında, bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin daha fazla yer

aldığı, yaşam ve kariyer becerilerinin ise diğer becerilere oranla daha az yer aldığı görülmektedir. Çalışmanın bu sonucu ile Bal (2018)'in Türkçe dersinde 21. Yüzyıl becerilerini incelediği çalışmada da kazanım boyutunda aynı sonuca ulaşılmıştır.

Voogt ve Roblin (2012)' de yaptığı çalışmada 32 raporu incelemiş ve 21. yüzyıl becerileri arasında en fazla yer verilen becerinin BİT okuryazarlığı olduğunu, medya okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığının da farklı bileşenler olarak ele alındığını ifade etmiştir. B1 seviyesinde 21. yüzyıl çalışmalarının varlığı ve yeri ile ilgili çalışmada da en fazla tespit edilen becerilerin bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin olması 2008'den bu yana bu becerilerin önemi koruduğunu göstermektedir.

Programın B1 seviyesinde incelenen 21. yüzyıl becerilerinin daha çok okuma ve konuşma alanlarında yer aldığı, görsel okumanın ile medya okuryazarlığı becerilerinin tespit edildiği kazanımların da olduğu görülmüştür. Ek olarak bazı kazanımlarda birden fazla becerinin ilişkili olarak yer aldığı, varılan bir diğer sonuçtur.

Yabancılara Türkçe öğretiminde de dört temel becerinin eş güdümlü olarak ve sarmal şekilde verilmesi önemlidir. Bu bağlamda 21. yüzyıl becerilerinin kazanımlarla ilişkisini inceleyen bu çalışmada becerilerin eşit ve dengeli bir şekilde dil becerilerine yansıtılmadığı görülmüştür. Bununla ilgili olarak, Bal(2018)'in Türkçe dersini 21. Yüzyıl becerileri açısından incelediği çalışma ile aynı sonuca varılmıştır. İlgili çalışmada *“Temel dil becerileri açısından ayrı ayrı kazanımlara bakıldığında sadece okuma, yazma, dinleme boyutunda 21. yüzyıl becerilerine hizmet ettiği belirlenmiştir. Bu üç temel dil becerisinde 21. yüzyıl becerilerinin dağılımına bakıldığında da belli bir oranın olmadığı dikkat çekmektedir.”* cümleleri bu sonuç ile doğru orantılıdır. Ancak bu çalışmada konuşma dil becerisinde 21. yüzyıl becerileri gözlenmez iken, B1 seviyesinin kazanımlarında becerilerin en fazla ilişkili olduğu dil becerisi olmuştur.

Konuşma ve okuma dil becerilerinde sosyal ve kültürlerarası beceriler, girişimcilik ve özyönetim, eleştirel düşünme ve problem çözme, liderlik ve sorumluluk, bilgi okuryazarlığı ile ilişkili birçok kazanım yer almaktadır.

Bilgi, Medya ve Teknolojileri ile Öğrenme ve Yenilikçilik becerilerinin dağılımında bir denge gözetilirken Yaşam ve Kariyer Becerileri için dengeli bir dağılımın olmadığı görülmektedir. Gelişen ve değişen dünya ile beraber bireylerin hayatında teknolojinin yoğun bir şekilde yer alması, bireylerden beklenen beceriler de göz önünde bulundurulduğuna bu becerilere gereken önemin programda gösterildiği görülmektedir. Yapılan bu inceleme Bal(2018)'in *“21. yüzyıl becerilerinin programda belli bir oranda dağılmadığı”* ve *“programın her ne kadar 21. yüzyıl becerileri açısından öne çıkarılsa da kazanım boyutunda eksikler olduğu”* konusundaki açıklamalarla bir yandan örtüşürken bir yandan da çelişmektedir.

21. yüzyıl becerilerinden bazıları her temada yer alırken, bazı becerilerin de çok az görülmesi hatta bazı temalarda bu becerilerin yer alması da incelenmeye değer bir konudur. B1 seviyesinde 21. yüzyıl becerilerinin varlığı incelendiğinde üretkenlik ve hesap verilebilirlik alt boyutunun diğer becerilere göre çok az görülmesi, Barası (2020)'nin 21. yüzyıl becerilerinin Türkçe öğretim programındaki dağılımı üzerine

yaptığı çalışma ile benzer sonuçları göstermektedir. Aynı çalışmada iletişim, karar verme, eleştirel düşünme becerilerini yansıtan amaç ve kazanımların daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Yabancılara Türkçe Öğretim programında 21. yüzyıl becerilerinin varlığı üzerine yapılan çalışmada da aynı sonuçlara ulaşılmıştır.

Belet ve Boyacı (2019)'nın da yaptığı çalışmada “*Türkçe dersi öğretim programlarının temel yaklaşımları ve genel vurgularında 21. yüzyıl becerilerinden özellikle öğrenme ve yenilenme becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri; kısmen de yaşam ve kariyer becerileri farklı yoğunluklarda olmakla birlikte bulunmaktadır*” ifadeleri ile çalışmanın B1 seviyesinde yapılan incelemedeki dağılımı ile örtüşmektedir.

B1 seviyesinde yer alan temaların tamamında bilgi okuryazarlığı becerisine önem verilmiştir. Bilgi okuryazarlığı ve eleştirel düşünme, problem çözme becerilerinin diğer alt boyutlara göre daha fazla kazanımda örneği görülmüştür. Tiryaki (2021)'nin yaptığı çalışmada da benzer sonuçlar ortaya koyulmuştur. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerisinin üst düzey düşünme becerisini sorgulamada önemlidir. Yabancılara Türkçe öğretim Programında bu beceriye 65 kazanımda tespit edilmesi ve 10 temanın 9'unda bu beceriye yer verilmesi dikkat çekici bir öneme sahiptir.

Kuradayıoğlu ve Soysal (2019) çalışmalarında, en az temas edilen becerinin bilgi, medya ve teknoloji becerileri olduğunu ifade etmelerine karşın B1 seviyesinde yapılan incelemede en fazla görülen beceri olmuştur. Bu beceriye verilen önemin güncel programlarda arttığı sonucuna varılmaktadır. OECD (2018) tarafından hazırlanan bir raporda şu an öğrenci olan bireylerin 2030 yılında birer yetişkin olacakları, bazı mesleklerin kaybolacağı ve yeni meslek alanlarının oluşacağı ifade edilmektedir (Cansoy, R., 2018, s.3115). Bu bağlamda da bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin yeni meslek alanlarında önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

Kayhan, Altun ve Gürol (2019) çalışmalarında programda en az yer verilen becerinin bilgi, medya ve teknolojileri becerileri olduğu sonucu ile B1 seviyesinde bu becerilerin oranı ile zıtlık göstermektedir. Çünkü 10 temadaki toplam 382 kazanım arasından en fazla temas edilen becerinin (f=151) bilgi, medya ve teknolojileri olduğu görülmektedir.

21. yüzyıl becerileri ile ilgili oluşturulan sınıflandırmalarda ortak olarak yer alan becerilerin “işbirliği, iletişim, BİT okuryazarlığı, sosyal ve kültürlerarası beceriler olduğu” görülmektedir (Cansoy, 2018, s.3126). Yabancılara için Türkçe öğretim programının B1 seviyesinde yapılan incelemeler sonucunda, bu ortak becerilerin kazanımlarda sıklıkla yer aldığı, hatta bilgi, medya ve teknoloji becerileri içerisinde yer alan BİT okuryazarlığının kazanımlarda en çok ilişkili becerileri arasında olduğunu söylemek mümkündür

Kazanımların 21. yüzyıl becerileri ile ne kadar ilişkili olduğunu ortaya koyan bu çalışmada P21 çerçevesindeki sınıflandırmada yer alan bilgiler dikkate alınmıştır. 2020'de yayımlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nın 21. yüzyıl becerileri göz önünde bulundurularak hazırlandığını görülmektedir.

Kaynakça

- Altun S., Gürol, M, ve Kayhan, E. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe Öğretim Programı'nın (2018) 21. Yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20-35 <https://kutuphane.adu.edu.tr/default.asp?idx=323131>
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences For New Millennium Learners In OECD Countries. OECD Education Working Papers: OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-education-working-papers_19939019
- Balcı, M., ve Melanlıoğlu, D. (2020). “Türkçenin Yabancı Dil Programı” Üzerine. *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 10(2), 173-198.
- Barası, M. (2020). *2018 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının 21. Yüzyıl becerileri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi.
- Beers, S. Z. (2011). 21st Century Skills: Preparing Students for Their Future. Web: https://www.mheonline.com/mhmymath/pdf/21st_century_skills.pdf adresinden 22 Ekim 2021 tarihinde alınmıştır.
- Belet Boyacı, Ş. D. ve Güney Özer M. (2019). Öğrenmenin Geleceği: 21 yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2013). Yabancılarla Türkçe Öğretimi Programı Geliştirme. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılarla Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (1. Baskı, s. 511-526). Grafiker Yayınları.
- Gelen, İ. (2017) P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl becerileri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Gültekin, M. (2014). Dünyada ve Türkiye’de ilköğretim programlarındaki yönelimler. *İlköğretim Online*, 13(3), 726-745.
- Güngör, H. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. H. Erdem Çocuk ve T. Soysal (Ed.), *21. Yüzyıl Becerileri ve Türkçe Eğitimi* içinde (1 Baskı, s.187-198). Nobel Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. ve Gociaoğlu, B. (2021). 21. yüzyıl becerilerinin tanımlanması. H. Erdem Çocuk ve T. Soysal (Ed.), *21. Yüzyıl Becerileri ve Türkçe Eğitimi* içinde (1. Baskı, s. 1-16). Nobel Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.

- McCoog, I. J. (2008). 21st Century Teaching and Learning. Education Resource Center. Web: <https://eric.ed.gov/?id=ED502607> adresinden 15 Ekim 2021 tarihinde alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*. Ankara: MEB.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim Bilimleri Sözlüğü (2. Cilt)*. MEB Yayınları.
- Partnership for 21st Century Learning (2015). P21 Framework Definitions. Web: <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources> adresinden 25 Eylül 2021 tarihinde alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük (9.Baskı)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Telc (2013). Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi-Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme. Germany: Telc GmbH.
- Tiryaki, E. N. (2021). 21. yüzyıl becerileri ve Türkçe öğretim programı. H. Erdem Çocuk ve T. Soysal (Ed.), *21. Yüzyıl Becerileri ve Türkçe Eğitimi* içinde (1. Baskı. s.123-143). Nobel Yayınları.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı

1. yazar katkı oranı: %100

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Extended Abstract

In the study, the compatibility ratio of 21st century skills (Life and Career Skills; Learning and Innovation Skills; Information, Media and Technology Skills) in listening/watching, speaking (S1 concise Interaction and Verbal Production), reading and writing achievements at the Turkish Curriculum for Foreigners Secondary School B1 level is determined. Sub-dimensions of 21st century skills were also examined. The material of the research consists of 88 achievements in listening at B1 level, 67 in oral interaction, 65 in oral production, 95 in reading, and 67 in writing, which is one of the language skills. In total, 382 achievements at B1 level were examined. At this level, skills took place at different levels in acquisitions and themes.

In addition to being the most included skill of information, communication and media skills, information literacy, which is the sub-dimension of these skills, was also the most common sub-dimension. 21st century skills were analyzed from the most included to the least included as follows: 382 achievements examined at B1 level were compared to "Life and Career Skills" $f=90$; Learning and Innovation skills $f=141$; It was determined that Information, Media and Technology skills were included $f=151$ times. In the sub-skills of these skills, the most information literacy skill was observed in $f=93$, and secondly, critical thinking and problem solving skills were observed in $f=65$ acquisitions. It is seen that the least included skills are flexibility and adaptability skills $f=2$, respectively, productivity and accountability skills. Although it is more involved in the cooperation skill than other skills, $f=15$ has been found to be the third skill that is mentioned the least.

It is an unexpected result that flexibility and adaptability skills, productivity and accountability, and cooperation skills are few in the achievements. It was determined that most of the achievements in which information literacy skills were determined were intertwined with reading skills, and secondly, in the achievements in which speaking skills were examined. One of the results found different from these is that more than one skill is mentioned in an acquisition. These skills include media literacy, creativity and innovation, and visual reading. Secondly, in the acquisitions with critical thinking and problem solving skills, it is understood that media messages are questioned, the issue of consistency is emphasized, and it is described and accepted as a skill that individuals can use actively in their lives.

There are 10 themes at the B1 level of the Turkish for Foreigners Curriculum. These are the themes of "Holidays, What Happens in Life, Travelling around the World, Man and Nature, Friendship, Which Profession to Choose, The Changing World of Communication, The World Is a Stage, Inventions and Inventors, A Lesson to Learn". The skills in these themes differ. The skills prioritized in each theme were shaped according to the intended acquisitions. For example, Information, Media and Technology skills that come to the fore in the theme of Holidays, and information literacy as a sub-dimension. Life and Career Skills and social and intercultural skills as

a sub-dimension were mainly seen in the acquisitions in the theme of Travelling around the World. As another example, the distribution in the theme of Nature and Human can be given as an example. Learning and Innovation Skills were identified more in this theme. Among these skills, critical thinking and problem solving were included in 11 acquisitions, and cooperation skill was included in 8 acquisitions, and we came across as the skills most studied in this theme.

The highest level of attainment in the program is at the B1 level. The fact that this level is the intended level in secondary school, and that this level is given special importance in the country and abroad, are among the primary reasons for this level to be the highest level of achievement. However, at this level, not all 21st century skills are evenly ~~and~~ ~~evenly~~ distributed. While skills such as information literacy, critical thinking and problem solving, social and intercultural are very much involved and taught; creativity and innovation, accountability, productivity, entrepreneurship, leadership and responsibility were seen as less identified skills.

The basic skills in the program are speaking, listening, reading and writing. Speech is divided into two as verbal production and oral interaction. Entrepreneurship and self-management, information literacy, leadership and responsibility skills were seen in verbal production skills. In verbal interaction, on the other hand, it has been seen that the achievements that focus more on individuals speaking in front of the public, socializing and taking risks are seen in the gains.

In media literacy, which is a sub-dimension of information, media and technology skills, it is seen that designing banners and posters, questioning media messages and creativity are given importance. Visual reading came to the fore in these skills. It emerges when these skills are included in the acquisitions in accordance with today's technological skills, and technical developments are given importance when compared with previous programs.

Depending on the developing technological developments, the political policies of the countries and the increasing importance given to language, the value given to education has also increased. Accordingly, these values are expected to be taken into account in the programs written. Today, creativity and innovation skills are seen as a valued skill both in Turkey and in the world. However, the fact that creativity and innovation skills were not sufficiently included in the B1 level and themes in the program was also seen as a remarkable result.

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME BİÇİMLERİNİN İNCELENMESİ

Araştırma Makalesi

Büşra TOMRUKCU*

Geliş Tarihi: 17.12.2021 | Kabul Tarihi: 18.05.2022 | Yayın Tarihi: 27.06.2022

Özet: Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme biçimlerini incelemek ve bu alanda çalışan öğretim elemanlarına konuyla ilgili öneriler sunmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Marmara Bölgesinde bir devlet üniversitesinde Türkçe öğrenen B1, B2, C1 ve Akademik Türkçe sınıflarında eğitim alan 72 öğrencinin öğrenme biçimleri, ilişkisel tarama modeli kullanılarak cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, Türkçe dil düzeyi ve bildikleri yabancı dil sayısı değişkenlerine göre incelenmiştir. Öğrencilerin öğrenme biçimlerini ölçmek amacıyla *Kişisel Bilgi Formu* ve Şimşek'in (2002) geliştirdiği *BIG16 Öğrenme Biçemi Envanteri* kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, SPSS 24.0 veri çözümleme programı ile çözümlenmiş ve değişkenlere göre t-testi ile ANOVA uygulanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin genel olarak tüm öğrenme biçimlerini aynı anda kullanmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bedensel öğrenme, görsel öğrenme, işitsel öğrenme, öğrenme biçimleri, yabancı dil olarak Türkçe.

EXAMINATION OF LEARNING MODALITY OF STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Research Article

Received: 17.12.2021 | Accepted: 18.05.2022 | Published: 27.06.2022

Abstract: The purpose of this study is to examine the learning modality of students learning Turkish as a foreign language and to make suggestions to the instructors working in this field. For this purpose, learning modality of 72 students studying Turkish in B1, B2, C1 and Academic Turkish levels at a state university in the Marmara Region were examined according to the variables of gender, age, education level, Turkish language level and the number of foreign languages they know by using the relational survey model. In order to measure the learning modality of the students, the Personal Information Form developed by the researcher and the BIG16 Learning Modality Inventory developed by Şimşek (2002) were used. The data of the research were analyzed with SPSS 24.0 data analysis program and ANOVA and t-test was applied according to the variables. In the research, it was concluded that the students generally preferred to use all learning modalities at the same time.

Keywords: Auditory learning, kinesthetic learning, learning modality, Turkish as a foreign language, visual learnings.

Giriş

Öğrenme, bireyin deneyim veya yaşantı sonucunda davranışlarında ve zihninde meydana gelen değişiklikler olarak tanımlanmaktadır (Terry, 2018, s. 10; Ulusoy, 2020, s. 129; Akbaba, 2021, s. 3; Özden, 2021, s. 21). Deneyim ve yaşantıların kişiden kişiye farklılık göstermesine bağlı olarak öğrenmenin de “parmak izi” gibi bireyin kendisine

* Ar. Gör.; Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, busra.tomrukcu@kocaeli.edu.tr

 0000-0002-4639-9497

özgü olduğunu söylemek mümkündür. Bu açıdan bakıldığında, etkili bir öğrenme için bireyin nasıl daha iyi öğreneceğini bilmesi önemli görülmektedir (Güven ve Kürüm, 2008, s. 54).

Her bireyin öğrenme süreci farklı olup kimi bireyler yaparak-yaşayarak, kimi bireyler işiterek ya da görerek gibi farklı şekillerde öğrenmektedir. Bireyin nasıl öğrendiğinin bilinmesi, diğer bir ifadeyle öğrenme stili (*learning style*) ve öğrenme biçimi (*learning modality*) olarak adlandırılan (Barbe ve Swassing, 1979; Gregorc, 1979; Barbe ve Milone, 1981; Kolb, 1984; Felder ve Silverman, 1988; Dunn, 1990; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Şimşek, 2002; Veznedaroğlu ve Özgür, 2005; Şimşek, 2017) bu öğrenme şekillerinin bilinmesi etkili bir öğrenme ortamı sunacak ve öğrenmenin daha kalıcı hâle gelmesine yardımcı olacaktır. Şimşek (2002, s. 35-37), öğrenme stili (*learning style*) ve öğrenme biçimi (*learning modality*)¹ terimlerini şu şekilde tanımlamaktadır:

“*Öğrenme stili* genel olarak bir öğrencinin, öğrenme çevresini psikolojik olarak nasıl algıladığını, çevresi ile nasıl etkileşimde bulunduğunu ve nasıl tepki verdiğini ortaya koyan bireysel özellikler ve tercihler grubudur. *Öğrenme biçimi* ise öğrenme stiline algılama ile ilgili boyutu, yani öğrencinin öğrenme sırasında kullanılan ortam ve yöntemlere ilişkin tercihlerini ortaya koyan özellikler grubudur.”

Öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve buna bağlı olarak öğrenme şekillerini açıklamaya çalışan bu terimlerin zaman zaman birbirinin yerine, aynı kavrama karşılık kullanıldığı görülmektedir. Şimşek (2002, s. 36) öğrenme stili (*learning style*) ile öğrenme biçimi (*learning modality*) arasındaki ilişkiyi farklı çalışmalardan (Miller, 1993; Friedrich, 1995; Heinich ve diğerleri, 1996) yararlanarak şu şekilde ifade etmiştir: “Öğrenme stiline algısal tercihler ve güçlükler, bilgi işleme alışkanlıkları, motivasyonel ve psikolojik faktörler gibi değişik boyutları vardır. Algısal tercihler, öğrencilerin öğrenirken kullanmayı tercih ettikleri ortamlar, materyaller ve kullanılan mesajların kodlanma biçimi (codality) ile ilgilidir. Bu tercihlerin bütünü, öğrenme biçimi olarak adlandırılmaktadır.” Felder ve Silverman (1988, s. 676) öğrenme biçimini ‘bilgiyi alma yolları’ olarak tanımlamış; Barbe ve Swassing (1979, s. 1) de öğrenme biçiminin bireyin bilgiyi aldığı ve sakladığı duyuşsal kanallar olduğunu bildirmiş, öğrenme biçimlerinin “öğrenmenin anahtarı” olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi, öğrenme stili bireyin öğrenme sürecindeki bilişsel ve psikolojik süreçlerini vurgularken öğrenme biçimi öğrenme sırasında tercih edilen yöntemleri, bireyin öğrenme kanallarını işaret etmektedir.

Bireyin nasıl daha iyi öğrendiğine ilişkin ‘öğrenme stili’ ya da ‘öğrenme biçimi’ olarak adlandırılan öğrenme şekillerinin bilinmesi, diğer bir ifadeyle öğrencinin nasıl daha iyi öğrendiğinin bilinmesi, etkili bir öğrenme ortamı sunacak ve öğrenmenin daha kalıcı hâle gelmesine yardımcı olacaktır. Aksoy ve Pakkan’a (2011, s. 666) göre öğrencinin

¹ ‘*Learning modality*’ terimi Şimşek’te (2002) ‘*öğrenme biçimi*’ olarak geçmektedir.

öğrenme biçiminin bilinmesi, kişinin öğrenme sürecini kontrol altına almasını sağlamaktadır. Eğitim ortamlarında da bilginin kalıcı olması ya da etkili bir öğrenmenin sağlanabilmesi için öğrencilerin öğrenme biçimleri ne kadar iyi bilinir ve ne kadar çok farklı duyuya yönelik materyal hazırlanırsa öğrenme çıktıları da o kadar başarılı olacaktır.

Alanyazın incelendiğinde genellikle üç tür öğrenme biçiminden söz edilmektedir (Barbe ve Swassing, 1979; Barbe ve Milone, 1981; Felder ve Silverman, 1988; Şimşek, 2002); Bedensel (*kinesthetic*), işitsel (*auditory*), görsel (*visual*) öğrenme biçimleri.

Bedensel öğrenme biçimini tercih eden bireylerin, dokunmaktan hoşlanan, fiziksel hareketlere yatkın olan, konuşurken el, yüz ve beden hareketlerini sıklıkla kullanan, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi tercih eden kişiler olduğu ifade edilmektedir (Barbe ve Swassing, 1979; Eren, 2002; Şimşek, 2002; Bölükbaş, 2007; Bilasa, 2014; Boydak, 2020; Eren, 2018; Oral ve Avanoğlu, 2020). Bedensel öğrenme biçimine baskın öğrencilerin, çoğunlukla duygu ve düşüncelerini jest ve mimiklerle aktarmaya, çeşitli araçları kullanmaya, bir şeyleri gözlemlemek yerine bizzat yapmaya, somut bir şeyler ortaya koymaya, objelere dokunmaya özel bir ilgi duydukları ve istekli oldukları bildirilmektedir. Dolayısıyla düz anlatımın yapıldığı eğitim ortamında bu biçime sahip öğrenciler zorlanacaklardır. Şimşek'e (2002, s. 36) göre bedensel öğrenme biçiminin tanımlanmasında vücut, el becerileri ve koordinasyonu, spor, dans, drama, tiyatro, gösteri, hareket gibi kavramların çok büyük bir önemi vardır. Bu öğrenme biçimine sahip öğrencilerin bulunduğu derslerde yaparak-yaşayarak öğrenme yollarından drama-rol yapma veya gösterip yaptırma gibi yöntem ve teknikler uygulandığında daha etkili ve sağlıklı öğrenme ortamı sağlanacaktır.

İşitsel öğrenme biçimini tercih eden bireylerin, müzik ve sese karşı duyarlı oldukları bilinmektedir (Eren, 2002; Şimşek, 2002; Bölükbaş, 2007; Oral ve Avanoğlu, 2020). Bu gruptaki öğrencilerin işittiklerini daha iyi anladıkları ve çoğunlukla konuşup tartışarak daha iyi öğrendikleri; öğrenirken okumaya göre dinlemeyi daha çok tercih ettikleri ifade edilmektedir. Bu öğrenme biçimini tercih eden öğrenciler 'anlatmak, konuşmak, dinlemek, tartışmak, dil, vurgu, ritim, şiir' gibi kavramlara önem verdikleri belirtildiğinden, bu öğrencilerin tartışma, soru-cevap, sunuş yoluyla öğretim, iletişim tabanlı eğitsel oyunları içeren yöntem ve tekniklerin kullanıldığı öğretim ortamlarında daha sağlıklı öğrenme gerçekleştireceklerini söylemek mümkündür.

Görsel öğrenme biçimine sahip bireylerin, gördüklerini ya da işittiklerini zihinlerinde canlandırabildikleri; yaşadıkları olayları görsel olarak ve tüm detaylarıyla anımsayabildikleri bildirilmektedir (Eren, 2002; Şimşek, 2002; Bölükbaş, 2007; Orak, 2015). Tablo, çizelge, harita, resim, renk, yön, plan gibi görsel materyaller bu öğrencilerin öğrenmelerini kalıcı hâle getirmek için önemli sayılabilir. Görsel öğrenme biçimini tercih eden öğrencilerin görüntü odaklı olup görselleri belleğe kaydetme, okumayı dinlemeye tercih etme, gözlem yapmayı tercih etme, gördüğünü daha iyi yapma gibi özelliklere sahip olduğundan bir dersi tam olarak kavrayabilmeleri için,

ilgili dersin görsel malzemeler ile desteklenmesi gerekecektir. Bu öğrencilerin bulunduğu öğretim ortamlarında gösterim, kavram haritası veya görsel materyaller ile gerçekleştirilen eğitsel oyunlar vb. yöntem ve teknikler kullanılarak daha etkin ve sağlıklı öğrenmenin gerçekleştirileceğini söylemek mümkündür. Ayrıca bu kişiler, öğretmenin anlatımlarını jest, mimik ve beden dilini izleyerek daha iyi öğrenebilirler; öğrendiklerini gözlerinin önüne getirerek hatırlamaya çalışırlar.

Kısaca özetlenecek olursa, görsel öğrenme biçimi baskın öğrenciler izleyerek/görerek öğrenmekte daha başarılıyken, işitsel öğrenme biçimi baskın öğrenciler duyarak öğrenmekten hoşlanmaktadır. Bedensel öğrenme biçimi baskın öğrenciler ise aktif öğrenciler olup yaparak/yaşayarak öğrenmeyi tercih etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde pek çok öğrenme stili veya öğrenme biçimi modeli (Asch ve Witkin, 1948; Holzman ve Gardner, 1960; Kagan ve diğ., 1964; Swassing, Barbe ve Milone 1981; Gregorc, 1982; Kolb, 1984; McCorthy, 1985; Dunn ve ark., 1987; Felder ve Silverman, 1988; Riding ve Cheema, 1991; Honey ve Mumford, 1992) olduğu görülmektedir. Bu modellerin temelinde, yaparak/yaşayarak, görerek/izleyerek, işiterek veya hissederek öğrenme gibi boyutlar bulunmaktadır. Bu boyutların tespit edebilmesi için farklı ölçme araçlarının geliştirildiği görülmektedir (Kagan ve diğ., 1964; Dunn, Dunn ve Price, 1970; Witkin ve diğ., 1971; Kirton, 1976; Gregorc, 1982; Kolb, 1985; Kaufmann, 1989; Soloman, 1999). Bu çalışmada, Şimşek'in (2002, s. 33-47) geliştirdiği 'BİG16 Öğrenme Biçimleri Envanteri' kullanılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öğrenme biçimlerini incelemek ve öğretim elemanlarına önerilerde bulunmaktır. Bu doğrultuda çalışmada, aşağıda yer alan sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme biçimleri ile “yaş” değişkeni arasında bir ilişki var mıdır?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme biçimleri ile “cinsiyet” değişkeni arasında bir ilişki var mıdır?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme biçimleri ile “Türkçe dil düzeyi” değişkeni arasında bir ilişki var mıdır?
4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme biçimleri ile “eğitim düzeyi” değişkeni arasında bir ilişki var mıdır?
5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme biçimleri ile “bilinen yabancı dil sayısı” değişkeni arasında bir ilişki var mıdır?

1. Yöntem

1.1. Araştırma Modeli

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme biçimlerinin incelendiği bu çalışmada, ilişki tarama modeli kullanılmıştır. İlişki tarama modeli, tek bir grup içindeki değişkenler arasındaki ilişkileri ve bağlantıları inceler (Büyüköztürk vd., 2020, s. 25).

1.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Marmara Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen orta (B1-B2) ve ileri (C1) düzeyleri ile Akademik Türkçe sınıflarında eğitim gören 72 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Katılımcı Bilgileri

			<i>Toplam</i>
Yaş	16-24 yaş	%77,78	%100
	25 ve üstü	%22,22	
Cinsiyet	Kadın	%36,11	%100
	Erkek	%63,89	
Türkçe dil düzeyi	B1	%6,94	%100
	B2	%13,89	
	C1	%26,39	
	Akademik Türkçe	%52,78	
Eğitim düzeyi	Lisans	%66,67	%100
	Lisansüstü	%33,33	
Bilinen yabancı dil sayısı	Bir dil bilen	%56,94	%100
	En az iki dil bilen	%34,72	
	Hiç yabancı dil bilmeyen	%8,33	

1.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile Şimşek (2002, s. 33-47) tarafından geliştirilen BİG 16 Öğrenme Biçimleri Envanteri kullanılarak toplanmıştır. Bu envanter, bedensel, işitsel ve görsel olmak üzere üç öğrenme biçimini ölçen bir envanterdir. Her bir öğrenme biçimi için 16 madde içeren envanter, 48 maddelik 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin güvenilirliği Şimşek (2002) tarafından iç tutarlılık ölçütü ve Cronbach Alpha katsayısı ile hesaplanmış ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .844 olarak bulunmuştur.

1.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 24.0 veri analizi programı kullanılarak t-testi ve ANOVA testi ile çözümlenmiştir. Değişkenler açısından yapılan bağımsız t-testlerinde ve ANOVA’da $p = .05$ olarak kabul edilmiştir.

Ölçekteki maddeler, “Kesinlikle Katılıyorum” için (2); “Katılıyorum” için (1); “Kararsızım” için (0); “Katılmıyorum” için (-1) ve “Kesinlikle Katılmıyorum” için de (-2) biçiminde değerlendirilmiştir. Envanterin uygulama yönergesinde, (7) ile (-7) arasında değişen biçim puanlarının dikkate alınmaması gerektiği; (8) ile (32) arasındakilerin o biçimlerinin baskın olduğu ve (-8) ile (-32) arasında bulunanların ise o biçime tepkili oldukları belirtilmiştir.

2. Bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme biçimlerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme biçimlerine ait bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Öğrencilerin Öğrenme Biçimleri

Öğrenme Biçimleri								TOPLAM
Bedensel	İşitsel	Görsel	Bedensel İşitsel	Bedensel Görsel	İşitsel Görsel	Bedensel İşitsel Görsel		
%	0	0	0	5,56	9,72	9,72	75,00	100

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin hiçbirinin sadece bedensel, işitsel ya da görsel öğrenme biçimine sahip olmadıkları; buna karşın öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%75) üç öğrenme biçimini de birlikte kullandıkları (bedensel-işitsel-görsel öğrenme); %5,56’sının ise bedensel-işitsel; %9,72’sinin bedensel-görsel; %9,72’sinin işitsel-görsel öğrenme biçimine sahip oldukları görülmektedir.

2.1. Yaş değişkenine göre öğrencilerin öğrenme biçimleri

Öğrencilerin BİG16 Öğrenme Biçimleri Envanteri’ne verdikleri yanıtlara göre öğrenme biçimleri arasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için “bağımsız örneklem t-testi” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3

Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Öğrenme Biçimleri

Boyutlar	Grup	N	X	ss	T	p
Bedensel	16-24 yaş	56	13,05	5,92	-2,156	.035
	25 yaş ve üstü	16	16,50	4,45		
İşitsel	16-24 yaş	56	13,39	6,92	-1,855	.068
	25 yaş ve üstü	16	17,06	7,18		
Görsel	16-24 yaş	56	16,96	7,38	-1,090	.279
	25 yaş ve üstü	16	19,12	5,32		

Tablo 3’te de görüldüğü gibi, öğrencilerin yaş değişkenine göre sadece bedensel öğrenme biçimi puanında ($p = .035$) anlamlı bir fark çıkarken, işitsel ve görsel öğrenme biçimleri puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Diğer bir ifadeyle, 25 yaş ve üstü öğrencilerin bedensel öğrenme biçimi puanları ($X: 16,50$), 16-24 yaş grubundaki öğrencilerin bedensel öğrenme biçimi puanlarına ($X: 13,05$) göre daha yüksek olduğundan 25 yaş ve üstü öğrenciler, 16-24 yaş arasındaki öğrencilere göre ağırlıklı olarak bedensel öğrenme biçimine sahiptir.

2.2. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin öğrenme biçimleri

Öğrencilerin BİG16 Öğrenme Biçimleri Envanteri'ne verdikleri yanıtlara göre öğrenme biçimleri arasında cinsiyet faktörü açısından anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için “bağımsız örneklem t-testi” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4

Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenme Biçimleri

Boyutlar	Grup	N	X	ss	t-testi	p
Bedensel	Kadın	26	12,53	5,74	-1,423	.159
	Erkek	46	14,54	5,74		
İşitsel	Kadın	26	13,34	6,57	-.773	.442
	Erkek	46	14,69	7,40		
Görsel	Kadın	26	18,76	7,16	1,211	.230
	Erkek	46	16,69	6,87		

Tablo 4’te de görüldüğü gibi, kadın ve erkek katılımcıların BİG öğrenme biçimi puanları karşılaştırıldığında öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme biçimi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle bedensel, işitsel ya da görsel öğrenme biçimi ile cinsiyet arasında bir ilişki bulunmamaktadır.

2.3. Dil düzeyi değişkenine göre öğrencilerin öğrenme biçimleri

Öğrencilerin BİG16 Öğrenme Biçimleri Envanteri'ne verdikleri yanıtlara göre öğrenme biçimleri arasında dil düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için “tek faktörlü gruplar arası varyans analizi (ANOVA)” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler Tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo 5

Öğrencilerin Dil Düzeyi Değişkenine Göre Öğrenme Biçimleri

Boyutlar	Grup	N	X	ss	p
Bedensel	B1	5	16,40	4,66	.017
	B2	10	15,50	5,21	
	C1	19	16,26	5,80	
	Akademik Türkçe	38	11,82	5,47	
İşitsel	B1	5	13,60	5,31	.016
	B2	10	17,50	4,90	
	C1	19	17,32	7,52	
	Akademik Türkçe	38	11,87	6,83	
Görsel	B1	5	19,40	6,06	.532
	B2	10	18,50	8,44	
	C1	19	18,68	7,82	
	Akademik Türkçe	38	16,28	6,32	

Tablo 5’te de görüldüğü gibi, öğrencilerin dil düzeyleri açısından BİG öğrenme biçimi puanları karşılaştırıldığında bedensel (p= .017) ve işitsel (p= .016) öğrenme biçimlerinde anlamlı bir fark varken dil düzeyleri ile görsel öğrenme biçimi arasında

anlamli bir fark olmadığı görülmüştür. Bedensel ve işitsel öğrenme biçimlerinde gözlemlenen bu anlamlılığın kategoriler arası görünümünü netleştirmek için Tukey HSD testinin Post-hoc kıyaslamaları uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6

Öğrencilerin Dil Düzeyi Değişkenine Göre Tukey HSD Testinin Sonucu

Boyutlar	Çoklu karşılaştırma	ss	p	
Bedensel	B2	3,00521	.991	
	B1	C1	2,75777	1,000
		Akademik Türkçe	2,61019	.303
		B1	3,00521	.991
	B2	C1	2,14357	.984
		Akademik Türkçe	1,95004	.242
		B1	2,75777	1,000
	C1	B2	2,14357	.984
		Akademik Türkçe	1,54164	.026
		B1	2,61019	.303
	Akademik Türkçe	B2	1,95004	.242
		C1	1,54164	.026
B2		3,68392	.716	
İşitsel	B1	C1	3,38059	.691
		Akademik Türkçe	3,19968	.949
		B1	3,68392	.716
	B2	C1	2,62767	1,000
		Akademik Türkçe	2,39044	.096
		B1	3,38059	.691
	C1	B2	2,62767	1,000
		Akademik Türkçe*	1,88981	.026
		B1	3,19968	.949
	Akademik Türkçe	B2	2,39044	.096
		C1*	1,88981	.026

Tablo 6 incelendiğinde hem bedensel öğrenme biçimi hem de işitsel öğrenme biçimi $p = .026$ olarak hesaplanmıştır ve her iki öğrenme biçiminde de en yüksek anlamsal farkın C1 düzeyi öğrencileri ile Akademik Türkçe öğrencileri arasında olduğu gözlemlenmiştir. Diğer bir ifadeyle Tablo 5’te de görüldüğü gibi, C1 düzeyi öğrencileri hem bedensel hem de işitsel öğrenme biçimlerini Akademik Türkçe öğrencilerine göre daha çok tercih etmektedir.

2.4. Eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin öğrenme biçimleri

Öğrencilerin BİG16 Öğrenme Biçimleri Envanteri’ne verdikleri yanıtlara göre öğrenme biçimleri arasında eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için “bağımsız örneklem t-testi” yapılmıştır. Bu test sonucunda elde edilen veriler Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7
Öğrencilerin Dil Düzeyi Değişkenine Göre Öğrenme Biçimleri

Boyutlar	Grup	N	X	ss	t	p
Bedensel	Lisans	48	13,7917	6,35127	-.057	.955
	Lisansüstü	24	13,8750	4,56177		
İşitsel	Lisans	48	14,2917	7,44043	.140	.889
	Lisansüstü	24	14,0417	6,51072		
Görsel	Lisans	48	17,4167	7,54232	-.047	.962
	Lisansüstü	24	17,5000	5,92709		

Tablo 7’de görüldüğü gibi, lisans ve lisansüstü düzeyi katılımcılarının BİG öğrenme biçimi puanları karşılaştırıldığında öğrencilerin eğitim düzeylerine göre öğrenme biçimi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bir başka deyişle, eğitim düzeyi ile BİG öğrenme biçimi tercihlerinde arasında bir ilişki bulunmamaktadır.

2.5. Öğrencilerin bildikleri yabancı dil sayısına göre öğrenme biçimleri

Öğrencilerin BİG16 Öğrenme Biçimleri Envanteri’ne verdikleri yanıtlara göre öğrenme biçimleri ile bilinen yabancı dil sayısı değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığının saptanması için “tek faktörlü gruplar arası varyans analizi (ANOVA)” uygulanmıştır. Uygulama sonucuna ilişkin veriler Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8
Öğrencilerin Bildikleri Dil Sayısı Değişkenine Göre Öğrenme Biçimleri

Boyutlar	Grup	N	X	ss	p
Bedensel	Hiç yabancı dil bilmeyen ögr.	6	16,3333	6,37704	.246
	Bir yabancı dil bilen ögr.	41	14,2927	5,46920	
	En az iki yabancı dil bilen ögr.	25	12,4400	6,05585	
İşitsel	Hiç yabancı dil bilmeyen ögr.	6	19,3333	6,05530	.035
	Bir yabancı dil bilen ögr.	41	14,9512	6,43798	
	En az iki yabancı dil bilen ögr.	25	11,7600	7,65550	
Görsel	Hiç yabancı dil bilmeyen ögr.	6	19,0000	7,37564	.847
	Bir yabancı dil bilen ögr.	41	17,3902	6,86250	
	En az iki yabancı dil bilen ögr.	25	17,1600	7,38625	

Tablo 8’de görüldüğü gibi, bilinen yabancı dil sayısı açısından BİG öğrenme biçimi puanları karşılaştırıldığında yalnızca işitsel biçimi öğrenme biçiminde ($p = .035$) anlamlı bir fark bulunmuştur. İşitsel öğrenme biçiminde gözlemlenen bu anlamlılığın kategoriler arası görünümünü netleştirmek için Tukey HSD testinin Post-hoc kıyaslamaları yapılmış ve veriler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9
Öğrencilerin Bildikleri Dil Sayısına Göre Tukey HSD Testinin Sonucu

Boyut	Çoklu karşılaştırma	ss	p
İşitsel	Hiç yabancı dil bilmeyen ögr. Bir yabancı dil bilen ögr.	2,99883	.316
	En az iki yabancı dil bilen ögr.*	3,11893	.046

Bir yabancı dil bilen ögr.	Hiç yabancı dil bilmeyen ögr.	2,99883	.316
	En az iki yabancı dil bilen ögr.	1,74092	.166
En az iki yabancı dil bilen ögr.	Hiç yabancı dil bilmeyen ögr.*	3,11893	.046
	Bir yabancı dil bilen ögr.	1,74092	.166

Tablo 9 incelendiğinde işitsel öğrenme biçimi $p = .046$ olarak hesaplanmıştır ve bu öğrenme biçiminde en yüksek anlamsal farkın, hiç yabancı dil bilmeyen öğrenciler ile en az iki yabancı dil bilen öğrenciler arasında olduğu gözlemlenmiştir. Diğer bir ifadeyle Tablo 8’de de görüldüğü gibi, hiç yabancı dil bilmeyen öğrenciler en az iki yabancı dil bilen öğrencilere göre işitsel öğrenme biçimini daha çok tercih etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1, B2, C1 ve Akademik Türkçe sınıflarındaki öğrencilerin yaş, cinsiyet, Türkçe dil düzeyi, eğitim düzeyi, bilinen dil sayısı değişkenlerine bağlı olarak sahip oldukları öğrenme biçimleri incelenmiştir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme biçimi tercihlerinde ağırlıklı olarak (%75) tüm öğrenme biçimlerini (bedensel, işitsel ve görsel) birlikte tercih ettiklerini göstermektedir. Grinder’e (1995) göre her otuz kişiden yirmi ikisi, öğrenme biçimlerinin ikisine, bazen de üçüne sahip olmaktadır. Diğer bir ifadeyle, neredeyse toplumun üçte ikisi üç öğrenme biçimini de taşımaktadır (aktaran Boydak, 2020, s. 21). Araştırmanın öğrencilerin üç öğrenme biçimine de sahip oldukları bulgusu, Grinder’ın bu ifadesi ile örtüşmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular yaş değişkenine göre incelendiğinde sadece bedensel öğrenme biçimi puanlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre 25 yaş ve üstü öğrencilerin, 16-24 yaş arasındaki öğrencilere göre daha fazla bedensel öğrenme biçimini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasa da 16-24 yaş arasındaki öğrenciler ağırlıklı olarak görsel öğrenme biçimini tercih etmişlerdir.

Öğrencilerin öğrenme biçimleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, öğrenme biçimleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Cinsiyet ile öğrenme biçimi arasında ilişki olmadığı sonucu alanyazında yapılan bazı çalışmaların bulgularıyla (Arslan ve Babadoğan, 2005; Bölükbaş, 2007; Can, 2011; Güven ve Gökdağ-Baltaoğlu, 2017) benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin Türkçe dil düzeyi değişkenine göre öğrenme biçimleri incelendiğinde, B1, B2, C1 ve Akademik Türkçe sınıflarında eğitim alan öğrencilerin öğrenme biçimlerinde anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre C1 ile Akademik Türkçe sınıfları arasında anlamlı bir fark bulunmuş; C1 dil düzeyi öğrencilerinin Akademik Türkçe öğrencilerine göre bedensel ve işitsel öğrenme biçimlerini daha çok kullandıkları saptanmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasa da Akademik Türkçe grubu, diğer dil düzeyi gruplarına göre bedensel, işitsel ve görsel öğrenme

biçimlerini daha az tercih etmektedir. Bu tercihin nedeni, Akademik Türkçe öğrencilerinin dili artık daha akademik amaçla kullanma çabası içinde olmalarıyla ilişkilendirmek mümkündür.

Öğrencilerin eğitim düzeylerine göre öğrenme biçimlerinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak öğrencilerin bildikleri yabancı dil sayısı açısından öğrenme biçimi puanları çözümlendiğinde, hiç yabancı dil bilmeyen öğrencilerin en az iki yabancı dil bilen öğrencilere göre işitsel öğrenme biçimini daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Buna ek olarak, anlamlı bir fark bulunmasa da hiç yabancı dil bilmeyen öğrencilerin tüm öğrenme biçimlerinden en yüksek puanları aldıkları; en az iki yabancı dil bilen öğrencilerin ise tüm öğrenme biçimlerinden en düşük puanları aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun nedeni, hiç yabancı dil bilmeyen öğrencilerin öğrenme konusunda daha az tecrübeye sahip olmaları ve bu nedenle daha somut öğrenme ortamlarını tercih etmek istemesi olabilir.

Öneriler

Öğrenme biçimi ile öğrenmeyi gerçekleştirme arasında ilişkinin bulunduğu ve öğrenme biçimi ile öğrenme etkinlikleri arasındaki uyumun akademik başarıyı arttıracığı düşünülmektedir. Şimşek'in (2002, s. 36) Miller'dan (1993) aktardığına göre öğrenme biçimine uygunluk, yalnızca akademik başarıyı değil, motivasyon, tutum ve katılımı da arttırmaktadır. Aksoy ve Pakkan'ın (2011, s. 666) aktardığına göre öğretmenler, öğrencilerin nasıl öğrendiklerinin farkında olduklarında, dersi nasıl işleyeceklerine, ölçme değerlendirme süreçlerini nasıl gerçekleştireceklerine ve sınıf içi kuralları nasıl belirleyeceklerine karar vereceklerdir. Böyle olduğunda öğretim süreci istenilen hedeflere ulaşmış olacaktır (Murphy, 1992). Bu açıdan bakıldığında, öğretim ortamında öğrencilerin hangi öğrenme biçimlerine sahip olduklarının bilinmesi, kullanılacak yöntem, etkinlik ve materyallerin şekillenmesine önemli katkı sağlayacaktır.

Bedensel öğrenme biçimine sahip kişilerin bulunduğu öğretim ortamında, drama, rol oynama, gösterip yaptırma, eğitsel oyunlar gibi yöntem ve teknikler kullanılabilir; sessiz sinema, taklit yapma gibi oyunlar oynanabilir; şarkı söyleme ve dans etme gibi etkinlikler hazırlanabilir; gezi turları ile keşif yapılabilir; tiyatro gösterisi hazırlanabilir.

İşitsel öğrenme biçimine yönelen kişilerin bulunduğu öğretim ortamında, soru-cevap, tartışma, sunuş yoluyla öğretim gibi yöntem ve teknikler kullanılarak öğrencinin derse aktif katılımı sağlanabilir. Dil öğretim ortamında işitsel öğrenme biçimine sahip öğrencilerle -öğrencinin dil seviyesine bağlı olarak- münazara etkinliği düzenlenebilir; soru-cevap etkinlikleri hazırlanabilir, iletişim tabanlı eğitsel oyunlar tercih edilebilir; tabu, bilmece oynanabilir. Buna ek olarak, öğrencilerden sunum yoluyla kendi ülke ve kültürlerini anlatmaları istenebilir. Özgün metinler olması nedeniyle dinleme metinleri tercih edilirken anonslar, duyurular ya da haberler kullanılabilir.

Görsel öğrenme biçimine yönelen kişilerin bulunduğu öğrenme ortamında kavram haritası, gösterip yaptırma gibi yöntem ve teknikler kullanılabilir; grafik, harita, şema, resim, poster, çizelge içeren etkinliklerle öğrenme desteklenebilir; sözcük öğretiminde

görsellerin kullanılması, soru-cevap etkinliklerinde kavram haritalarının oluşturulması, ders anlatımında video-slaytların kullanılması öğrenmeyi kalıcılığını sağlayabilir. Öğretim sürecinde karikatür ya da resimler kullanılarak öğrencilerle soru-cevap yapılabilir, öğrencinin ilgisine uygun filmler kullanılabilir.

Bu çalışmada, öğrencilerin çoğunlukla tüm öğrenme biçimlerini aynı anda kullanmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, sınıf içindeki etkinliklerin şekillendirilmesi açısından önemli görülmektedir. Öğretim ortamında, öğrencilerin hangi öğrenme biçimlerine sahip olduklarının belirlenmesi, öğretim yönteminin seçimini kolaylaştırırken öğrenmenin de kalıcı olmasını sağlayacaktır. Buna ek olarak, öğrencilerin öğrenme biçimlerine uygun etkinlikler ile dersin planlanması, hem dilin daha kalıcı olmasını sağlayacak hem de öğrencinin de dili daha etkin olarak kullanmasına fırsat sunacaktır.

Kaynakça

- Akbaba, S. (2021). *Öğrenme psikolojisi*. Pegem Akademi.
- Aksoy, M., & Pakkan, G. (2011). Orta öğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme biçimlerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 665-678.
- Aktaş, Ö. (2012). Yabancı dil öğreniminde bireysel farklılıkların biçim bileşenine genel bir bakış. *Dil Dergisi*, 156, 29-47.
- Arslan, B., & Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 35-48.
- Aşkar, P., & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 17(87), 37-47.
- Barbe, W. B., Swassing, R. H., & Milone, M. (1979). *Teaching through modality strengths: Concepts and practices*. Columbus, OH: Zaner-Bloser.
- Barbe, W. B., & Milone Jr, M. N. (1981). What We Know About Modality Strengths. *Educational Leadership*, 38(5), 378-80.
- Bilasa, P. (2014). Öğrenme stilleri ve stil odaklı öğretim tasarımı. S. Büyükalan Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (s. 115-129). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Boydak, H. A. (2020). *Öğrenme stilleri*. Beyaz Yayınları.
- Bölükbaş, F. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme biçimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 49-64.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Özcan, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

- Can, Ş. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 70-82.
- Dunn, R. (1990). Understanding the Dunn and Dunn learning styles model and the need for individual diagnosis and prescription. *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6(3), 223-247.
- Eren, A. (2002). *Fen, sosyal ve eğitim bilimi alanlarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin öğrenme biçimleri arasındaki farklılığın incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eren, B. (2018). *İkinci yabancı dil olarak Almanca eğitiminde öğrenme stillerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering education*, 78(7), 674-681.
- Gregorc, A. F. (1979). Learning-teaching styles-potent forces behind them. *Educational Leadership*, 36(4), 234-236.
- Günay Ermurat, D. (2013). *Öğrenme stilleri ve beyin temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin biyoloji dersindeki başarı ve tutumları üzerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, M., & Gökdağ Baltaoğlu, M. (2017). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerinin incelenmesi: Anadolu Üniversitesi örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(2), 288-337.
- Güven, M., & Kürüm, D. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(1), 53-70.
- Hein, T., & Budny, D. (2000). Why bother learning about learning styles and psychological types? *Annual Conference*, 1-8.
- Hein, T. L., & Budny, D. D. (2000). Styles and types in science and engineering education. *International Conference on Engineering and Computer Education*, 1-6.
- Numanoğlu, G., & Şen, B. (2007). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 129-148.
- Orak, Z. (2015). *Türkiye’de akademik başarı değişkeni alanında yapılan öğrenme stilleriyle ilgili çalışmaların incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Oral, B., & Avanoğlu, Y. (2020). Öğrenme stilleri ve öğrenme stili modelleri. B. Oral, (Ed.), *Öğretme öğrenme kuram ve yaklaşımları* içinde (s. 253-280). Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2021). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi.
- Şimşek, A. (2017). Öğrenme biçimi. D. Deryakulu, & Y. Kuzgun (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* içinde (s. 95-137). Nobel Yayınları.
- Şimşek, N. (2002). BİG 16 öğrenme biçimleri envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 33-47.
- Terry, W. S., & Cangöz, B. (2011). *Öğrenme ve bellek: Temel ilkeler, süreçler ve işlemler*. Anı Yayınları.
- Ulusoy, A. (2020). Öğrenme. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* içinde (s. 127-138). Anı Yayıncılık.
- Veznedaroğlu, R. L., & Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *Elementary Education Online*, 4(2), 1-16.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı

1. yazar katkı oranı: %100

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Extended Abstract

Learning is defined as the changes that occur in an individual's behavior and mind as a result of experience. Depending on the fact that experiences differ from person to person, learning is unique to the individual, like the “fingerprint”. From this point of view, it is important for an individual to know how to learn better for effective learning.

Each individual's learning process is different, and some individuals learn by doing-living, some individuals learn by hearing or seeing. Knowing these learning modalities, which are called “learning modality”, that is, knowing how the student learns better, will provide an effective learning environment and help learning to become more permanent. Learning modality is defined as “the group of features that reveal the student's preferences regarding the environment and methods used during learning” (Şimşek, 2002, p. 36). Learning modality is the way students prefer in the process of processing information (perceiving information, giving information and storing it in memory).

When the literature is examined, three types of learning modalities are generally mentioned (Barbe, Swassing, & Milone, 1981): Kinesthetic, auditory and visual learning modalities. Individuals who prefer the bodily learning modalities are those who like to touch, are prone to physical movements, frequently use hand, face and body movements while talking, and prefer to learn by doing-experience. Students with this modality are generally willing to express their feelings and thoughts with body language, to use tools, to do things themselves rather than to listen or observe, to produce something concrete and to touch objects. A more effective and healthy learning environment will be provided when methods and techniques such as drama-acting or showing-off are applied in the lessons where students with this learning modality are present.

Individuals who prefer auditory learning modality are sensitive to music and audible stimuli. Talking, discussing, listening, narrating, tone of voice, language, melody, similar but different sounds, poetry, etc. These are the things that students with this modality care about and prefer. Students in this group understand better what they hear and generally learn by talking and discussing; While learning, they prefer listening more than reading. It is possible to say that students with this learning modality will perform healthier learning in teaching environments where methods and techniques including discussion, question-answer, teaching by presentation, and communication-based educational games are used.

Individuals with a visual learning modality can visualize what they read or hear in their minds. They can visually and in detail recall events that have happened to them. Materials such as pictures, drawings, maps, lines, colors, directions and plans are important for these students. Individuals in this group prefer to use visual materials while learning new information and they quickly get bored with straight lecturing. Educational games, etc., carried out with demonstration, concept maps or visual

materials are used in the teaching environments where these students are present. It is possible to say that more effective and successful learning will be realized by using these methods and techniques.

While students with visual learning modality are more successful in learning by watching/seeing, students with auditory learning modality enjoy learning by hearing. Students with a kinesthetic learning modality, on the other hand, are active students and prefer to learn by doing.

The purpose of this research is to examine the learning modality of students learning Turkish as a foreign language and to make suggestions to the instructors working in this field. For this purpose, learning modalities of 72 students studying Turkish in B1, B2, C1 and Academic Turkish levels at a state university in the Marmara Region were examined according to the variables of gender, age, education level, Turkish language level and the number of foreign languages they know. Relational survey model was used to describe the current situation in the research. In order to measure the learning modalities of the students, the Personal Information Form developed by the researcher and the BIG16 Learning Modality Inventory developed by Şimşek (2002) were used. The data of the research were analyzed with SPSS 24.0 data analysis program and ANOVA was applied with t-test according to the variables.

As a result of the research, it is seen that students who learn Turkish as a foreign language mostly (75%) prefer all learning modalities (kinesthetic, auditory and visual) together in their learning modality preferences. When the findings obtained from the research were examined according to the age variable, it was seen that there was a significant difference only in the scores of the kinesthetic learning modalities. Accordingly, it was concluded that students aged 25 and over preferred more kinesthetic learning modality than students aged 16-24. When the learning modalities of the students were examined according to the gender variable, it was concluded that there was no significant relationship between the learning modalities and gender. When the learning modalities of the students were examined according to the Turkish language level variable, a significant difference was found between C1 and Academic Turkish levels; It has been observed that C1 language level students prefer kinesthetic and auditory learning modalities more than Academic Turkish students. There was no significant difference in learning modalities according to the education levels of the students. When the learning modality scores of the students are analyzed in terms of the number of foreign languages they know, it is seen that the students who do not know any foreign language prefer the auditory learning modality more than the students who know at least two foreign languages.

It is thought that there is a relationship between learning modality and realization of learning and that the harmony between learning modality and learning activities will increase academic success. Knowing which learning modalities students have in the teaching environment will make a significant contribution to shaping the methods,

activities and materials to be used. Methods and techniques such as drama, role playing, demonstration and educational games can be used in the teaching environment where people with a kinesthetic learning modality are present; games such as charades and imitation can be played; activities such as singing and dancing can be prepared; exploration can be done with sightseeing tours; theatrical performance can be prepared.

Active participation of the student in the lesson can be ensured by using methods and techniques such as question-answer, discussion, and presentation teaching in the teaching environment where people who tend to the auditory learning modality. In the language teaching environment, a debate activity can be organized with students who have aural learning modality; question-answer activities can be prepared, communication-based educational games can be preferred; taboo, riddle can be played. In addition, students may be asked to explain their country and culture through a presentation. Because they are original texts, while listening texts are preferred, announcements, announcements or news can be used.

Methods and techniques such as concept maps and demonstrations can be used in the learning environment where people who tend to visual learning modality; learning can be supported with activities that include graphics, maps, diagrams, pictures, posters and charts; The use of visuals in vocabulary teaching, the creation of concept maps in question-answer activities, the use of video-slides in lectures can ensure the permanence of learning. In the teaching process, questions and answers can be made with the students by using cartoons or pictures, and films suitable for the student's interest can be used.

In this study, it was concluded that students mostly prefer to use all learning modalities at the same time. This finding is considered important in terms of shaping the activities in the classroom. Determining which learning modalities the students have in the teaching environment will facilitate the selection of the teaching method and ensure that the learning is permanent. In addition, planning the lesson with activities suitable for the learning modalities of the students will not only make the language more permanent, but also offer the student the opportunity to use the language more effectively.

TÜRKÇEDE –mİş BİÇİMBİRİMİNİN SÖZ EDİMLERİ BAKIMINDAN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERCE ANLAŞILMA DÜZEYİ*

Araştırma Makalesi

Azize ÖZDEMİR**

Geliş Tarihi: 30.11.2021 | **Kabul Tarihi:** 06.04.2022 | **Yayın Tarihi:** 27.06.2022

Özet: Bu çalışmada amaç, Türkçede –mİş biçimbiriminin söz edimleri bakımından işlevlerinin betimlenmesi ve yabancılara Türkçe öğretimi amaçlı ders kitaplarında açık veya örtük bir biçimde yer verilip verilmediğini tespit etmektir. Bu çalışmada temel dayanak olan –mİş biçimbirimi, öğrencinin akademik ve günlük hayatında sıklıkla karşılaştığı bir biçimbirimdir. Buradan hareketle, Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nin kabul ettiği her bir düzey için, öğrencinin bu biçimbirimin öğretiminde söz edimleri bakımından kullanımları konusunda farkındalık kazanması gerekli görülmektedir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve Türkçe öğretimi amacıyla kullanılmakta olan ders kitaplarında (A1, A2) söz edimleri bakımından –mİş biçimbiriminin öğretimine dizgesel bir yaklaşımla yer verilip verilmediği araştırılmıştır. Ayrıca çalışmada öğretim süreçlerinin bir çıktısı olarak kabul edilen öğrencilerin, -mİş biçimbirimine yönelik belirlenen kimi söz edimlerini anlama düzeylerini belirlemek üzere Konuşma Tamamlama Testi (bunda böyle KTT) uygulanmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen bulgulardan yola çıkılarak, incelenen üç kitabın hiçbirinin söz ediminin açık adına yer vermediği, söz edimi örneklerinin seçiminin ana dili konuşucuları arasında yapılmış bir araştırmaya dayanmadığı, anlama ve üretim etkinliklerinin hiçbirinin kişilerarası konular hakkında öğrencide farkındalık oluşturmadığı ve -mİş biçimbiriminin günlük yaşamda kullanımına yönelik sonradan farkına varma, küçümseme, övünme, farz etme, şüphe etme, şaşırma ve tahmin etme söz edimlerini öğretmeye ya da uygulamaya yönelik hiçbir etkinliğin bulunmadığı görülmüştür. Öğrenci araştırmasında ise, öğrencilerin -mİş biçimbiriminin kullanımına yönelik en başarılı olduğu söz edimleri, şaşırma, küçümseme ve övünme söz edimleri iken, hatalı kullanımda buldukları söz edimleri, tahmin etme, sonradan fark etme, övünme, şüphe etme ve şaşırma söz edimleridir. Genel başarı durumları göz önünde bulundurulduğunda öğrenciler % 43 oranında başarı gösterirken, hatalı kullanım oranları %57 oranındadır. KTT'de verilen durumların öğrenci başarısını olumlu şekilde etkilediği düşünülmektedir. Bu düşüncenin temelinin yapılan kitap incelemesi desteklemektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin öğrenim süreçleri boyunca söz konusu biçimbirimi bakımından söz edimlerinin açık veya örtük öğretimine tabi olmamaları, öğrencilerin gerçek yaşam durumlarında iletişim kurmalarını güçleştirmektedir.

Anahtar Kelimeler: -mİş biçimbirimi, söz edimleri, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

IN TERMS OF SPEECH ACTS OF –mİş MORPHEME IN TURKISH UNDERSTANDING LEVELS BY LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE


Research Article

Received: 30.11.2021 | **Accepted:** 06.04.2022 | **Published:** 27.06.2022

Abstract: The aim of this study is to describe the functions of the -mİş morpheme in Turkish in terms of speech acts and to determine whether it is explicitly or implicitly included in the textbooks for teaching Turkish to foreigners. The -mİs morpheme, which is the mainstay of this study, is a

* Bu çalışma, 2 Ekim 2021 tarihinde gerçekleştirilen "Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi 3. Öğrenci Sempozyumu"nda sunulan bildiriden hareketle hazırlanmıştır.

** Doktora Öğrencisi; Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi; azize.dblm@gmail.com

 0000-0002-9438-3174

morpheme that the learner frequently encounters in his academic and daily life. From this point of view, for each level defined by the CEFR, it is necessary for the learner to be aware of the use of this morpheme in terms of speech acts in teaching. In this study, qualitative research method was used and it was investigated whether the teaching of -miş morpheme in terms of speech acts is included in the course materials used for Turkish teaching with a systematic approach. In addition, Discourse Complete Test (DCT) was applied to determine the level of understanding of some speech acts determined for the -miş morpheme of the students, who were accepted as an output of the teaching processes in the study. Based on the findings obtained within the scope of the study, none of the 3 books examined included the explicit name of the speech act, they were not based on a research conducted among native speakers in the selection of speech act examples, none of the comprehension and production activities raised awareness of interpersonal positions in the student, and the -miş morpheme was used in daily life. It has been observed that there are no activities for teaching or practicing the speech acts of realisation, disdain, boasting, assumption, doubting, astonishment and prediction. In student research, while the most successful speech acts for the use of the -miş morpheme are surprise, contempt, and boasting, the speech acts that students misuse are guessing, noticing, boasting, doubting, and being surprised. Considering their general success, students are successful at the rate of 43%, while the rate of misuse is 57%. It is thought that the situations given in the DCT have a positive effect on student achievement. The basis of this idea is supported by the book review. In this context, the fact that students are not subject to explicit or implicit teaching of speech acts in terms of the morpheme in question during their learning process makes it difficult for students to communicate in real-life situations.

Keywords: -miş morphology, speech acts, Turkish teaching as a foreign language.

Giriş

Dünyanın çok hızlı bir şekilde küreselleşmesi ve bu küreselleşmenin bir sonucu olarak ülkelerin birbirleriyle daha çok etkileşime açık duruma gelmesi kaçınılmaz bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu etkileşimin hem sonucu hem devamlılığı niteliğinde yabancı dil öğretimi ise her geçen gün daha çok önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, yabancı/ikinci dil olarak Türkçenin öğretimi alanında da önemli çalışmalar varlığını göstermektedir.

Bu zamana kadar yapılan çalışmalar ve araştırmalar incelendiğinde, Türkçe -miş biçim birimi konusunda var olan çalışmaların fazla olması dikkat çekse de, söz konusu biçim biriminin yabancılara öğretimi konusunda yapılan çalışmaların ya çok az ya da yetersiz olduğu görülmektedir. Bugün yabancılara Türkçe öğretimi amaçlı kullanılan öğretim kitaplarında -miş biçim biriminin öğretimi noktasında sadece “zaman biçim birimi” olma niteliğinde sunulurken, günlük hayatta sıkça kullanılan söz edimsel değerlerinin örtük ya da açık olarak öğretimine neredeyse hiç yer verilmemektedir. Buradan hareketle, mevcut yöntem ve yaklaşımlar ile dil öğrenmekte olan öğrencilerin hedef dilde konuşmaları sırasında “anadillerindeki edimsel kuralları ikinci dil iletişim deneyimlerinde de kullanmaları” (Koike, 1989; Seedhouse, 2005) edimbilimsel beceri araştırmalarının üzerinde durdukları bir diğer konudur. Polat’a (2010) göre bugüne kadar yapılan araştırmalarda konu olarak yer verilen ve YD/İD öğretimi alanında üzerinde en çok durulan problemlerden biri “öğretilen dil-kullanılan dil” ikili kavramın en çok girdi etkeniyle ilgilidir. Yine bu görüşü destekleyen başka bir araştırmaya göre (Bardovi-Harlig, 1996) doğal yaşam süresince yapılan konuşmalar/diyaloglar ile

yabancı dil öğretim kitaplarında yer verilen konuşma/diyalog örneklerine bakıldığında aralarında büyük farklılıklar bulunmaktadır. Örnek olarak, “ konuşmaların ya da diyalogların yer aldığı öğretim kitaplarında, gerçekte var olan modellerin edimbilimsel olarak öğrencilere sunulmadıkları” Bardovi-Harlig (1996, s. 24) tarafından ileri sürülmektedir.

Yazar tarafından bu sav 1989’da Indiana Üniversitesi’nde yabancı dil olarak İngilizcenin öğretimi ile ilgili yöntemler üzerinde araştırma yapan öğrenciler ile bazı söz edimi örneklerinin toplanması ve elde edilen örnekler ile yabancı dil öğretimi amaçlı ders kitaplarında yer alan konuşmalar ve diyaloglar arasında karşılaştırma yapılması şeklinde yürütülen araştırmaya dayandırılmaktadır. Araştırma sonucunda söz konusu kitaplar ile ilgili iki konuda eksiklik görülmektedir (Bardovi-Harlig, 1996, s. 24). Bu eksikliklerin ilki, belirli söz edimleri ya da dile ait işlevsel içeriklerin öğretim kitaplarında yer almamasıdır. Söz konusu eksikliklerin ikincisi ise, yer verilen söz edimlerinin yetersiz bir şekilde sunulması veya gerçek hayata yönelik olmamaları şeklindedir. Sebep olarak, kitap yazarlarının konuşma veya diyalog yazarken a) belli bir dil bilgisel izlenceyi gözetme kaygısı taşımaları, b) anadili konuşuru (bundan böyle ADK) olarak doğal yollarla toplanmış veri tabanlarına değil, konuşma ve diyalog içeriklerini anadili sezgilerine dayandırmaları görülebilir. Oysa, “söz edimleri gerçekleştirimleri ve konuşma kurallarının diğer yönleri akıcı konuşucular tarafından konuşma anında çok düşük bir bilinçle üretilmekte veya dışa vurulmakta olup bu nedenle tam olarak aktarılabilir değildirler” (Schmidt, 1993, s. 22). Diğer bir deyişle, ADK’nin hangi bağlamda, ne söylediği ve kime söylediğine dair bilgisi açık ve güvenilir kabul edilmemektedir. Çünkü ADK olarak öğretici veya kitap yazarı bir takım söz edimlerini sadece kendi sezgilerine dayandırarak önerse bile, önerdiği söz edimlerinin kullanım sıklığı düşük olabilmekte ve ayrıca belli bir dil bilgisel izlenceyi takip etme kaygısı olabileceğinden zorunlu olarak bu kaygı sebebiyle, gerçekte kullanılmayan söz edimlerini dahi bu izlencelere ekleyebilmektedir.

Söz edimi araştırmalarında (Bardovi-Harlig, 1996; Dewaele, 2002; Koester, 2000) öğretim kitapları ile ilgili yapılan en önemli eleştiriler, kitaplarda yer alan konuşma metinlerinin doğal konuşmalardan farklı olması yanında öğretilecek söz edimi seçiminin hiçbir araştırmaya dayanmadan rastgele yer alması, izlencelerin sadece dil bilgisi öğretme kaygısı ile oluşturulması ve yukarıda bahsedildiği gibi öğretilecek dil bilgisi yapısının sadece birkaç temel işlevine ve kullanım alanına odaklanması şeklindedir.

Edimbilimin yabancı dil öğretimine etkileri, öğretimin öğrenci merkezli olması, öğrenci grubuna uygun ders kitaplarının belirlenmesi, dil bilgisinin kullanıma göre yeniden düzenlenmesi, günlük yaşamla ilgili metinlerin ders kitaplarına girmesi ve iletişim becerisini geliştirmeyi amaçlayan yeni alıştırmacı biçimlerinin geliştirilmesi olarak sıralanmaktadır (Uslu, 1988, s. 39-42).

1. Edimbilim ve Dil Öğretimi

Dünya genelinde 70’li yıllardan beri, ikinci dil öğretim yöntemlerinin gelişimini büyük ölçüde etkilemiş olan ve iletişimci yaklaşım, işlevsel-kavramsal yaklaşım, eylemsel yaklaşım gibi yaklaşımların temel dayanaklarından olan edimbilim ve söz edimleri, ikinci dil öğretiminde konuşma becerisine bakış açısını önemli ölçüde değiştirmiştir (Polat, 2010, s. 34).

Edimbilim ve onun temel inceleme birimi olan söz edimlerinin ortaya çıkışından sonra, yabancı dil öğretiminin amacı dil yetisi öğretimi değil, iletişim yetisi olmuş, böylece iletişimin yalnızca dilsel boyutu değil, hem dilsel hem de dil dışı boyutları yabancı dil öğretimindeki yerini almıştır.

İletişimsel yaklaşımın dil öğretim alanında yaygınlık kazanmasıyla benimsenen ilkelerin söyleme odaklanması, buradan hareketle tümce anlamını vurgulaması ve öğretim yönünün hedef dile ait toplumsal boyut bağlamında belirlenmesi Berard (1991, s. 30-31) tarafından ortaya konmaktadır.

Robert (2008, s. 7), dil öğretiminde hazırlanan ders kitaplarında temel dil bilim kuramlarından sözcemele kuramına başvurulduğu belirtilirken, dil öğretimi süreçlerinde söz edimlerinin rolünün öneminden de bahsetmektedir.

Yabancı dil öğretiminde edimbilimsel becerinin yeri, öğretim yöntemlerinin öğrenciyi merkez alması, ders kitaplarının belirlenmesinde öğrenci grubunun uygunluğunun göz önünde bulundurulması, dil bilimsel konuların günlük yaşam durumlarına uygun olarak yeniden düzenlenmesi ve buradan hareketle ders kitaplarına yerleştirilmesi şeklindeki amaçlar olarak belirtilmektedir (Uslu, 1988, s. 39-42).

1.1. Söz Edimleri

İlk olarak Austin (1970) tarafından ortaya atılan, ardından öğrencisi Searle (2000) tarafından geliştirilen söz edimi kavramı, ayrıca dil edimi ve söylem edimi olarak da adlandırılmaktadır. Edim eyleme, söz ise dile gönderme yapmakta olup genel bir tanımla söz edimi, gerçekleştirilmesi için dile gereksinim duyulan edimleri gerçekleştirmeye yarayan (Robert’tan aktaran Polat, 2010) ve amacı konuşucuların birbirleri karşısındaki durumlarını değiştirmek olan en küçük birimdir (Maingueneau’dan aktaran Polat, 2010). Gerçekleştirilmesi için dile gereksinim duyulan eylem ya da edim kavramı, teşekkür etme, davet etme, öneride bulunma, kabul etme, reddetme vb. dil aracılığıyla gerçekleştirilebilen eylemlere karşılık gelmektedir. “Bulaşıkları yıkamak” eylemini gerçekleştirmek için “Bulaşıkları yıkıyorum.” deme gereksinimi duymayız, çünkü bu bir söz edimi değildir. Buna karşılık, “Bulaşıkları yıka.” dediğimizde birinden bir şey yapmasını isteme söz edimini gerçekleştirmiş oluruz.

İngiliz düşünür Austin 1960’ta, Fransızca “Quand dire c’est faire” (Söylemek yapmaktır) (1970) adıyla çevrilen “How to do things with words?” (Sözcüklerle nasıl düşünülür?) adlı yapıtında, felsefecilerin “bir ‘bildirim’ ancak nesnelere bir

durumunu betimleyebileceğini veya ‘herhangi bir olayı bildirebileceğini’ varsayan görüşlerine karşı çıkar; “bildirime benzeyen çok sayıda sözcenin olaylar üzerine saf ve basit bilgi taşıma veya iletme amaçlı olmadığı” “kesinlikle hiçbir şey ‘betimlemeyen’, ‘aktarmayan’, belirlemeyen, ‘doğru veya yanlış’ olmayan”, “sözcenin sözcelenmesiyle bir eylemin gerçekleştirildiği” sözceler bulunabileceğini belirtir (Austin, 1970, s. 37-40). Bu durum için dört örnek verir (1970, s. 41):

(O.a) Evlenme töreninde söylenmiş,

“Evet [istiyorum.] (yani bu kadını yasal eşim olarak alıyorum.)”.

(O.b) Gemi (denize indirilirken) gövdesinde şişe kırılırken söylenen,

“Bu gemiye Queen Elizabeth adını veriyorum.”

(O.c) Bir vasiyetnamede görülebilen,

“Saatimi erkek kardeşime veriyor ve bağışlıyorum.”

(O.d) “Yarın yağmur yağacağına altı kuruşa bahse girerim.”

Austin’in en önemli belirlemelerinden biri de, söz söyleme edimi ile neler yapılabileceğine ilişkin sorunun yanıtını vermek olmuştur. Düşünürü göre, söz söyleyen bir kişi aynı anda üç tür edim gerçekleştirir (Austin, 1970, s. 114): dillendirme (düzsöz) edimi (fr. Allocution), edimsöz edimi (fr. Illocution) ve etkisöz edimi (fr. Perlocution). Dillendirme edimi (düzsöz edimi) sözcenin sesletilmesini (belli kurallar çerçevesinde belli dilsel birimlerin bir araya getirilerek sesletilmesi; sözceyi oluşturan dilsel öğelere yüklemeler yapılması; dildışı dünyada belli öğelere gönderme yapılması), edimsöz edimi bu sözceyle konuşan kişinin teşekkür etme, reddetme, kabul etme vb. gibi bir edimi yerine getirmesini, etkisöz edimi ise dillendirilen bir sözcenin başlangıçtaki niyet öyle olmasa bile, dinleyen üzerinde bir etki yaratmasını belirtmektedir.

Edim (A) - Düzsöz edimi (Dillendirme edimi)

Bana, “üzerine ateş et” demek isteyerek ve o kişisine gönderme yaparak “Ona ateş et!” dedi.

Edim (B) - Edimsöz edimi

Ona ateş etmem konusunda bana baskı yaptı (öğüt verdi veya bana emir verdi, vb).

Edim (C) - Etkisöz edimi

Ona ateş etmem konusunda beni ikna etti. Austin’in kendi verdiği örnek (1970, s. 114)

olan “Ona ateş et!” örneğinde düzsöz edimi kişinin belli bir dilin söz varlığı ve dil bilgisi kurallarıyla, belli bir dış gerçekliğe gönderme yaparak bir söz söylemesidir. Düzsöz edimi, “seslendirme, dillendirme ve anlamlandırma edimlerinden oluşan üç basamaklı bir edimdir” (Aysever, 1994, s. 82).

Bu edim, söz edimi üretiminde bir aşamayı oluşturmaktadır, bu nedenle ayrı bir söz edimi türüne değil, tek bir söz ediminin üretim aşamalarından ilkinin karşılık

gelmektedir. Bir başka deyişle, insanın ağzını açtığı ve belli bir niyetle ürettiği her söz bir düzsöz edimidir.

Edimsöz edimi ise, düzsözün yüklendiği iletişimsel değere karşılık gelmektedir. Bir başka deyişle, “Ona ateş et!” düzsözü, söylendiği durumda hangi iletişimsel değeri yükleniyorsa, bu onun edimsöz değeridir (veya gücüdür). Bu sözü söyleyen kişi, aynı anda hem bir söz söyleme edimi, hem de bir edimsöz edimi gerçekleştirmiştir: emir verme, yol gösterme, öneride bulunma, davet etme, vb.

Etkisöz edimi, edimsöz ediminden farklı olarak, sözceleyenin niyetinden bağımsız ve öngörülmeleyen bir sonuca yol açması edimidir. Edimsöz ediminde konuşan kişi x aracılığıyla x’i yerine getirirken, etkisöz ediminde Austin’in deyişle (1970, s. 118), x edimi aracılığıyla y’nin gerçekleşmesine yol açmaktadır. Bir ekonomi uzmanının

“Önümüzdeki üç ay önemli bir kriz bekleniyor” biçimindeki bir öngörüsünün amacı insanları tasarruf yapmaya yöneltmek olmayabilir. Buna karşın, insanların bu bildirim üzerine tasarruf yapmaya yönelmesi bir etkisöz edimi olarak değerlendirilebilir.

2. -mİş Biçimbiriminin Anlamsal Değerleri Bakımından İşlevlerine Genel Bir Bakış

2.1. Geçmiş Zaman İşlevi (Temel İşlev)

2.1.1. Geçmişin Aktarımı

Öncelikle belirsiz geçmiş zaman ve belirli geçmiş zamanda olduğu gibi konuşma anının öncesinde tamamlanan eylem veya durumları anlatmaktadır:

(1) A: “Mehmet dün işe gelmedi.”

B: “Mehmet dün işe gelmemiş.”

İki tümce için de, eylemin geçmişte tamamlanması durumu geçmiş zaman biçimbirimi ile işaret edilmektedir. Ancak –DI biçimbiri ile bu eyleme tanıklık edilirken, -mİş biçimbirimi ile bu eylemin geçmişte gerçekleşip sonradan öğrenilmesi, duyulmasıyla da fark edilmesi söz konusudur.

2.1.2. Sonradan Fark Etme

Belirsiz geçmiş zaman olarak –mİş biçimbirimi, tanıklığın veya başkasından aktarımın söz konusu olmadığı durumlarda, geçmişte olup biten ancak sonradan fark edilen eylemleri aktarmak için de kullanılmaktadır:

(2) A: “A! Cüzdanım evde kalmış.”

Konuşucu cüzdanının evde kaldığını gerçekleştiren konuşma anında cüzdanın yokluğunu anlaması ile sonradan fark etmiştir.

2.1.3. Farkında Olmadan Yapılan Eylemi Aktarma

Geçmişte konuşucunun farkında olmayarak yaptığı eylemleri aktarmaktadır:

(3) A: “Onu ne çok üzümüştüm oysa.”

(Üzdüğümün farkında değildim, sonradan anladım).

Özetle, Türkçede (-miş) biçimbiriminin üç temel kullanımı şu şekildedir:

1. Konuşma anından önce tamamlanmış eylem ya da durumların aktarımı,
2. Tanıklık ya da bir başkasından aktarım söz konusu olmadan, geçmişte olup biten ancak sonradan fark edilen eylem ya da durumların aktarımı,
3. Konuşmacının geçmişte farkında olmadan yaptığı eylemler ya da durumların aktarımı.

2.2. Görünüş İşlevi (İkinci İşlevi)

-miş biçimbirimi geçmiş zamana gönderimde bulunmasının yanında farklı zamanlara da gönderim yapmaktadır. Şöyle ki, söz konusu biçimbirim belirli geçmiş zamana, şimdiki zamana, gelecek zamana ve geniş zamana da gönderimde bulunabilmektedir. Ancak elbette bu farklı kullanımları ayırt edebilmek için bu anlam karmaşalarını ortadan kaldıran öğeler bulunmaktadır. Tümcede zarfların, edatların kullanılması ya da kullanılmaması durumunda uygun bağlam içerisinde kullanılması da tümcenin doğru bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır.

2.2.1. Tanıklık ve Öyküleme

Burada biçimbirim, geçmişte olduğu konuşucu tarafından gözlenen veya tamamen bilgisi dâhilinde olmuş geçmişte yapılan eylem veya durumların daha öyküleyici bir şekilde aktarılması için de kullanılmaktadır. Bu bağlamda, bu kullanım için geçmiş zaman işlevi yanında bildirme ve tanıklık işlevlerinden de söz edilebilmektedir:

(4) A: “Her zaman anlattığım hâlde yine yanlış yapmış.”

Burada tümce için başkasından duyma ya da öğrenme söz konusu değilken, doğrudan tümceyi yapan konuşucu tarafından gözlemlenmesi söz konusudur.

2.2.2. Şaşırma (Şimdiki Zaman)

-miş biçimbirimi burada konuşma sırasında gerçekleşen eylem veya durumları aktarmaktadır. Buradan hareketle de şimdiki zamana da gönderimde bulunduğu söylenebilmektedir. Ancak tümce kullanım bakımından şaşırma anlamı taşımaktadır.

(5) A: “O! Burada kimler varmış!”

İfadesinde konuşu o anda bulunduğu yerde olan kişileri görmekte ve bu duruma olan şaşkınlığını örtük bir biçimde bu biçimbirimle göstermektedir:

(6) A: “ Bakın çantasında neler varmış!”

Tümcesinde ise konuşma sırasında gönderim yapılmaktadır. Zaman işlevi burada arka planda kalırken, sonradan farkına varma ve devam etme görünüşünden bahsetmek gerekmektedir.

2.2.3. Farzetme (Gelecek Zaman)

-mİş biçim birimi yukarıda söz edilen zamanların dışında gelecek zamana da gönderimde bulunabilmektedir.

(7) A: “Yıllar sonra bir bakmışsın sen kocaman bir adam olmuşsun, ben yaşlanmışım.”

Sözcesinde –mİş biçim birimi konuşma sırasından sonrasında bir zamana diğer bir deyişle gelecek zamana gönderimde bulunmaktadır.

Tüm işlevleri özetlemek gerekirse, söz konusu biçim biriminin geçmiş zaman kullanımında anlamının güçlendirilmesi amacı da dâhil tüm farklı zamanlarda da gönderiminin bulunması sonucunda farklı işlevleri ortaya çıkarmaktadır:

1. Belirli geçmiş zamanda gönderim
2. Şimdiki zamanda gönderim
3. Gelecek zamanda gönderim

2.3. –mİş Biçim Biriminin Söz Edimler Bakımından İşlevleri

2.3.1. Sonradan Farkına Varma

Bir eylem kişinin bilgisi dışında geçmişte gerçekleşmiş, konuşucu bu eylemi sonradan görerek aktarmaktadır. Türkçede ünlem tümcelerinde sıklıkla bu biçim birim kullanılmaktadır:

- (8) A: “Eyvah gömleğim yırtılmış!”
(9) A: “Aa, karşı dağlara kar yağmış!”

2.3.2. Şüphe Etme

Geçmişte gerçekleştirmiş olan bir eyleme tanık olmama durumuna bağlıdır. Konuşucu aktardığı tümcenin gerçekliğine inanmamaktadır. İnanmama anlamı tümcede kullanılan belirteçler, tonlama ya da soru tümcesi kurma gibi yollarla aktarılabileceği gibi şüphe etme söz ediminin en önemli örneği {-mİşmİş} birleşik biçimidir:

- (10) A: “Sen hiç çalışmadığın halde nasıl yüksek puan aldın?”
(11) B: “Güya ödevini kendi yapmış.”
(12) C: “Adamı tek başına dövmüşmüş.”

2.3.3. Küçümseme

Eylemin gerçekleştiğine konuşucu geçmişte tanıklık etmiş olsa bile (-mİş) biçim birimini kullanarak tümcede küçümseme anlamı aktarır.

- (13) A: “Kaç yaşına gelmiş, hâlâ çocuk gibi davranıyor.”

2.3.4. Şaşırma

Geçmişte gerçekleşmiş ve tamamlanmış olan bir eylemin sonradan farkına varma durumu söz konusudur. Şaşma, şaşırma durumlarında kullanılır.

(14) A: “Bak bak! Karşiki tepelere kar yağmış!”

B: “Baksana ne olmuş!”

2.3.5. Övünme

Eylem geçmişte gerçekleşmiş, şimdiki zamanda gerçekleşen ya da geniş zamanda gerçekleşen bir eylem olabilir.

(15) A: “Biz senin gibileri çok görmüşüz.”

B: “Biz atalarımızdan böyle öğrenmişiz.”

2.3.6. Tahmin Etme

Eylem geçmişte gerçekleşmiş, ancak konuşma anında çıkarıma dayalı bir eylem olabilir.

(16) A: “Burada biri sigara içmiş.” (Kokusundan çıkarım yapma)

B: “Biri benim suyumdan içmiş.” (Bardak ya da şişede azalan suyu görme)

2.3.7. Farz Etme

Eylemi şimdiki zaman içinde geçmişte gerçekleşmiş gibi gösterme.

(17) A: “Mesela sen öğretmenmişsin, ben de pilot.”

-miş biçimbiriminin yukarıda verilen dilsel ve söz edimsel işlevleri göz önünde bulundurulduğunda, Avrupa Ortak Dil Çerçevesi tarafından belirlenen düzeylere göre hazırlanan yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları öğretim ortamlarında temel bir öğretim malzemesidir ve bu bağlamda -miş biçimbiriminin işlevleri bakımından hangi düzeylerde sunulması konusunda izlenen sıralamanın önemi ve öğreticinin de dil üretimi konusunda bu biçimbirimi ne derece doğru kullandığı sorusu da ayrıca tartışılmaktadır. Bu araştırma ile ilgili hazırlık aşamasında yapılan tarama çalışmaları sonucunda, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde kullanılmakta olan kitaplarda, -miş biçimbiriminin işlevlerinin, her bir düzey bakımından öğrencinin günlük yaşamda ihtiyaç duyabileceği ve kullanabileceği yönlerinin eksiklik sergilediği gözlemlenmiştir. Buradan hareketle de, öğrencinin söz konusu biçimbirimi A1 düzeyinden başlayarak daha etkin ve doğru şekilde kullanımını desteklemek üzere kimi güncelleme ve düzenlemelerin yapılması gerekliliği göz ardı edilmemelidir.

Söz konusu ders kitaplarında -miş biçimbiriminin, bugüne kadar yapılan çalışmalarda büyük oranda geleneksel bakış açısıyla yazarlar tarafından yalnızca zaman işlevleri bakımından ele alınması, bu genellemenin yabancı/ikinci dil olarak Türkçenin öğretimi amaçlı ders kitaplarına da yansımış olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda, Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin temelinde yer alan çokdillilik ve çokkültürlülük kavramları çerçevesinde -miş biçimbiriminin kültürel unsurları aktarma konusunda Türkçe öğretimi amaçlı ders kitaplarında ve buradan hareketle öğretim ortamlarında önemli eksiklikler sergilediği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, bu eksiklikleri belirleyerek öğretim ortamlarında bu biçimbirimin söz edimleri bakımından

öğretimini desteklemektir. Bu amaçları desteklemek amaçlı çalışmaya yön vermesi bakımından oluşturulan araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Türkçe öğretimi amacıyla kullanılmakta olan ders kitaplarında söz edimleri bakımından –miş biçimbiriminin öğretimine ne şekilde yer verilmektedir?
 - a. İlgili ders kitaplarında söz edimlerinin açık veya örtük öğretimi söz konusu mudur?
2. Öğrencilerin verilen durumlarda belirlenen söz edimlerini anlama becerileri ne düzeydedir?

3.Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli/Deseni

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde –miş biçimbiriminin söz edimleri bakımından yerini belirlemek üzere hem ders kitaplarındaki mevcut durum hem de öğrenci yanıtları temel alındığı için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Creswell'e (2007) göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (akt., Subaşı ve Okumuş, 2017, s. 420).

3.1.1. Ders Kitaplarının İncelenmesi

Araştırmada –miş biçimbiriminin söz edimleri bakımından yerini tespit etmek için yabancılara Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarından (Yeni Hitit A1, A2, Yedi İklim A1, A2, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1, A2) elde edilen veriler derlenmiştir. Burada doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizini Bowen (2009, s. 27) basılı ve elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden iletilen) materyalleri incelemek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir süreç olarak tanımlamaktadır.

3.1.2. Öğrenci Araştırması

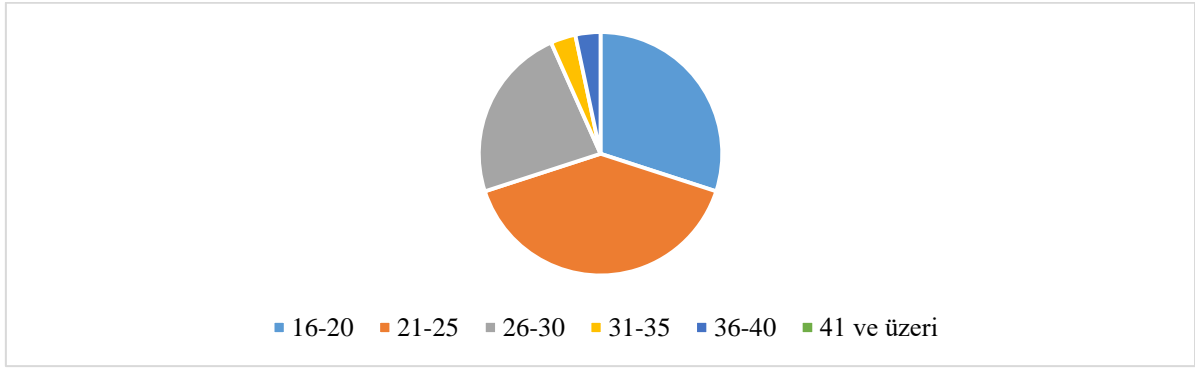
Bu çalışma toplam 30 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar bir Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER'de B1 düzeyinde Türkçe öğrenmekte olan uluslararası öğrencilerdir.

Katılımcılar belirlenirken benzer araştırmalarda yaygın olarak benimsenen bir yöntem olarak elverişli örnekleme tekniği kullanılmıştır (Dörnyei, 2007). Veri toplama sürecine başlamadan, katılımcılar daha önce hazırlanan gönüllü katılım formlarını doldurarak onay vermişlerdir. Katılımcıların cinsiyetleri bakımından dağılımları şu şekildedir:

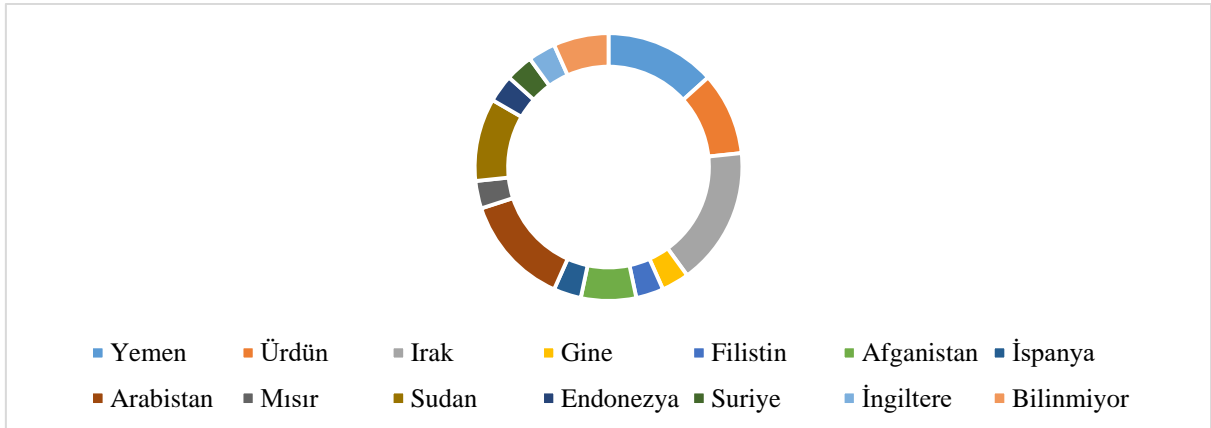
Tablo 1
Katılımcıların Cinsiyetleri Bakımından Dağılımları

	Sayı	Yüzdeler
Erkek	15	50.0
Kadın	15	50.0
Toplam	30	100.0

Araştırmaya katılan 30 katılımcının 15'i erkek 15'i kadındır. Erkek katılımcılar örneklemin %50'sini oluştururken kadın katılımcılar örneklemin %50'sini oluşturmaktadır. Bu bilgilere dayanarak katılımcıların cinsiyet bakımından dağılımlarının eşitlik sergilediği görülmektedir.

Şekil 1
Katılımcıların Yaş Dağılımı


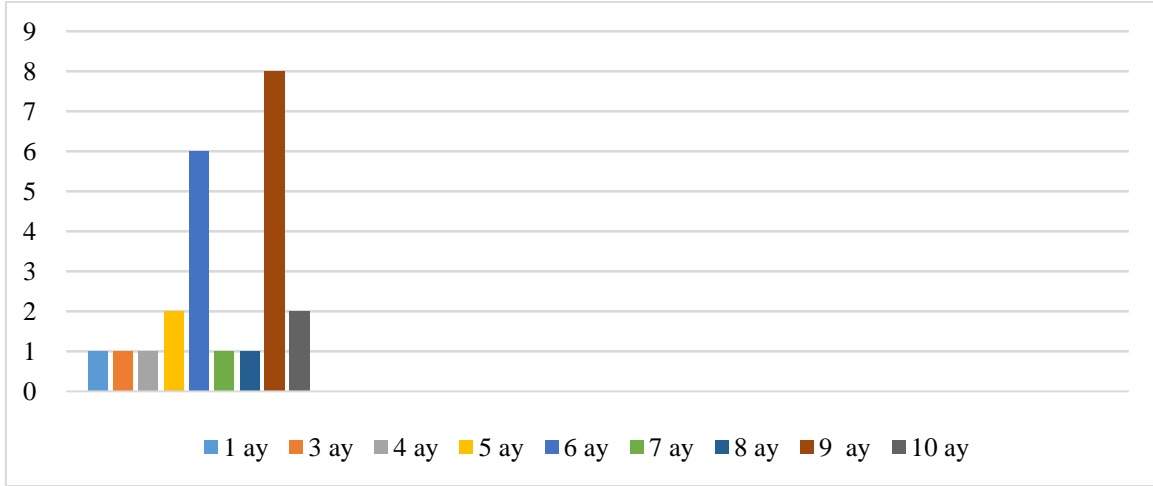
Şekil 1'de de görüldüğü gibi katılımcıların yaşları 16 ile 30 yaş arasında değişiklik göstermektedir. Katılımcılar arasında en fazla görülen yaş 21-25 aralığındayken en az görülen yaş aralığı ise 31 ile 40 arasındadır. Araştırmada 41 yaş ve üzeri katılımcı bulunmamaktadır.

Şekil 2
Katılımcıların Uyrak Dağılımı


Şekil 2’de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan öğrenciler 13 farklı ülkeden iken, 2 katılımcının hangi ülkelerden olduğu bilgisine ulaşılamamıştır. Betimsel analizlere göre katılımcıların en fazla olduğu ülkeler 5 öğrenci ile Irak ve sonrasında 4 öğrenciyle Yemen ve yine 4 öğrenci ile Arabistan’dır. Ülke hakkında bilgi vermeyen 2 kişi çıkarıldığında toplam 28 katılımcının ülkelerine dair bilgi elde edilmiştir.

Şekil 3

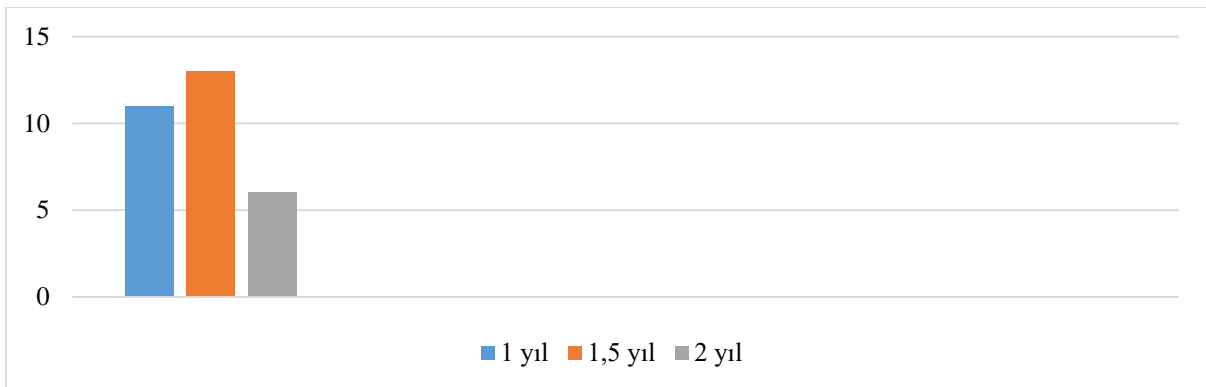
Katılımcıların Ay Bakımından Türkçe Öğrenme Süreleri Dağılımı



Şekil 3’te de görüldüğü gibi, öğrencilerin ne kadar süredir Türkçe öğrenmekte olduklarına bakıldığında, 1, 3, 4, 7 ve 8 aydır Türkçe öğrenmekte olan öğrenci sayısı 1 iken, 5 ve 10 aydır Türkçe öğrenmekte olan öğrenci sayısı 2’dir. 6 aydır Türkçe öğrenmekte olan öğrenci sayısı 6 iken, 9 aydır Türkçe öğrenmekte olan öğrenci sayısı ise 8’dir. Şekil 4’te ise yıl bakımından öğrencilerin ne kadar süredir Türkçe öğrenmekte oldukları bilgileri yer almaktadır:

Şekil 4

Katılımcıların Yıl Bakımından Türkçe Öğrenme Süreleri Dağılımı

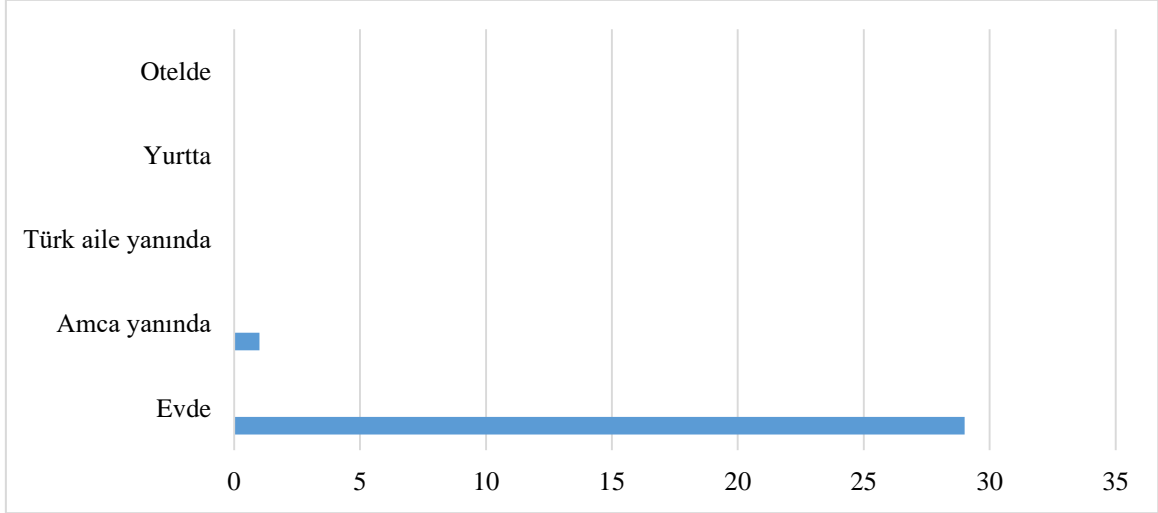


Yıl bakımından araştırmaya katılan öğrencilerin 11'i 1 yıldır Türkçe öğrenmekte olduklarını belirtmekteyken, 13'ü 1,5 yıldır ve diğer 6 öğrenci ise 2 yıldır Türkçe öğrenmekte olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilere Türkiye'de nerede ve kimlerle kaldıkları sorulduğunda, yanıtlar şu şekildedir:

Şekil 5

Katılımcıların Kaldıkları Yerlere Göre Dağılımları

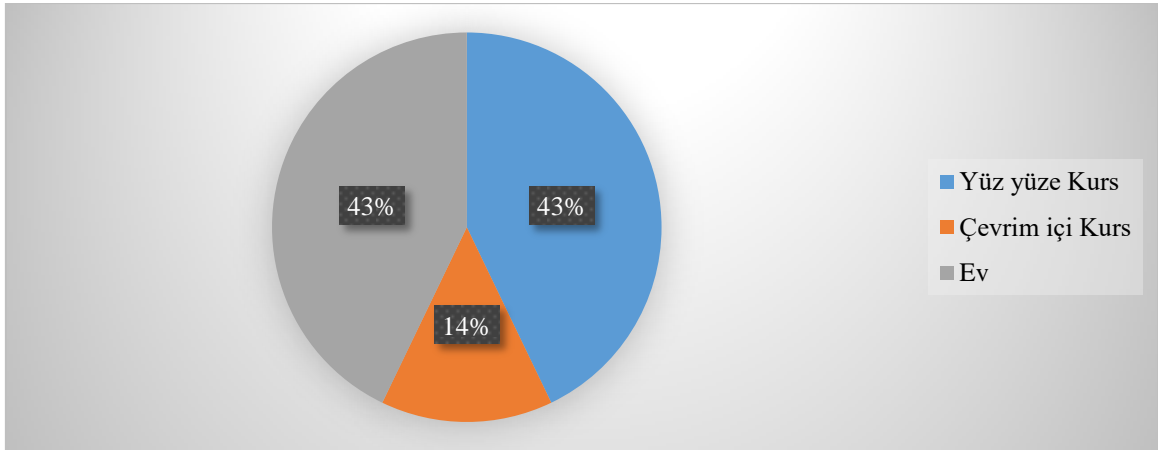


Şekil 5'e bakıldığında 30 öğrenciden 29'unun evde yaşamakta olduğu ve 1'inin amcasının yanında kaldığı görülmektedir.

Çalışmada öğrencilerin TÖMER dışında Türkçe öğrenip öğrenmedikleri sorulduğunda, 30 öğrenciden 21'i *evet* yanıtını verirken, 9'u *hayır* yanıtını vermiştir. "Evet" yanıtını veren öğrencilerin TÖMER dışında nerede ve nasıl Türkçe öğrendikleri sorulduğunda ise yanıtları şu şekildedir:

Şekil 6

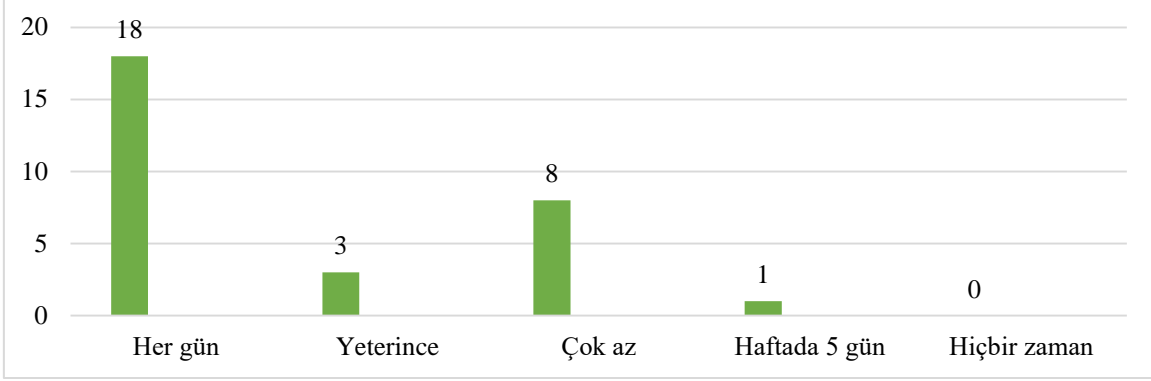
Katılımcıların TÖMER Dışında Türkçe Öğrenip Öğrenmedikleri



Öğrenciler TÖMER dışında hem yüz yüze kurslara (9) hem çevrim içi kurslara (9) katılmaktadırlar. 3'ü ise evde bireysel çalışmaktadır.

Şekil 7

Katılımcıların Okul Dışında Türkçe Konuşma Sıklıkları



Şekil 7'ye bakıldığında, öğrencilerin okul dışında da sıklıkla Türkçe konuştukları/konuşmaya çalıştıkları görülmektedir. Yeterince Türkçe konuştuğunu düşünen öğrenci sayısı 3'tür. Okul dışında çok az Türkçe konuştuğunu belirten öğrenci sayısı ise 8'dir. 1 öğrenci ise haftada 5 gün konuştuğunu belirtmiştir. Okul dışında hiçbir zaman Türkçe konuşmadığını belirten öğrenci olmamıştır.

3.2. Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında öğrencilerin söz edimi anlama düzeylerini belirlemek amacıyla konuşma tamamlama testi (KTT) uygulanmış ve Kişisel Bilgi Formu (KBF) doldurtulmuştur.

3.2.1. Konuşma Tamamlama Testi

Araştırmada KTT testi, Beebe ve Cummings (2006, s. 80) tarafından da belirtildiği gibi, yüksek düzeyde etkilidir, kısa sürede gerçekleştirilebilir, istenen söz edimleri veri tabanının elde edilmesine olanak tanır, konuşma ve üretimi etkileyen toplumsal ve ruhsal etkenlere ulaşmayı sağlar.

KTT, verilen bir durumda yabancı/ikinci dil konuşucularının ne söyleyebileceklerini ya da ne anlayabileceklerini soran testtir.

Örneğin:

“Arkadaşınız akşam bir partiye gidiyor ve partide giymek için elbiseler deniyor. Fakat hangi elbiseyi giyeceği konusunda kararsız ve size söylüyor:

A: Sence hangi elbisemi giyeyim? Mavi olanı mı kırmızı olanı mı?”

Burada konuşucunun bu sözceyle yerine getirmekte olduğu söz edimini üretmesi beklenmektedir. Yani, yanıt olarak “akıl danışma” söz edimi olduğunu belirtmelidir.

3.3. Veri Toplama ve Analiz Aşaması

Bu araştırmada veriler Türkiye’de bir üniversitenin TÖMER biriminden elde edilmiştir. Katılımcılara KTT’yi tamamlamak için bir ders saati olarak 40 dk verilmiştir. Veriler çözümlenirken, “insanların söyledikleri ve yazdıklarının açık talimatlara göre kodlanarak nicelleştirilmesi-sayılaştırılması süreci olarak tanımlanan” (Balcı, 2009, s. 189) içerik çözümlemesi tekniği benimsenmiştir.

Araştırmayla, a) öğrencilerinin başarı ortalamalarının belirlenmesi b) kitaplarda söz edimlerine yer verilme yaklaşımıyla öğrenci başarıları arasındaki ilişki c) öğrenci hatalı kullanımlarının –miş biçimbiriminin hangi söz edimine yönelik yoğunlaştığı üzerine veriler elde edilmeye çalışılmıştır.

4. Bulgular

Araştırmada iki aşamada veri toplama ve karşılaştırma süreçleri gerçekleştirilmiştir.

İlk aşamada, Türkçe öğretiminde kullanılan (Yeni Hitit, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim ve Gazi Yabancılar İçin Türkçe) Türkçe kitaplarının söz edimi bakımından –miş biçimbiriminin öğretimi amaçlı yaklaşım ve uygulamalarının ne düzeyde olduğunu görmek üzere, ayrıca içerisinde adları verilen kitaplar, *sonradan farkına varma (Realisation)*, *küçümseme (Disdain)*, *övünme (Boasting)*, *farz etme (Assumption)*, *şüphe etme (Suspecting)*, *şaşıрма (Astonishment)*, *tahmin etme (Prediction)* söz edimleri temelinde incelenmiştir.

Araştırmaya ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.1. Kitap İncelemesi

Araştırmada belirlenen Türkçe öğretimi amacıyla kullanılmakta olan ders gereçlerinde söz edimleri bakımından –miş biçimbiriminin öğretimine dizgesel bir yaklaşımla yer verilip verilmediği konusundaki soru aşağıdaki tabloya göre şu şekilde yanıtlanmaktayken, söz edimlerinin açık veya örtük öğretimi de ortaya konmaktadır:

Tablo 2

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Tema Görünümü

	Ünite Adı	Konu	Okuma
4.Ünite	Evvel Zaman İçinde	A. Kim ne yapmış? B. Masallar ve efsaneler C. Fıkralar	A. Yeni komşu B. Keloğlan ve sihirli tas C. Eşeğin sözü
Dil bilgisi	Dinleme	Yazma	Konuşma
A. Belirsiz geçmiş zaman	A. Ünlü olmadan önce B. Bir İstanbul efsanesi C. Rüya	A. Hayatımızdaki önemli kişiler B. Masal tamamlama C. Komik bir anı	A. Geçmişimiz B. Şehir efsaneleri C. Fıkra anlatma

Tablo 3
Yeni Hitit Ders Kitabı Tema Görünümü

8.1.	Bir Zamanlar Geçmiş Zaman (belirsiz) -mİş Koşaç Tümcesi (rivayet kipi) –(-(y)mİş (i- miş)
8.2.	Öyle miymiş? Şimdiki Zaman (rivayet kipi) –(İ)yormuş –(İ)yor i- miş) Gelecek Zaman (rivayet kipi) –(-(y)EcEkmiş –(-(y)Ecek i-miş)

Tablo 4
Yedi İklim Ders Kitabı Tema Görünümü

Bölmeler	Beceriler	Dil bilgisi	Kelimeler
A. Geçmiş, Şimdi, Gelecek	• İstek, Rica ve Yardımla İlgili Kavramları	• Belirsiz Geçmiş Zaman (-mİş)	• Zaman
B. Zaman Planlaması	Kullanabilme	• DAn önce	• Planlama
C. Farklı Şehirler, Farklı Hayatlar	• İlanlardaki temel kavramları Anlama • Şehir, Mahalle gibi mekânları Tanıma	• DAn sonra • -mAdAn önce • DıktAn sonra	• Mekânlar • İlan

Tablo 5
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı –mİş Biçimbiriminin Sunuluş Biçimi

İşlev	Örnek Tümce
1. Başkasından duyma	• Annem söyledi, ben dört aylıkken dişim çıkmış, doktor buna çok şaşırılmış. • Sınav yarın değilmiş, gelecek hafta perşembe günüymüş.
2. Sonradan Fark Etme	• Telefonumu arkadaşımın dükkânında unutmuşum. • Hava sıcak sandım ama çok soğukmuş.
3. Hikâye anlatımı	• Bir varmış, bir yokmuş. Keloğlan diye yoksul bir çocukcağız varmış...
4. Doğrudan Anlatım/aktarım	• ...Nasreddin Hoca “Merhaba komşu. Nasılsın, iyi misin?” diye sormuş...

Tablo 6
Yeni Hitit Ders Kitabı –mİş Biçimbiriminin Sunuluş Biçimi

İşlev	Örnek Tümce
1. Hikâye anlatımı	• Bir gün prens sarayda bir balo düzenlemiş ve bütün bekâr kızları bu baloya davet etmiş.
2. Sonradan Fark Etme	• Bana biraz borç verir misin? Cüzdanımı evde unutmuşum.
3. Tanıklık ve Öyküleme	• Kilo almışsın. Artık spor yapmıyor musun?
4. Başkasından Duyma	• Dün aradım sizi. Ama toplantıdaymışsınız.
5. Şimdiki Zaman Rivayet Kipi	• Müdüre göre biz iyi çalışmıyorduk.
6. Gelecek Zaman Rivayet Kipi	• Ben bu ilaçtan her gün bir tane içecekmişim.

Tablo 7
Yedi İklim Ders Kitabı –miş Biçimbiriminin Sunuluş Biçimi

İşlev	Örnek Tümce
1. Hikâye anlatımı	• ...Derken bir gürültü kopmuş, ortalığı bir toz bulutu kaplamış.
2. Başkasından Duyma	• Antalya'da dünyaya gelmiş.

İncelenen 3 kitabın;

- 1) Hiçbirinin söz ediminin açık adına yer vermediği,
- 2) Hiçbirinin söz edimi örneklerinin seçiminde anadili konuşucusu arasında yapılmış bir araştırmaya dayanmadığı,
- 3) Anlama ve üretim etkinliklerinin hiçbirinin kişilerarası konular hakkında öğrencide farkındalık oluşturmadığı,
- 4) -miş biçimbiriminin günlük yaşamda kullanımına yönelik sonradan farkına varma (Realisation), küçümseme (Disdain), övünme (Boasting), farz etme (Assumption), şüphe etme (Suspecting), şaşırma (Astonishment) ve tahmin etme (Prediction) söz edimlerini öğretmeye ya da uygulamaya yönelik hiçbir etkinliğin bulunmadığı,

bilgileri göz önünde bulundurulduğunda, kitaplarda söz edimi öğretiminin yeterince ve dizgesel bir yaklaşımla ele alınmadığına ilişkin varsayımın doğrulandığı düşünülmektedir.

4.2. Katılımcıların Söz Edimleri Anlama Düzeyleri

Araştırmanın bu aşamasında, öğrencilerin çalışmanın kapsamında yer alan söz edimlerini anlama becerileri, 14 duruma verdikleri yanıtlar bakımından incelenmiştir. Bir söz edimi iki farklı durum içerisinde iki defa verilmiştir ve anlamlı farklılıklar ortaya koymuştur.

Öğrencilerin KTT'de her bir durum için seçtikleri söz edimleri bakımından başarımların görünümleri şu şekildedir:

Tablo 8
Katılımcıların Genel Başarımların Görünümleri

	Doğru	Yanlış
1	6 (%20)	24 (%80)
2	16 (%53)	14 (%47)
3	22 (%73)	8 (%27)
4	14 (%47)	16 (%53)
5	23 (%77)	7 (%23)
6	10 (%33)	20 (%67)
7	7 (%23)	23 (%77)
8	20 (%67)	10 (%33)
9	7 (%23)	23 (%77)
10	4 (%13)	26 (%87)
11	14 (%47)	16 (%53)
12	13 (%43)	17 (%57)

13	15 (%50)	15 (%50)
14	9 (%30)	21 (%70)
<i>Toplam</i>	<i>180 (%43)</i>	<i>240 (%57)</i>

Tablo 8'e göre, öğrencilerin -mİş biçimbiriminin kullanımına yönelik en başarılı olduğu söz edimleri, şaşırma, *küçümseme* ve *övünme* söz edimleri iken, hatalı kullanımda buldukları söz edimleri, *tahmin etme*, *sonradan fark etme*, *övünme*, *şüphe etme* ve *şaşırma* söz edimleridir. Genel başarı durumları göz önünde bulundurulduğunda öğrenciler % 43 oranında başarı gösterirken, hatalı kullanım oranları %57 oranındadır.

Aynı söz edimlerinin olduğu farklı durumları anlamaları bakımından ayrıca, her iki aynı söz edimine yönelik ayrı iki durum karşısında bilinçli bir tercih yapmadıkları da görülmektedir. 1.durumda anlaşılması beklenen (sonradan fark etme) söz edimine yönelik sadece 6 kişi doğru yanıt verirken, 2.durumda anlaşılması beklenen (sonradan fark etme) söz edimine yönelik önemli bir farkla 16 kişi doğru yanıt vermiştir. Yine, 5.durumda (şaşırma) söz edimini anlayarak tercih eden 23 kişi iken, (şaşırma) söz edimini anlayıp tercih eden kişi sayısı sadece 10'dur.

-mİş biçimbiriminin en yaygın kullanımlarından olan *tahmin etme* söz ediminde her iki durumda da başarı oranının çok düşük olması, öğrencilerin bu söz edimi konusunda açık veya örtük bir öğretim sürecini geçirmediğini göstermektedir.

KTT'de verilen durumların öğrenci başarısını olumlu şekilde etkilediği düşünülmektedir. Bu düşüncenin temelini yapılan kitap incelemesi desteklemektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin öğrenim süreçleri boyunca söz konusu biçimbirimi bakımından söz edimlerinin açık veya örtük öğretimine tabi olmamaları, öğrencilerin gerçek yaşam durumlarında iletişim kurmalarını güçleştirmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmada elde edilen güçlü bulgular göstermektedir ki, ele alınan kitaplar söz edimlerinin öğretimi noktasında eksiklikler sergilemekle birlikte, öğretim etkinliği bakımından dizgesel bir yaklaşım benimsememektedirler. Kitaplar konusunda ayırım yapılmadan, söz konusu kitapların çalışma kapsamında belirlenen biçimbirim bakımından incelenen söz edimlerinin açık adına, iletişimsel amaçlarına, üretim ve anlama malzemelerine, açık öğretimine vb. yer verilmesi veya verilmemesi yaklaşımları bakımından önemli bir farklılık sergilemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. İstanbul Yabancılar için Türkçe kitabı -mİş biçimbirimini öğretmesi bakımından söz edimleri konusunda genel bir farkındalık sergilese de, tasarımı ve uygulama düzeyi bakımından genellikle dil bilgisi öğretimi kaygısı ile söz edimlerine yer vermektedir.

Öğretimi açısından yetersiz görülen -mİş biçimbiriminin söz konusu söz edimsel işlevleri günlük yaşam durumlarında sıklıkla kullanılmakta ve öğrenci bu söz edimlerinin üretimi ve anlaşılması boyutunda önemli roller üstlenmektedir. Bu bağlamda, dil bilgisel kaygılar çerçevesinde bir öğrenim süreci geçiren öğrenci bakımından, ileri düzeyde bile olsa -mİş biçimbiriminin bu söz edimsel karşılıkları ve işlevleri bakımından eksikliği ve yetersizliği devam edecektir.

Güncel olarak kullanılmakta olan yabancılara Türkçe öğretimi amaçlı kitapların, çalışmada yer verdiğimiz bu söz edimsel kullanımlar çerçevesinde -miş biçimbirimini Temel düzeyden başlayarak yeniden düzenlenmesi ve bu işlevlerin günlük yaşam durumlarının gerektirdiği durumlar içerisinde öğrenciye öğretilmesi önerilmektedir.

-miş biçimbirimi gibi diğer biçimbirimler de Türkçede birçok bağlamda sıklıkla kullanılmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada sınırlandırılan biçimbirim dışında diğer biçimbirimlerin de söz edimleri bakımından işlevleri tanımlanmalı ve dizgesel bir biçimde Türkçe öğretimi kitaplarında sunulmalıdır. Bu bağlamda, kitap yazarlarının ve materyal tasarlayanların yerel konuşuculardan elde edecekleri bir veri tabanına ihtiyaçlarının olduğunun da göz önünde bulundurulması ve bu veri tabanının oluşturulmasına yönelik çok daha fazla çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Dilsel birimlerin sadece yapısal olarak ele alınmaları ve algılanmaları yeterli görülmemelidir. Her bir dilsel birimin gönderimsel değerleri anlaşılmalı, karşıladıkları söz edimleri, konuşan veya dinleyen tavrı, üretilen sözcenin hangi bağlamda kullanıldığı, yani dilsel birimler ve biçimlerle ilgili tüm dil içi ve dışı etmenler göz önünde bulundurulmalıdır.

Buradan hareketle, çalışmada temel sorun olarak ele alınan konu, geleneksel yaklaşıma dayalı çalışmaların önceliğindeki yanlışlıklardır. Oysaki dil ve dile ait bütün bileşenler, tüm değişkenleri ile bir bütünlük içindedir ve bu şekilde ele alınmalıdır. Öyleyse, -miş biçimbiriminin söz edimleri bakımından tanımlanması ve öğretimi konusunda yapılan hata veya eksikliklerin alanyazında da eleştirel olarak ele alınmasıyla sonuç önerilerin şu şekilde olması beklenmektedir:

1. Türkçede bir biçimbirim birden fazla söz edimini kodlayabilmektedir. Bu durumda -miş biçimbirimi, zaman yanında edimbilimsel değeri de göz önünde bulundurulmalıdır.
2. Bilimsel açıdan araştırma ve betimlemeyi kolaylaştırılması bakımından -miş biçimbiriminin, dil bilgisel veya anlamsal temelli değil, edimsel düzlemde incelenmesi gerekmektedir.
3. -miş biçimbirimini öğretmeye yönelik verilen örnekler, tümcede kişi çekimleri, eylem türleri, kullanılan belirteçler gibi dilsel belirleyiciler bakımından da ele alınmalıdır.
4. -miş biçimbiriminin öğretimine dayalı uygulamalar ve etkinlikler mekanik alıştırmalar yerine anlam temelli uygulamalar ve etkinliklerle desteklenebilir.
5. -miş'in yabancı dil olarak öğretiminde konuşma dilinin iletişimsel kullanımlarını destekleyici nitelikte bağlamları sunulabilir.
6. Türkçe öğretimi süresince biçimbirimlerin öğretimi noktasında söz edimsel işlevleri de kazanımlar bağlamında yer alabilir.

Kaynakça

- Arslan, F., Bölükbaş, F., Keskin, F., Yılmaz, M.Y., Gedik, E., Gönültaş, G., Özenç, F., Tokgöz, H., Ünsal, G., & Alshirah, M. (Ed.). (2012). *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 Ders Kitabı*. Kültür Sanat Basımevi.
- Arslan, F., Bölükbaş, F., Keskin, F., Yılmaz, M.Y., Gedik, E., Gönültaş, G., Özenç, F., Tokgöz, H., Ünsal, G., & Alshirah, M. (Ed.). (2012). *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 Ders Kitabı*. Kültür Sanat Basımevi.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire* (Çev. G. Lane). Éditions du Seuil, Paris.
- Aysever, L. (1994). *Anlam sorunu ve John R. Searle'ün çözümü*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Bardovi-Harlig, K. (1996). Pragmatics and language teaching: bringing pragmatics and pedagogy together. F. Bouton Lawrance (Ed.), In *Pragmatics and Language Learning* (pp. 21-39).
- Barın, E., Gültekin, İ., Kalfa, M., Atabey, İ., Mete, F., Eryiğit, A., & Kılıç, U. (Ed.). (2015). *Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı*. Türkiye Diyanet Vakfı.
- Barın, E., Gültekin, İ., Kalfa, M., Atabey, İ., Mete, F., Eryiğit, A., & Kılıç, U. (Ed.). (2015). *Yedi İklim Türkçe A2 Ders Kitabı*. Türkiye Diyanet Vakfı.
- Berard, E. (1991). *L'approche communicative, Théories et pratiques*. CLE international, Paris.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Dewaele, J. (2002). L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 72, 139-153.
- Koike, D. A. (1989). Pragmatic competence and adult L2 acquisition: Speech acts in interlanguage. *The Modern Language Journal*, 73, 279-289.
- Polat, Y. (2010). *Yabancı dil öğretiminde söz edimleri*. [Yayımlanmış doktora tezi] Ankara Üniversitesi.
- Robert, J. P. (2008). *Dictionnaire pratique du dictatque du FLE*. Éditions OPHRYS.
- Schmidt, R. (1993). *Consciousness, Learning and Interlanguage Pragmatics*.
- Searle, J. R. (2000). *Söz edimleri* (Çev. L. Aysever). Ayraç Yayınevi.

- Sedhouse, P. (2005). Conversation analysis and language learning. *Language Teaching*, 38, 165-187.
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Uslu, Z. (1988). Edimbilim ve yabancı dil öğretimine etkileri. *Dil Dergisi*, 127, 34-43.
- Uzun, N. E., Kurt, C., Aygün, E. N., Leblebici, E., & Altınkaynak C., Ö. (Ed.). (2009). *Yeni Hitit A1, A2, Yabancılar İçin Türkçe*. Ankara Üniversitesi.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %100

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Extended Abstract

The fact that countries become more open to interaction appears as a result of the rapid globalization of the world. Foreign language teaching, which is both the result and continuity of this interaction, is gaining more importance day by day. In this context, there are significant studies in the field of teaching Turkish as a foreign/second language. When the studies and research done so far are examined, it is seen that although there are many studies on the Turkish -mİş morpheme, the studies on the teaching of the morpheme in question to foreigners are either very few or insufficient. Today, in the teaching books used for teaching Turkish to foreigners -mİş is presented only as a "time morpheme" at the point of teaching the morpheme, while implicit or explicit teaching of speech-performative values that are frequently used in daily life is almost never included. From this point of view, the use of pragmatic rules in their mother tongue in their second language communication experiences while speaking in the target language with current methods and approaches is another issue that pragmatic skills research focuses on. According to Polat (2010), one of the problems that has been included as a subject in the studies carried out so far and that has been the most emphasized in the field of second/foreign language teaching is related to the most input factor of the "taught language-language in use" binary concept.

From this point of view, the aim of the study is to describe the functions of the -mİş morpheme in Turkish in terms of speech acts and to determine whether it is explicitly or implicitly included in the textbooks for teaching Turkish to foreigners.

The strong findings obtained in the study show that, although the books in question exhibit deficiencies in teaching speech acts, they do not adopt a systematic approach in terms of teaching effectiveness. It has been concluded that the books in question do not show a significant difference in terms of the approaches of including or not including the explicit name of the speech acts, their communicative purposes, production and comprehension materials, open education, etc. Although Istanbul Turkish for Foreigners book displays a general awareness of speech acts in terms of teaching the mİş morpheme, it generally includes speech acts with the concern of teaching grammar in terms of its design and application level.

These pragmatic functions of the -mİs morpheme, which is considered inadequate in terms of teaching, are frequently used in daily life situations and the learner plays an important role in the production and understanding of these speech acts. In this context, the lack and inadequacy of the mİs morpheme in terms of these syntactic equivalents and functions will continue, even at an advanced level, for the learner who has undergone a learning process within the framework of grammatical concerns.

It is suggested that the books that are currently used for teaching Turkish to foreigners should be rearranged starting from the Basic level and that these functions should be taught to the learner within the framework of these verbal uses in the study.

From this point of view, the main problem in the study is the mistakes in the priority of studies based on the traditional approach. However, language and all components of language are in integrity with all their variables and should be handled in this way. So, it is expected that the results and suggestions will be as follows, by critically considering the mistakes or deficiencies in the definition and teaching of the -miş morpheme in terms of speech acts:

1. In Turkish, a morpheme can encode more than one speech act. In this case, the pragmatic value of the -miş morpheme should be taken into account besides time.
2. In terms of facilitating scientific research and description, themiş morpheme should be analyzed on a pragmatic level, not on a grammatical or semantic basis.
3. The examples given for teaching themiş morpheme should also be considered in terms of linguistic determinants such as person conjugations in the sentence, verb types, and markers used.
4. Practices and activities based on teachingmiş morphemes can be supported with meaning-based practices and activities instead of mechanical exercises.
5. -In the teaching ofmiş as a foreign language, contexts that support the communicative uses of spoken language can be presented.
6. Functions of Speech acts can also be included in the context of learning outcomes at the point of teaching morphemes during Turkish teaching.

ALMANLARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ İÇİN HAZIRLANMIŞ GÜLE GÜLE (A1-A2) DERS KİTABINDA SÖZCÜK ÖĞRETİMİ

Araştırma Makalesi

Gamze DELİOĞLU* / Ülker ŞEN**

Geliş Tarihi: 25.05.2022 | Kabul Tarihi: 05.06.2022 | Yayın Tarihi: 27.06.2022

Özet: Dilin yapı taşı olan sözcükler, iletişimin vazgeçilmez unsurlarıdır. Dolayısıyla yabancı dilde anlamamanın ve anlatmanın temelini oluşturan da yine sözcüklerdir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi önemli bir yere sahiptir. Dil seviyelerine göre kademeli ve sarmal bir şekilde yapılan sözcük öğretiminde ilk hedef, dilin temel söz varlığını öğretmektir. Söz varlığına ilişkin öğretim etkinliklerinde kullanılan araç gereçlerin başında ders kitapları gelmektedir. Yabancılara Türkçe sözcük öğretiminde Türkiye’de yayımlanan ders kitapları olduğu gibi Türkiye dışında yayımlanan ve belirli hedef kitle için hazırlanan ders kitapları da kullanılmaktadır. Bu çalışmada Almanya’da Almanlara Türkçe öğretimi için hazırlanmış Güle Güle Türkisch für Anfänger A1-A2 ders kitabında bağımsız sözcük öğretimi etkinlikleri içinde hangi sözcüklerin, söz gruplarının ve kalıplaşmış sözlerin öğretildiği, bunların toplam sayısı ve kitap genelinde ne kadar yer tuttuğu, hangi etkinlik türleri ile verildiği tespit edilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması niteliğinde olan çalışmada doküman incelemesi ile veriler toplanmış ve verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Yapılan analizler neticesinde Güle Güle Türkisch für Anfänger A1-A2 ders kitabında 852 farklı sözcük/ söz grubu/ kalıplaşmış sözün 945 kez kullanıldığı görülmektedir. 71 bağımsız sözcük öğretimi etkinliğine yer verildiği ve bunun %19 yoğunluğa denk geldiği belirlenmiştir. Bağımsız sözcük öğretimi amacı ile en sık kullanılan etkinlik türlerinin görsel-sözcük eşleştirme, görsellerden yararlanma, doğrudan öğretim/sözcük listesi olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Alman ders kitabı, bağımsız sözcük öğretimi, Güle Güle ders kitabı, sözcük öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

VOCABULARY TEACHING IN GÜLE GÜLE (A1-A2) COURSEBOOK FOR TEACHING TURKISH TO GERMANS

Research Article

Received: 25.05.2022 | Accepted: 05.06.2022 | Published: 27.06.2022

Abstract: Words which are the building blocks of language are indispensable elements of communication. Therefore, words are also the basis of understanding and explaining in a foreign language. Vocabulary teaching has an important place in teaching Turkish as a foreign language. The first goal in vocabulary teaching, in gradual and curricular ways according to language levels, is to teach the basic vocabulary of the language. Coursebooks are the primary tools used in teaching activities related to vocabulary. In teaching Turkish vocabulary to foreigners, coursebooks published outside of Turkey and prepared for a specific target audience are used as well as coursebooks published in Turkey. This study specifies the words, groups of words and stereotyped words taught in Güle Güle Türkisch für Anfänger A1-A2 coursebook prepared for teaching Turkish to Germans in Germany, along with total number of words, the space they occupy throughout the book, and the types of vocabulary activities. In the research, adapting a case study among the qualitative research methods, data were collected with document analysis, and descriptive analysis was used in the analysis of the data. As a result, 852 different words/phrases/stereotypes were found to be used 945 times in the Güle Güle Türkisch für Anfänger A1-A2 coursebook. It was determined that 71 independent vocabulary teaching activities were included, which corresponds to an intensity of 19%. It

* Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, gamzedelioglu@gazi.edu.tr, ORCID:0000-0002-9521-4268

** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, ulker_sen@hotmail.com, ORCID:0000-0002-1855-6336

was understood that the most commonly used types of activities for the purpose of independent vocabulary teaching were visual-word matches, using images and direct teaching/wordlists.

Keywords: German coursebook, teaching independent vocabulary, Güle Güle coursebook, teaching vocabulary, teaching Turkish as a foreign language.

Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma sözcükler üzerine kuruludur, sözcükler dilin yapı taşlarıdır. Bulut (2021), sözcük bilgisini iletişimsel yeterliğin temeli olarak ifade etmektedir. Bir dilde sözcükler olmadan duygu ve düşüncelerin ifadesi, iletişim kurmak mümkün değildir. Korkmaz (1992), kelimeyi “ses öbeklerinden oluşan, aynı dili konuşan kişiler arasında zihinde tek başına kullanıldığında belli bir kavrama karşılık olan somut veya belli bir duygu ve düşünceyi yansıtan soyut yahut da somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimi” olarak tanımlamaktadır. Ergin'e göre (2013), “kelime, manası veya gramer vazifesi bulunan ve tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğudur.” (s. 95). Aksan (2015), “dilde en etkili, en güçlü birimler olan sözcükler”i “bir ulusun bireyleri arasında belli bir düşüncenin anlamın aktarılmasına yarayan ve ses birleşimlerinden oluşan öğeler” olarak tanımlamaktadır (s. 61). Akyol (2020, s. 236) “Kelime, ifade etmek istediğimiz düşüncelerin, tavırların etiketidir.” demektedir.

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (TELC, 2020, s. 132) dil kullanıcılarının sözcük dağarcığına ilişkin A1 seviyesinde “Belirli somut durumlarla ilgili temel sözcük/işaret ve deyim dağarcığına sahiptir.”, A2 seviyesinde ise “Bilinen durumları ve konuları içeren rutin günlük işlemleri yürütmek için yeterli kelime dağarcığına sahiptir. Temel iletişim ihtiyaçlarının ifadesi için yeterli kelime dağarcığına sahiptir. Basit hayatta kalma ihtiyaçlarıyla başa çıkmak için yeterli kelime dağarcığına sahiptir.” şeklinde tanımlama yapmaktadır. Türkçe A1 ve A2 seviyesine uygun söz dağarcığının tespiti için bazı çalışmalar da yapılmıştır (Göz, 2003; Açık, 2013). “İnsana ve çevresine ilişkin önemli kavramları yansıtan sözcükler” olan temel söz varlığı organ adları, temel yiyecek ve içecekler, hayvanlar, somut eylemler, sayılar (Aksan, 2015, s.17), bitkiler, tarım, manevi kültür; din, kutsal kavram ve kişiler, gelenek ve göreneklerden (Aksan, 2004) oluşmaktadır. Aynı zamanda bir yabancı dil öğretilirken ilk hedef öğrencinin günlük hayatta ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde kendini ifade edebilmesi, kültüre ve ortama uyum sağlayabilmesi olduğu için sözcüğün kullanım sıklığı dikkate alınmalıdır. Sıklık bir sözcüğün diğer sözcüklere kıyasla daha fazla ya da daha az kullanılmasıdır. Ana dili ve yabancı dil öğretiminde ilk öğretilen sözcüklerin ve sözcük öğretim sırasının belirlenmesinde, sözlüklerin hazırlanmasında sıklık düzeyi bilinmeli, en sık kullanılan sözcüklerle başlanmalıdır. Bu sebeple de sıklık çalışmalarına önem verilmelidir (McCarthy, 1990; Aksan, 2015). Bazı bölgelerde yerel ifadeler de öğretilmektedir (Bulut, 2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenenlerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak temel söz varlığının yanı sıra bölgede sıklıkla kullanılan sözcük ve söz grupları da öğretime eklenmektedir.

1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitapları: Türkiye ve Almanya

Diğer alanlarda da olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitapları en sık kullanılan öğretim materyallerindedir. Ders kitapları, öğretim programlarına uygun olarak öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmış, öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştıran, sistemli ilerleme-gelişme sunan (Güneş, 2002), zengin içeriğe sahip basılı eğitim öğretim materyalleridir (Çeçen ve Çiftçi, 2007). Hengirmen'e (1993) göre

yabancı dil öğretimi kitaplarında temel söz varlığı ve günlük hayatta iletişim temelinde dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik olarak dil seviyeleri için ayrı ayrı kitaplar hazırlanmalıdır. Kitaplar genellikle belli temalara ayrılmış, her temada farklı metinler ve her metne bağlı farklı türlerde etkinliklerden oluşmaktadır. Buna ek olarak görseller, sözcük listeleri, sözlükler, dil bilgisi öğretimi için bölümler vb. bulunmaktadır. Geleneksel bir öğretim materyali olan ders kitapları genellikle temel kaynak olarak yardımcı kaynaklar ile beraber kullanılmaktadır. Bazı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları kendisini destekler nitelikte olan çalışma kitapları, dinleme metinleri, dil bilgisi kitapları da bulunan bir setin içinde yer almaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için kamu veya özel kurum/kuruluşlar ya da kişiler tarafından hazırlanmış birçok ders kitabı bulunmaktadır. Günümüzde Türkiye’de Yedi İklim Türkçe, Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe, İzmir Yabancılar İçin Türkçe, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Türkçe Öğreniyoruz, Yabancı Dilim Türkçe, Türkçe Okuyorum, Türkçe Öğrenelim, Orhun Türkçe Öğreniyoruz, Yeni Türkçenin Kapıları, Yabancılar İçin Türkçe, Türkçeye Yolculuk gibi ders kitapları yayımlanmıştır. Bu kitapların ortak özelliği Türk yazarlar tarafından hazırlanmış, Türkiye’de yayımlanmış ve milliyet farkı olmaksızın yabancılarla hitap edecek şekilde içeriğinin oluşturulmuş olmasıdır. Bununla birlikte Türkiye dışında da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış önemli eserler bulunmaktadır. Hengirmen (1993) Türkiye dışında yabancı yazarlar tarafından kendi dillerinde yayımlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarının sayısını Almanca 113 kitap, İngilizce 69 kitap, Fransızca 48 kitap, İtalyanca 11 kitap, Yunanca 11 kitap, Hollandaca 7 kitap ve diğer dillerde (Arapça, Farsça, Fince, Bulgarca, İsveççe, Japonca, Kazakça, Latince, Macarca, Romence, Rusça, Yugoslavca) hazırlanmış toplam 338 kitap olduğunu ifade etmektedir. Bu sayılara bakıldığında Almanya’nın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Alman-Türk diplomatik ilişkileri 16. yüzyılda ciddiyet kazanmıştır. Bu durum Almanca konuşan bireylerin Türkçe öğrenme ihtiyacını dolayısıyla da bununla ilgili çalışmalarını ortaya çıkarmıştır. Bu kitaplar Almanca ve Osmanlı Türkçesi ile hazırlanmıştır. 1928 öncesindeki kitaplarda Arap alfabesi kullanılmıştır. Hengirmen’in (1993) çalışmasına göre 17. ve 20. yüzyıl arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amacıyla yazılmış 338 kitabın 32’si Türkçe yazılırken 113’ü Almanca yazılmıştır. Bu durum Almanların Türkçe öğrenimi/öğretimine verdikleri önemi göstermektedir. Özbal (2020), araştırmasında Almanlar ve Almanca konuşanlara Türkçe öğretmek amacıyla Alman ya da Türk yazarlar tarafından Almanca yazılmış kitapları incelemiştir. Osmanlı döneminde yazılan 63 kitabın 17’si dil bilgisi kitabı, 15’i ders kitabı, 13’ü konuşma kılavuzu, 13’ü okuma kitabı, 2’si yazma kitabı, 3’ü ise çevirmenler için kitaptır. Cumhuriyet döneminde ise 156 kitap yazılmıştır. Bunların 24’ü dil bilgisi kitabı, 50’si ders kitabı, 50’si konuşma kılavuzu, 11’i okuma kitabı, 7’si dinleme kitabı 14’ü ise özel amaçlı kitaplardır.

Köse ve Özsoy (2017a), 1839’da özellikle Alman askerî personeli için Teğmen Von der Berswordt Ersten tarafından hazırlanmış Muhtasar Sarf ve Lügat-ı Türki (Grammatik der Türkischen Sprache) adlı dil bilgisi ve sözlük ağırlıklı Türkçe öğretimi kitabını kapak, ithaf, önsöz ve içerik (harfler, sözcükler, dil bilgisi vb.) yönünden incelemiştir. Bunun yanı sıra Hindoğlu tarafından 1829’da yazılmış Türkçe,

Almanca, Yunanca bir sözlük ve konuşma kılavuzu¹ ile Wigand (1853) tarafından İngilizce, Fransızca ve Almanca olarak yazılmış Türkçe dil bilgisi kurallarını içeren Türkçe öğretimi kitabı olan Türkische Grammatik'e değinmişlerdir. Yıldırım'ın (2017) çalışmasına göre 1893'te Johannes Jacob Manisacıyan tarafından Almanlara Türkçe öğretmek için yazılmış olan "Mürşid-i Lisân-ı Osmânîyi" (Lehrbuch der Modernen Osmanischen Spracheya) adlı kitapta alfabe yöntemi ve dil bilgisi-çeviri yöntemi kullanılmıştır. Alıştırmalar, okuma metinleri ve sözcük listeleri kitapta yer almaktadır. Dil bilgisi öğretimi Türkçe ve Türkçede yer alan Arapça ve Farsça dil bilgisi unsurlarının ayrıntılı analizi ile gerçekleştirilmiştir. Kitapta dinleme ve konuşmaya yönelik etkinlik bulunmamaktadır. Topuzkanamış (2021) ise çalışmasında 1915'te W. Bolland tarafından hazırlanan Turkisches Lesebuch Für Deutsche (Almanlar için Türkçe Okuma Kitabı) hakkında bilgi vermektedir. Kitabın ilk cildi Arap alfabesi öğretimi, hece çalışmaları, farklı yazı stilleri, çeşitli tür ve temalarda okuma metinlerini içerirken 1919'da basılan kitabın ikinci cildi Zweites Turkisches Lesebuch Für Deutche (Almanlar için Türkçe İkinci Kıraat Kitabı) daha çok bir antoloji niteliğindedir, bu kitapta dönemin yazarları ile metinleri verilmiştir.

Köse ve Özsoy (2017b), Kolay Gelsin Yabancılar için Türkçe ders kitabını görseller açısından incelemiş ve şu sonuçlara ulaşmışlardır: Kitapta kullanılan görseller fotoğraf ağırlıklıdır. Kişilerin adları Türkçe olmasına rağmen fotoğraflarda Türkler yoktur. Kültürel öğeler güncel gerçekliği; kişi, mekân fotoğrafları doğallığı yansıtmamaktadır. Köse ve Özsoy (2016) bir diğer çalışmalarında ise Almanya (Ne Güzel!) ve Tayvan'da (Türkçe Öğreniyorum) ders kitaplarını görev odaklı öğretime göre karşılaştırmışlardır. Demirel (2019) çalışmasında Almanca bilenler için hazırlanmış Ne Güzel! ve Kolay Gelsin ders kitaplarını karşılaştırmış ve şu sonuçlara ulaşmıştır: Türkçe açıklamalar kısarken Almanca olanlar daha detaylı ve uzundur. Bu sebeple kitaplar dil ve anlatım yönünden eksik bulunmuştur. İki kitap karşılaştırıldığında Ne Güzel! kitabı Türkçeye daha fazla yer vermektedir. Konu ve içerik bakımından benzerdirler ancak dil bilgisi konu sıralamaları farklıdır.

1960'larda Almanya'ya çalışmak için giden Türkler nedeniyle yaşanan sosyal, kültürel ve siyasi değişimlerle Türkçenin Almanlar tarafından yabancı dil olarak öğrenilmesi ihtiyacı hız kazanmıştır. Günümüzde Almanya'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ve özellikle Almanlara yönelik hazırlanmış ders kitaplarının bazıları şunlardır: Güle Güle, Kolay Gelsin, Günaydın, Ne Güzel, Türkisch mit System (Sistematik Türkçe), Türkisch-Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene (Yeni Başlayanlar ve İleri Seviyedekiler için Türkçe Ders Kitabı), Lehrbuch der Türkischen Sprache (Türk Dilinin Ders Kitabı).

1.1. Farklı Milletlere Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmek İçin Yazılmış Kitaplar

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere farklı milletler için hazırlanmış kitaplar da bulunmaktadır. Şahin ve Yeşilyurt (2017) "Osmanlı Döneminde

¹ Theoretisch-practische Türkische Sprachlehre für Deutsche mit einer Auswahl der nothwendigen Gespräche, Leseübungen und einem deutsch-türkischen und türkisch-deutschen Wörterbuch nebst dem alphabetisch geordneten Verzeichnisse der Aussprache mit lateinischen Buchstaben für jene, die Türkisch nicht lesen können oder es nicht lernen wollen, Wien. (Almanca-Türkçe ve Türkçe-Almanca sözlük ile birlikte Türkçe okuyamayan ya da okumak istemeyenler için Latin harfleriyle alfabetik olarak sıralanmış telaffuz dizini ile gerekli konuşmalar, okuma alıştırmaları ve Almanca-Türkçe ve Türkçe-Almanca sözlük seçenekleri ile Almanlar için teorik-pratik Türkçe öğretimi öğrenmek için, Viyana.)

İngilizlere Türkçe Öğretimi Kitaplarının Bibliyografik Olarak İncelenmesi” adlı çalışmalarında on yedi esere yer vermektedirler. Ermağan (2021) 2. Dünya Savaşı zamanında ABD Savaş Bölümü tarafından Amerikan ordu personeline Türkçe öğretmek için yazılan “Turkish: A Guide To The Spoken Language” adlı kitabı dil öğretimi yöntemi, dil becerileri, dil bilgisi öğretimi, alıştırmalar, kültür aktarımı, görseller, amaç ve hedef kitle bakımından incelemiştir. Kitapta işitsel-dilsel yöntem kullanılmıştır. Konuşma beceresine ve telaffuz çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Sözcük öğretimi İngilizce-Türkçe karşılık ile ve hedefe yönelik yapılmıştır. Kaya (2019) “İtalyanlar için Türkçe öğretimi üzerine yazılmış ders kitaplarında ses bilgisi ve biçim bilgisi konularının incelenmesi” adlı çalışmasında 1910 tarihinde yazılmış “Il Turco Parlato”, harf devrimi sonrası yazılmış “Manuale di Lingua Turca” ile 2012’de yazılıp günümüzde kullanılan “Corso di Lingua Güle Güle” kitaplarına dair değerlendirmelerde bulunmuştur. Kara (2021) “İtalya’da Okutulan ‘Corso Di Lingua Turca’ Adlı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitabının İncelenmesi” adlı çalışmasında 2012’de İtalyan bir yazar tarafından hazırlanıp günümüzde kullanılan bir eseri görsel öğeler, metinler, dil bilgisi öğretimi, alıştırmalar, sözcük öğretimi, kitabın dili, kültür ve yöntem açısından incelemekte ve tarihsel süreçte de İtalyanlara Türkçe öğretimi için hazırlanmış farklı eserlere değinmektedir.

2. Alanyazında Sözcük Öğretimi

Alanyazında ana dili/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi çalışmaları incelendiğinde kavramların adlandırılmasında ve sınıflandırılmasında birtakım farklılıklar dikkat çekmektedir. Bazı çalışmalarda sözcük öğretiminde yer alan bir kavram bir teknik/yöntem olarak kabul edilirken diğer çalışmalarda etkinlik türü veya strateji bağlamında ele alınabilmekte ya da hiç bulunmamaktadır. Sözcük öğretimi alanındaki bu durum yazarların adlandırma ve sınıflandırmalarına bağlı kalınarak çalışmanın devamında tablolar ile yansıtılmıştır.

Alanyazında sözcük öğretimi yöntem ve tekniklerinin sınıflandırmasına ilişkin çalışmalar (Holden, 1999; Benhür, 2002; Uçar, 2012; Güneş, 2014; Karadağ, 2019; Dilidüzgün, 2019; Yıldız, 2020; Akyol, 2020; Memiş, & Kiraz, 2021; Aydın ve Gülten, 2021; Demirel, 2021) incelenerek Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Sözcük Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

	Karadağ	Holden	Uçar	Aydın ve Gülten	Memiş ve Kiraz	Güneş	Demirel	Benhür	Dilidüzgün	Akyol	Yıldız
Soru cevap yöntemi	+			+	+						
Çözümleme ve birleşim yöntemi	+										
Ayrılıp birleşme tekniği				+							
Dramatizasyon yöntemi	+		+		+	+					
Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma tekniği	+			+	+						
Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma tekniği	+										
Not alma tekniği	+										
Boşluk doldurma tekniği	+			+	+						

Tablo 2'den hareketle en sık tekrar eden etkinlik türünün eş/yakın/karşıt anlamlısını kullanma olduğu görülmektedir.

Avrupa Ortak Çerçeve Metni (Telc, 2013, s.149) söz dağarcığının geliştirilmesi için sözcük ve kalıplaşmış sözlerle doğrudan karşılaşma, ihtiyaç hâlinde sözlükten yararlanma, kitaplardaki sözcüklerin alıştırma ve uygulamalarda kullanılması, görsellerden (resim, jest, mimik, etkinlik ve araçlar) yararlanılması, iki dilli sözcük listeleri, sözcük yapılarının verilmesini önermektedir.

Alanyazın incelendiğinde sözcük öğretimi stratejilerini içeren çalışmaların da yapıldığı (Schmitt ve Schmitt, 1993; Schmitt, 2000'den aktaran Köktürk ve Sallabaş, 2019; Kocaman ve Kızılkaya-Cumaoğlu, 2014; Biçer ve Polatcan, 2015; Karadağ, 2019; Köktürk ve Sallabaş, 2019; Memiş, 2019a; Memiş, 2019b; Ülper ve Çetinkaya, 2019; Yıldız, 2020) görülmüştür.

Almanlara Türkçe öğretimi için hazırlanmış Güle Güle (A1-A2) ders kitabında sözcük öğretimine ilişkin değerlendirme yapmak çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara yanıtlar aranacaktır:

1. Güle Güle (A1-A2) ders kitabında bağımsız sözcük öğretimine yönelik etkinlikler ne oranda yer almaktadır?
2. Güle Güle (A1-A2) ders kitabında bağımsız sözcük öğretimine yönelik yer alan etkinliklerin türü nedir?
3. Güle Güle (A1-A2) ders kitabında bağımsız sözcük öğretimine yönelik oluşturulan etkinliklerde öğretilmesi hedeflenen sözcükler ve sözcüklerin sıklıkları nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Yıldırım ve Şimşek'in (2016, s. 41) tanımına göre “nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma”dır.

2.2. Araştırma Deseni

Nitel bir çalışma olan bu araştırma durum çalışması olarak hazırlanmıştır. “Duruma ilişkin etkenlerin (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılması ve ilgili durumu nasıl etkiledikleriyle ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılan”, “güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan” ve “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesini” sağlayan araştırma yöntemi durum çalışmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 73 ve s. 289).

2.3. İnceleme Nesnesi

Araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak amacı ile araştırmacının yakın ve erişilmesi kolay bir durumu seçmesi kolay ulaşılabilir durum örneklemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmanın inceleme nesnesi “Güle Güle Türkisch für Anfänger (Yeni Başlayanlar için Türkçe) A1-A2 seviye (2014)” Almanlar için hazırlanmış yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitabıdır. Kitap, Margarete I. Ersen-Rasch ve Hayrettin Seyhan tarafından yazılarak ilk baskısı 1998'de Almanya'da Hueber Yayınevi tarafından

yapılmıştır. Kitap kapağında iki insanın g¼ld¼đ¼ bir fotoğraf kullanılmıştır. Kitap içinde de siyah beyaz fotoğraflar ve resimler yer almaktadır. Kitapta her birinde etkinlikler bulunan ancak ana bir metni olmayan 20 b¼l¼m/ders vardır. Buna ek olarak beş mod¼l ve s¼zl¼k ile bir T¼rkiye haritası bulunmaktadır. Kitabın k¼nyeye bilgileri, ¼n s¼z¼, içindekiler b¼l¼m¼ndeki açıklamalar Almanca yazılmış; b¼l¼m baŐlıkları hem Almanca hem T¼rke yazılmış, etkinlik y¼nergeleri ise genellikle Almanca yazılırken bazı etkinliklerde T¼rkesi de eklenmiŐ veya birkaç etkinlikte sadece T¼rke yazılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

“Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan” dok¼man incelemesi, nitel araştırmalarda bilgi toplamak için tek başına ya da g¼zlem, g¼r¼Őmeyle beraber verinin çeŐitlendirilmesini sağlayarak geçerliği artırmak için kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.190). Bu araştırmada veriler dok¼man incelemesi ile toplanmıştır.

Araştırma verileri toplanırken ¼ncelikle araştırmanın dok¼manını oluşturan G¼le G¼le A1-A2 T¼rke ders kitabında yer alan dil ¼đretim etkinlikleri tespit edilmiş ardından bu etkinlikler içinde bağımsız s¼zc¼k ¼đretimi etkinlikleri tespit edilmiştir. Elde edilen verilerden hareketle araştırma sorularının cevapları aranmıştır.

2.5. Verilerin ¼z¼mlenmesi

Çalışmada elde edilen veriler ile betimsel analiz yapılarak Almanlara T¼rke ¼đretimi için hazırlanmış G¼le G¼le (A1-A2) ders kitabında s¼zc¼k ¼đretimine y¼nelik tespitlerde bulunulmuştur. Betimsel analiz ile “veriler, daha ¼nceden belirlenen temalara g¼re ¼zetlenir ve yorumlanır”(Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). Araştırma sorularındaki temalara ya da g¼r¼Őme soruları ve boyutlarına g¼re doğrudan alıntılar ile veriler sunulabilmektedir. ¼nceden hazırlanan tematik çerçeveye g¼re veriler sistematik ve açık olarak betimlenir, açıklanıp yorumlanır. Temalar iliŐkilendirilerek bulgular tanımlanır, tahmin ve yorumlarda bulunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Verilerin kategorileri (etkinlik t¼rleri) alanyazına dayalı olarak oluşturulan 12 başlık altında toplanmıştır. Bu baŐlıkların açıklamaları Şu Şekildedir:

- *Doğrudan ¼đretim/s¼zc¼k listesi:* ¼đretilmesi hedeflenen s¼zc¼k/s¼z grubu/kalıplaşmış s¼zler liste h¼linde verilmiştir.
- *G¼rsellerden yararlanma:* ¼đretilmesi hedeflenen s¼zc¼k/s¼z grubu/kalıplaşmış s¼zler uygun g¼rsellerle beraber verilmiştir.
- *Rakam/sayı/saat sembolleri:* ¼đretilmesi hedeflenen s¼zc¼k/s¼z grupları semboller aracılığıyla verilmiştir.
- *G¼rsel-s¼zc¼k eşleştirme:* G¼rsellerin uygun s¼zc¼k/s¼z grubu/kalıplaşmış s¼zler ile eŐleŐtirilmesi beklenmektedir.
- *Uygun s¼zc¼kle/ifadeyle eşleştirme:* Verilen s¼zc¼k/s¼z grubu/kalıplaşmış s¼zlerin verilen bağlama uygun Şekilde eŐleŐtirilmesi istenmektedir.
- *G¼rsellerden yararlanarak c¼mle tamamlama:* S¼zc¼k/s¼z grubu/kalıplaşmış s¼z g¼rseliyle beraber ya da sadece g¼rsel olarak verilmiş ve c¼mlede eksik olan yere uygun olan ifadenin yerleştirilmesi istenmektedir.
- *C¼mle kurma veya g¼rsellerden yararlanarak c¼mle kurma:* G¼rsel ile ya da g¼rselsiz verilen s¼zc¼k/s¼z grubu/kalıplaşmış s¼z kullanılarak c¼mle kurulması istenmektedir.

- *Görsellerden yararlanarak diyalog kurma:* Görseller ile verilmiş sözcük/söz grubu/ kalıplaşmış sözlerin kullanılarak diyalog oluşturulması istenmektedir.
- *Dramatizasyon:* Verilen sözcük/söz grubu/kalıplaşmış sözler kullanılarak grup arkadaşı ile beraber bir canlandırma yapılması istenmektedir.
- *Gruplama veya görsellerden yararlanarak gruplama:* Görselleri ile ya da yalnız verilen sözcük/söz gruplarının belli başlıklara göre gruplandırılması istenmektedir.
- *İşaretleme veya görsellerden yararlanarak işaretleme:* Verilen sözcük/söz grubu listesinden bağlama göre uygun olanların seçilerek işaretlenmesi istenmektedir.
- *Kelime havuzundan seçerek yazma:* Verilen sözcük/söz gruplarından bağlama göre uygun olanlar kullanılarak cümle ya da paragraf yazılması istenmektedir.

3. Bulgular

Çalışmanın bu bölümü Güle Güle (A1-A2) ders kitabında bağımsız sözcük öğretimine yönelik etkinliklerin yer alma durumuna ilişkin bulguları içermektedir.

Tablo 3

Güle Güle (A1-A2) Ders Kitabında Bağımsız Sözcük Öğretimine Yönelik Etkinliklerin Yer Alma Durumu

Ünite	Toplam Etkinlik f	Bağımsız Sözcük Öğretimi Etkinliği f	Yüzde %
1. İyi Günler / Guten Tag!	18+2 ²	2+1 ³	15
2. Nasılsınız? / Wie Geht Es Ihnen?	17+2	4+1	26.3
3. Alman mısınız? / Sind Sie Deutsche(r)?	16+2	2+1	16
4. Atatürk Bulvarı 45a / Atatürk-Boulevard 45a	13+2	3+1	26.6
5. Berlin'de Oturuyorum / Ich Wohne In Berlin	15+2	2+1	17.6
6. Ben Bankacıyım / Ich Bin Bankangestellte(r)	16+2	4	22.2
7. Hafta Sonu Ne Yapıyorsunuz? / Was Machen Sie Am Wochenende?	18+2	3+1	20
8. Nasıl Biri? / Was Für Eine Person Ist Er/Sie?	17+2	4	21
9. Seyahat Acentesinden Geliyorum / Ich Komme Vom Reisebüro	14+2	4	25
10. Saat 7'de Kalkıyorum / Ich Stehe Um Sieben Uhr Auf	20+2	3	13.6
11. Alanya'ya Gitmek İstiyoruz / Wir Wollen Nach Alanya Fahren	14+2	3	18.75
12. Dün Ne Yaptınız?/Was Haben Sie Gestern Gemacht?	18+2	2	10
13. Dün neredeydiniz? / Wo Waren Sie Gestern?	17+2	3	15.7
14. Buralarda Pansiyon Var mı? / Gibt Es Hier In Der Gegend Eine Pension	14+2	5	31.25
15. Ben Çay İçerim / Ich Möchte Einen Tee	12+2	2	14.2
16. Lütfen Bir Döner / Bitte Einen Döner	14+2	3	18.75
17. Peynir Almayı Unutma! / Vergiss Nicht, Kase Zu Kaufen!	20+2	3	13.6

² Her ünite de etkinliklerin yanı sıra 1 dil bilgisi (grammatik) ve 1 konuşma araçları (redemittel) bölümü bulunmaktadır. Bunlar "+2" ile ifade edilmiş ve toplam etkinlik sayısına dâhil edilmiştir.

³ Bazı konuşma araçları (redemittel) bölümlerinde doğrudan sözcük öğretimi yapılmaktadır. Bunlar "+1" ile ifade edilmiş ve toplam etkinlik sayısına dahil edilmiştir.

18. Doğum Günün Kutlu Olsun! / Alles Gute Zu Deinem Geburtstag!	17+2	4	21
19. Evimiz Dört Odalı / Unsere Wohnung Hat Vier Zimmer	17+2	2	10.5
20. Erdal İstanbul'a Gitmiş / Erdal Ist Nach Istanbul Gefahren	14+2	2	12.5
Modül 1 / Das Wetter	3	1	33
Modül 2 / Unser Körper	1	1	100
Modül 3 / Kleidung	1	1	100
Modül 4 / Auf Dem Schreibtisch	1	1	100
Modül 5 / Umwelt, Tiereund Pflanzen	1	1	100
Toplam	368	71	19.29

Tablo 1 incelendiğinde Güle Güle (A1-A2) ders kitabında toplamda 368 etkinlik bulunmaktadır. Kitapta bunların 20'si dil bilgisi (grammatik), 20'si ise konuşma araçları (redemittel) adı altında her üniteye birer tane olmak üzere verilmiştir. Ünitelerin içindeki etkinlikler her ünite içinde ayrı olarak numaralandırılmıştır. Ünitelerden bağımsız olarak 5 modül bulunmaktadır, bu modüllerde görseller üzerinden sözcük öğretimi yapılmaktadır, etkinliklerin toplamı bulunurken modüller de hesaplamalara dahil edilmiştir. Bu etkinliklerin 6'sı konuşma araçları (redemittel) ve 5'i modül olmak üzere toplamda 71'i bağımsız sözcük öğretimine yöneliktir. Bu verilerden yola çıkılarak kitabın%19.29'unun bağımsız sözcük öğretimi etkinliklerinden oluştuğu görülmektedir. Kitap ünitelerine göre incelendiğinde ise bağımsız sözcük öğretimi etkinlik sayısının 2. ve 14. üniteye 5 etkinlikle en çok olduğu görülür. Modüller sözcük öğretimine yönelik hazırlandığı için bağımsız sözcük öğretimi oranı %33 (modül 1) ve %100 (modül 2, 3, 4, 5)'dür. 14. ünitenin%31.25 oranı ile bağımsız sözcük öğretimi etkinliklerinin en yoğun bulunduğu ünite olduğu görülmektedir. Bağımsız sözcük öğretimi etkinliğinin en az olduğu üniteler 2 tane etkinlik bulunan 12, 15, 19 ve 20. ünitelerdir. Yoğunluk açısından bakıldığında ise bağımsız sözcük öğretimi etkinliği oranının en düşük olduğu üniteler 12 (%10) ve 19 (%10,5)'dur.

Çalışmanın bu bölümü Güle Güle (A1-A2) ders kitabında bağımsız sözcük öğretimi etkinliklerinin türlerine ilişkin bulguları içermektedir.

Tablo 4

Güle Güle (A1-A2) Ders Kitabında Bağımsız Sözcük Öğretimi Etkinliklerinin Türlerine Göre Dağılımı

Etkinlik Türü	Etkinlik Adı	Toplam Bağımsız sözcük Öğretimi Etkinliği Sayısı	Toplam Bağımsız sözcük Öğretimi Etkinliği Sayısı (71) /Etkinlik Türündeki Toplam Bağımsız sözcük Öğretimi Etkinliği Sayısı %
Doğrudan öğretim/Sözcük listesi	1. R., 2.R., 3. R., 4. R., 5. R,7.R, 12.17, 14.13, 15.11, 19.2	10	14
Görsellerden yararlanma	1.1, 2.1,8.8, 8.15, 9.7, 13.15, 14.1, 14.11, Modül 1, Modül 2, Modül 3,	13	18.3

Modül 4, Modül 5			
Rakam/sayı/saat sembolleri	4.1, 4.6, 10.1, 19.15	4	5.6
Görsel-sözcük eşleştirme	2.15, 3.1, 4.7, 5.7, 6.1, 7.1, 7.16, 8.1, 9.1, 11.1,11.11, 11.13, 12.1, 13.7, 14.3, 18. 1	16	22.5
Uygun sözcükle/ ifadeyle eşleştirme	1.9, 2.11, 3.2, 9.4, 10.2, 18.16	6	8.4
Görsellerden Yararlanarak Cümle Tamamlama	6.6, 6.15, 7.2	3	4.2
Cümle Kurma / Görsellerden Yararlanarak Cümle Kurma	Görselsiz: 10.18 Görseller ile: 9.14, 17.20,18.9,20.1	1+4	7
Görsellerden Yararlanarak Diyalog kurma	2.17,14. 12, 18.14	3	4.2
Dramatizasyon	6.12, 17.17, 20.14	3	4.2
Gruplama veya Görsellerden Yararlanarak Gruplama	Görselsiz: 13. 16, 16.2 Görseller ile: 15.1, 17.1	2+2	5.6
İşaretleme veya Görsellerden yararlanarak işaretleme	Görselsiz: 8. 2 Görseller ile: 16.1	1+1	2.8
Kelime havuzundan seçerek yazma	5.13, 16. 4	2	2.8

Güle Güle kitabında yer alan 71 bağımsız sözcük öğretimi etkinliği değerlendirildiğinde 11 farklı etkinlik türü tespit edilmiştir. Bu etkinlikler tabloya yansıtılırken 6.12 şeklinde bir kodlamaya gidilmiştir. 6 üniteyi, 12 etkinlik sıra sayısını temsil etmektedir (6. ünitenin 12. etkinliği “dramatizasyon” etkinlik türündedir.).

Tablo incelendiğinde 4 tanesi semboller olmak üzere toplamda 46 etkinlikte görsellerden yararlanıldığı dikkat çekmektedir, bu da tüm bağımsız sözcük öğretimi etkinliklerinin %64.7'sine karşılık gelmektedir. En fazla kullanılan etkinlik türlerinin görsel-sözcük eşleştirme (16), görsellerden yararlanma (13), doğrudan öğretim/sözcük listesi (10) iken en az kullanılan etkinlik türlerinin işaretleme (2) ve kelime havuzundan seçerek yazma (2) olduğu görülmektedir.

Çalışmanın bu bölümü Güle Güle (A1-A2) ders kitabında bağımsız sözcük öğretimi etkinlikleri ile öğretilmesi hedeflenen sözcüklere ilişkin bulguları içermektedir.

Tablo 5

Güle Güle (A1-A2) ders kitabında bağımsız sözcük öğretimi etkinlikleri ile öğretilmesi hedeflenen sözcükler

Ünite	Farklı sözcük sayısı	Hedeflenen Sözcükler / Söz Grupları / Kalıplaşmış Sözcükler
1. İyi Günler / Guten Tag!	18	Affedersin (iz) (2), Anlamadım., Benim adım..., soyadım..., Bir dakika lütfen!, Bir şey değil., Buyurun., Efendim?, Güle güle (2),

		Günaydın (2), Hoşça kal(ın). (3), İyi akŐamlar (2), İyi geceler (2), İyi günler (3), Memnun oldum. (2), Merhaba (2), Senin adın ne?, tanıştırmak, Teşekkür ederim.
2. Nasılsınız? / Wie Geht Es Ihnen?	33	... Almanca/ Türkçe ne demek?, bilet, bilgisayar, bisiklet, ceket, Çok ayıp!, Çok iyi., Çok teşekkür ederim, iyiyim.(Eh...) Şöyle böyle (3), Fena değil (2), Geçmiş olsun., hasta, iyi, iyice, kötü, motosiklet, Nasıl(sın/sınız)? (4), Ne? Bilmiyor musun (uz)? (2), otobüs, piyano, radyo, saat, Sağ ol(un). (2), sandviç, Őort, taksi, telefon, televizyon, tiŐört, tramvay, tren, uçak, yorgun (2)
3. Alman mısınız? / Sind Sie Deutsche(r)?	29	Alman, Almanya, Avusturya, Avusturyalı, Çek, Çek Cumhuriyeti, Evet, öyle., Fransa, Fransız, Hem ... hem ..., İngiliz, İngiltere, İspanya, İspanyol, İsviçre, İsviçreli, İtalya, İtalyan, Lüksemburg, Lüksemburglu, Ne?, Öyle mi?, Polonya, Polonyalı, Rus, Rusya, Türk, Türkiye, Yani
4. Atatürk Bulvarı 45a / Atatürk - Boulevard 45a	48	Adres (2), altı (2) altmış, anahtar, beş (2), bin, bin dokuz yüz doksan sekiz, bir (2), bir milyon, çanta, doksan, dokuz (2), dört (2), ekmek, elli, elma, fincan kahve, Haklısınız. Hoşça kalın., iki (2), iki bin, iki bin bir, iki yüz, iki yüz bir, işte burası, İyi yolculuklar., kırk, on, on altı, on beş, on bir, on dokuz, on dört, on iki, on sekiz, on üç, on yedi, otuz, Problem değil., sekiz (2), seksen, sıfır, Şişe, su, üç (2), yedi (2), yetmiş, yirmi, yüz
5. Berlin'de Oturuyorum / Ich Wohne In Berlin	25	... yaŐında (2), Alman, araba, banka (2), bankacı, bekar, eczane, elli bir, eş, evli (2), firma, garson, hastane, kız, lokanta (2), Ne güzel!, Ne var?, Ne yapıyorsun?, Niçin?, okul, otuz dört, sekreter, Türk, Türkçe, üniversite
6. Ben Bankacıyım / Ich Bin Bankangestellte(r)	40	Alışveriş yapmak, aramak, avukat (2), bulaŐık yıkamak, çalışmak, çamaşır yıkamak, çiçek sulamak, diŐçi, döner, dönerci (2), ev hanımı, gazete okumak, gözlük, gözlükçü (2), hafta, hafta sonu, hemŐire, iş, iŐsiz, Kaç?, kahve pişirmek, kolay, mektup yazmak, meslek, Nasıl?, Ne? Nerede? pansiyon, pansiyoncu (2), polis, posta(ne), postacı (2), saat, sekreter, Őoför, telefon etmek, yapmak, yarım gün, yorucu, zor
7. Hafta Sonu Ne Yapıyorsunuz? / Was Machen Sie Am Wochenende?	27	Bara gitmek, candan selamlar., duş yapmak, işe gitmek, işte buyur!, jimnastik yapmak, kahvaltı etmek, Kimden?, Kime?, kitap okumak, konsere gitmek, Müjde!, müzeye gitmek, müzik dinlemek, Nereden?, Nereye?, öyleyse, Sevgili Evelyn!, sinemaya gitmek, telefon etmek, televizyon izlemek, temizlik yapmak, tenis oynamak, yataktan kalkmak, yemek pişirmek, yemek yemek, yüzmek
8. Nasıl Biri? / Was Für Eine Person Ist Er / Sie?	46	Abla, ağabey, amca, anne, anneanne, atletik (3), baba, babaanne, ben, bıyıklı, ciddi, dayı, dazlak, dede (2), düzenli, düzensiz (2), erkek kardeş, esmer, girgin, gözlüklü, güzel, hala, ince uzun, iyimser, kara gözlü, kel, kısa boylu, kısa saçlı, kız kardeş, komik (2), kötümser (2), mavi gözlü, orta boylu, realist, romantik (2), saçsız, sakallı, sarıŐın, sempatik (2), sevimsiz, ŐiŐman, teyze, utangaç (2), uzun boylu, uzun saçlı, yakıŐıklı
9. Seyahat Acentesinden Geliyorum / Ich Komme Vom Reisebüro	47	Aile, aile çay bahçesi, alışveriş merkezi, alışveriş yapmak, arkeoloji, Asya Tur, bilet almak, Bulvar Eczanesi, büro, çocuk yuvası, danışma merkezi, devlet hastanesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, erkek kuaförü, fabrika, filarmoni, film izlemek, gözlükçü, halk yüksek okulu, Hollywood Sineması, içki içmek, içkisiz aile lokantası, iş aramak, İŞ ve İŐçi Bulma Kurumu, İtalyan, kart göndermek, lokanta, Merkez Postanesi, müze, okul, orkestra, otobüs garajı, otomobil, oturmak, seyahat acentesi (2), Őoför, telefon etmek, telefon kulübesi, turizm, Türk lokantası, Türkçe öğrenmek, Türkçe Öğretim Merkezi (2), Urfa Kebap ve Çorba Salonu, Urfa kebabçısı, üniversite, yaşamak, yemek

		yemek
10. Saat 7'de Kalkıyorum / Ich Stehe Um Sieben Uhr Auf	20	Alışveriş, Almanca kursu, Bir şey değil., cuma, cumartesi, çarşamba, disko, haberler, Hasır Lokantası, kuaför, misafir, pazar, pazartesi, perşembe, piknik, saat (bir/iki...) (5), Saat kaç?, salı, Teşekkür ederim., tiyatro
11. Alanya'ya Gitmek İstiyoruz / Wir Wollen Nach Alanya Fahren	29	Birahane, çıkmak, dağ, diskotek, dolmuş, kamp yapmak, kamyonet, katılmak, kayak yapmak, konser salonu, kütüphane, lokanta, otomobil, plaj, sinema, sörf yapmak, süpermarket, şehir turu, taksi, tramvay, tren, Türkçe kurs, uçak, vapur, yapmak, yelkenli sürmek, yolcu otobüsü, yüzmek
12. Dün Ne Yaptınız? / Was Haben Sie Gestern Gemacht?	24	Akşam yemeğine çıkmak, bir şeyler atıştırmak, büroda çalışmak, dişlerini fırçalamak, duş yapmak, elini yüzünü yıkamak, eve dönmek, eve gelmek (2), gazete okumak, götürmek, işe başlamak, İşte böyle!, kahvaltı etmek, kalkmak, mektup yazmak, otobüse binmek, öykü okumak, tenis oynamak, uyanmak, yatak keyfi yapmak, yatmak, yemek pişirmek, yemek yemek, yüzmek
13. Dün neredeydiniz? / Wo Waren Sie Gestern?	21	Ağustos, aralık, dağa çıkmak, ekim, eylül, haziran, ilkbahar (2), kamp yapmak, kasım, kış (2), konsere gitmek, mart, mayıs, müzeleri gezmek, nisan, ocak, sonbahar (2), sörf yapmak, şubat, temmuz, yaz (4)
14. Buralarda Pansiyon Var mı? / Gibt Es Hier In Der Gegend Eine Pension	40	Alt (2), ara (2), arada, arka (2), arkada, Atatürk Bulvarı, banka, batı, doğru, doğu, eczane, gözlükçü, güney, hastane, iç (2), İnönü (İzmir) Caddesi, İş Bankası, karşı, karşıda, kebab restorantı, kuaför, kuzey, otel, ön (2), Park Oteli, postane (2), sağ, sağ taraf, sağda, seyahat acentesi, sinema, sol taraf, solda, süpermarket (2), TÖMER, turizm bürosu, tuvaletler, üst (2), yan (2), yanda
15. Ben Çay İçerim / Ich Möchte Einen Tee	39	Afiyet olsun., akşam yemeği, baklava, bal, balık, beyaz peynir, biftek, bulgur pilavı, çay, Çok lezzetli!, çorba, Eline(inize) sağlık! (2), Enfes!, Harika!, Haydi, çın çın! Haydi, içelim!, İltifat ediyorsunuz., kahvaltı, karnıyarık, kırmızı şarap, maden suyu, Nefis!, öğle yemeği, pide, rakı, reçel, Sağlığın(ız)a! (2), salam, salata, sucuk, sütlaç, Şahane!, Şerefe (ine/inize)! (3), tereyağı, yaprak sarma, yoğurt, yumurta, zeytin, Ziyade olsun.
16. Lütfen Bir Döner / Bitte Einen Döner	62	Adana kebab, ayran, baklava, bal, balık(lar) (2), barbutya pilakisi, bardak, beyaz peynir, beyaz şarap, bıçak, bira (2), Bodrum Lokantası, bulgur pilavı (2), cacık, çatal, çay (2), çeşitli, çoban salatası, çorba(lar) (2), domates (2), domates çorbası, döner, düğün çorbası, ekmek, ızgara, ızgara köfte, içecekler (2), içkiler (2), imambayıldı, kadayıf, karnıyarık (2), kaşık, kebab, kırmızı şarap, kola, maden suyu (2), marul, mercimek çorbası, meyveler (2), meze, patlıcan, peçete, portakal, rakı (2), salata (2), sebze, sigara böreği, su, sütlaç (2), şarap (2), şeftali (3), şiş kebab, tabak, tatlı, tavuk, tereyağı, üzüm (2), yaprak sarma (2), yemek listesi, yemekler (2), yoğurt (2), yoğurtlu ıspanak
17. Peynir Almayı Unutma / Vergiss Nicht, Kase Zu Kaufen!	48	Alışveriş yapmak, armut, ayakkabı, biber, cüzdan, çalışmak, çamaşır tozu, çaydanlık, çeşitli, çirkin, ders çalışmak, dinlenmek, elma, eski, gitmek, giyecek, gömlek, götürmek, güzel, havlu (2), ıspanak, ince, jimnastik yapmak, kalın, karpuz, karşılamak, kavun, kısa, maydanoz, meyve, okumak, pantolon (2), patlıcan, peynir, pirinç, sabun, salatalık, sebzeler, soğan, temizlik yapmak, uzun, üzüm, yazmak, yemek pişirmek, yeni, yıkamak, yumurta, ziyaret etmek
18. Doğum Günün Kutlu Olsun / Alles Gute Zu Deinem Geburtstag!	35	Allah uzun ömür versin., Analı babalı büyüsün., Bir yastıkta kocayın., CD, çakmak, çalar saat, ders kitabı, doğum, doğum günü, Doğum günün kutlu olsun., düdüklü tencere, düğün, kahve pişirmek, kayak yapmak, kazak örmek, keman çalmak, kolye, Mutluluklar dilerim., nargile, Nice yıllara., nikâh davetiyesi, saz,

		sigara, srf yapmak, Şişe, tavlada, tavlada oynamak, tebrik kartı (3), tekne sürmek, tekneye binmek, tenis topu, vals yapmak, yemek kitabı, yeni yıl, Yeni yılınız kutlu olsun.
19. Evimiz Dört Odalı / Unsere Wohnung Hat Vier Zimmer	31	Altıncı, aydınlık, balkon, banyo, beşinci, birinci, büyük, çalışma odası, ocuk odası, dar, dokuzuncu, dördüncü, geniş, giriş, gürültülü, gürültüsüz, ikinci, kaloriferli, karanlık, küçük, mutfak, on birinci, on ikinci, onuncu, oturma odası, sekizinci, sobalı, tuvalet, üçüncü, yatak odası, yedinci
20. Erdal İstanbul'a Gitmiş / Erdal Ist Nach Istanbul Gefahren	27	... kiŐilik bir oda (2), askılık, ayna, bagaj, banyolu, bulaŐık makinesi, buzdolabı, çamaşır makinesi, ekle ödemek, deniz manzaralı, elbise dolabı, elektrikli süpürge, fırın, halı, Kaç?, kap kacak, karyola, kitap rafı, koltuk takımı, lamba, sandalye, sehpa, tam/ yarım pansiyon (2), tek yataklı, uyandırmak, creti ne kadar?, yazı masası
Modül 1/ Das Wetter	8	Bulutlu, güneŐli, karlı, rzgrlı, sıcak, sisli, soğuk, yağmurlu
Modül 2 / Unser Körper	20	Ağız, ayak, bacak, baş, boyun, burun, çene, dirsek, diz, el, göğüs, gz, karın, kol, kulak, omuz, parmak, sa, sırt, yanak
Modül 3 / Kleidung	29	Atlet, ayakkabı, baŐörtüsü, bluz, boyun bağı, ceket, çizme, çorap, don, elbise, eldiven, etek, fanila, gecelik, gömlek, kazak, kemer, kravat, klotlu çorap, manto, mayo, mendil, palto, pantolon, pijama, Őapka, takım elbise, terlik, tiŐört, yelek
Modül 4 / Auf Dem Schreibtisch	15	Cetvel, ekmece, daktilo, defter, dosya, kğıt, kitap, kurŐunkalem, makas, masa lambası, pusula, sigara tablası, silgi, tkenmezkalem, yazı makinesi
Modül 5 / Umwelt, Tiere und Pflanzen	23	Ağaç, at, balık, iek, imen, dağ, deniz, domuz, eŐek, gl, horoz, ırmak, inek, kaz, keçi, kedi, koyun, köpek, kuŐ, orman, ördek, tavŐan, tavuk
Toplam	852	945

Sonuç ve Tartışma

Dilin yapı taşı olan sözcüklerin ğretimi ana dili eğitiminde olduğu kadar yabancı dil ğretiminde de önem taşımaktadır. Eğitim kurumlarında en sık kullanılan materyal olan ders kitaplarında da sözcük öğretimine yönelik etkinlikler yer almaktadır. Bu alıŐmada Almanya'da yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde kullanılan ve özellikle Almanlara yönelik hazırlanmış "Güle Güle Türkisch für Anfnger (Yeni Başlayanlar için Türkçe) A1-A2 seviye" ders kitabı bağımsız sözcük ğretimi açısından incelenmiştir. Kitapta bağımsız sözcük ğretimi etkinliklerinin yoğunluğunun %19 olduğu, 852 farklı sözcük/söz grubu/ kalıplaşmış sözün toplamda 945 kez kullanıldığı ve en sık tekrar eden sözcük/söz grupları/kalıplaşmış ifadelerin "saat, Nasıl(sın/sınız)?, balık(lar), Hoşça kal(ın)., yaz" olduğu görülmektedir. En fazla kullanılan etkinlik türleri görsel-sözcük eşleştirme, görsellerden yararlanma, doğrudan ğretim/sözcük listesidir. En az kullanılan etkinlik türleri ise işaretleme ve kelime havuzundan seçerek yazmadır. Bunlardan hareketle kitapta bağımsız sözcük ğretimi etkinliklerine önemli bir yer ayrıldığı, sözcük ğretimi için farklı etkinlik türlerine yer verildiği, ağırlıkla görsellerin kullanıldığı görülmektedir.

Aydın (2015), yabancı dil olarak Türkçe ğretimi ders kitaplarındaki madde baŐı sözcük sayısını incelediği çalışmasında A1 seviyesindeki kitaplardan Gazi'de 1578, GökkuŐađı'nda 1705, İstanbul'da 1143, İzmir'de 1094, Lale'de 1001, Yeni Hitit'te 1898; A2 seviyesinde Gazi'de 938, GökkuŐađı'nda 1657, İstanbul'da 1269, İzmir'de 925,

Lale'de 828, Yeni Hitit'te 1147 sözcük kullanıldığını tespit etmiştir. Özdemirel ve Dilidüzgün (2018) çalışmalarında İstanbul Türkçe ders kitabında A1-A2 seviyesinde toplam 2.257 farklı sözcüğün 25.477 kez kullanıldığını ve en sık kullanılan 20 sözcüğün “ve, bir, ben, çok, ile, ne, var, gitmek, yapmak, bu, aşağı, o, yemek, ev, siz, sen, gelmek, olmak, gün, arkadaşı” olduğunu tespit etmiştir. Çalışmanın kapsamında Güle Güle A1-A2 ders kitabındaki bağımsız sözcük öğretimi etkinliklerinde 852 farklı sözcüğün toplam 945 kez kullanıldığı ve en sık tekrar eden sözcük/söz grupları/kalıplaşmış ifadelerin “saat, Nasıl(sın/sınız)?, balık, Hoşça kal(ın)., yaz” olduğu tespit edilmiştir.

Uğur ve Azizoğlu (2015) çalışmalarında, Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda (A1-A2) toplam 378 etkinliğin 51'inin bağımsız sözcük öğretimi etkinliği olduğunu ve bunun %13'e karşılık geldiğini, İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda (A1 ve A2) toplam 300 etkinliğin 65'inin bağımsız sözcük etkinlik olduğu ve bunun %21'e karşılık geldiğini tespit etmişlerdir. Güle Güle A1-A2 Türkçe ders kitabında ise 368 etkinliğin 71'i bağımsız sözcük etkinliğidir bu %19'a karşılık gelmektedir. Bu üç kitap karşılaştırıldığında İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı ve Güle Güle A1-A2 Türkçe ders kitabının bağımsız sözcük öğretimine daha fazla yoğunluk verdiği görülmektedir.

Uğur ve Azizoğlu'nun (2015) çalışmasında Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe A1-A2 kitaplarında 10 farklı türde bağımsız sözcük öğretimi etkinliği kullanıldığı, en sık “boşluk doldurma, görsellerden yararlanma, anlam özelliklerinden hareket ile sözcük öğretimi etkinlikleri” etkinlik türlerine yer verildiğini, İstanbul Yabancılar için Türkçe A1 ders kitabında 11 farklı türde bağımsız sözcük öğretimi etkinliği kullanıldığı, en sık “görsellerden yararlanma, tematik etkinlikler, bulmaca” etkinlik türlerine yer verildiği, A2 seviyesinde ise 5 farklı türde bağımsız sözcük öğretimi etkinliği kullanıldığı, en sık “görsellerden yararlanma, eşleştirme ve boşluk doldurma” etkinlik türlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Güle Güle A1-A2 Türkçe ders kitabında 12 farklı etkinlik türü bulunduğu ve en sık kullanılan etkinlik türleri “görsel-sözcük eşleştirme, görsellerden yararlanma, doğrudan öğretim/sözcük listesi” olduğu görülmektedir. Bu bilgilerden yola çıkılarak bağımsız sözcük öğretiminde görsellerden yararlanmanın ortak olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Açık, F. (2013). Temel Türkçe (A1/A2) için söz dağarcığı tespit denemesi. C. Demir ve H. Parlakyıldız (Ed.), *Abdurrahman Güzel İçin Armağan Kitabı* içinde (ss. 1-17). Akçağ.
- Aksan, D. (2004). *Türkçenin sözvarlığı* (3. bs.). Engin.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim* (6. bs.). Türk Dil Kurumu.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (18. bs.). Pegem.
- Aydın, G., & Gülден, B. (2021). Kelime öğretimi. F. Temizyürek & T. Türkben (Ed.), *Türkçe öğretimine genel bir bakış el kitabı* içinde (ss. 473-509). Pegem.

- Aydın, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklığı ve seviyelere göre sözcük hazinesi çalışması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin yabancılara öğretiminde tartışılmayan ana kavramlar*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Biçer, N. ve Polatcan, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*, 54, 811-828.
- Bulut, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime/sözcük öğretimi. E. Boylu (Ed.), *Soru ve cevaplarla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 206-231). Pegem.
- Çeçen, M. A., & Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 173, 39-49.
- Demirel, M. B. (2019). Ne Güzel! ve Kolay Gelsin! yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 14, 1247-1256.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi* (12. bs.). Pegem.
- Dilidüzgün, Ő. (2014). Türkçe öğretiminde sözcük öğretme yöntemlerinin yeterliliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 234-258.
- Dilidüzgün, Ő. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde eylem odaklı yaklaşım bağlamında bildirişim durumlarına göre sözcük öğretimi. A. Akay-Ahmed ve A. Fişekçioğlu (Ed.) *Dil kullanıcısı bağlamında kuramdan uygulamaya Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* içinde (ss. 413-445). Nobel.
- Ergin, M. (2013). *Edebiyat ve eğitim fakültelerinin Türk dili ve edebiyatı bölümleri için Türk dil bilgisi*. Bayrak.
- Ermağın, E. (2021). II. Dünya Savaşı esnasında Amerikan askerlerine Türkçe öğretmek için yazılan “Turkish: A Guide To The Spoken Language” adlı kitabın dil öğretimi açısından değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 9 (Ağustos), 43-55.
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin sözcük sıklığı sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ocak.
- Güneş, F. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem.
- Hengirmen, M. (1993). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *AÜ TÖMER Dil Dergisi*, (10).
- Holden, W. R. (1999). Learning to learn: 15 vocabulary acquisition activities, tipsandhints. *Modern English Teacher*, 8(2), 42-47.

- Kalenderoğlu, İ. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan orta düzey (B1, B2) ders kitaplarında kelime öğretimi Gazi Üniversitesi TÖMER örneği. A. Okur, B. İnce ve İ. Güleç (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine araştırmalar* içinde (ss.49-54). Sakarya Üniversitesi TÖMER.
- Kara, F. (2021). *İtalya’da okutulan “Corso Di Lingua Turca” adlı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitabının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Karadağ, Ö. (2019). *Kelime öğretimi* (2. bs.). Pegem.
- Karahan, L. (2010). *Türkçede söz dizimi* (15. bs.). Akçağ.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kaya, R. (2019). *İtalyanlar için Türkçe öğretimi üzerine yazılmış ders kitaplarında ses bilgisi ve biçim bilgisi konularının incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Kocaman, O., & Kızılkaya-Cumaoğlu, G. (2014). Yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 293-303.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Köktürk, F., & Sallabaş, M. E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kelime öğretimi: Yedi İklim Türkçe A1 örneği. M. Başaran, S. Aydın, M. Erol ve M. Bilgetürk (Ed.), *VI. Yıldız Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi 12-13 Aralık 2019 Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Köse, D., & Özsoy, E. (2016). Almanya ve Tayvan’da yabancı dil Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının görev odaklı öğretime göre karşılaştırılması. A. Okur, B. İnce & İ. Güleç (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar* içinde (ss. 113-122). Sakarya Üniversitesi TÖMER.
- Köse, D., & Özsoy, E. (2017a). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde “Muhtasar Sarf ve Lügat-ı Türki”. *Turkophone Dergisi*, 4(2), 33-47.
- Köse, D., & Özsoy, E. (2017b). Kolay Gelsin yabancılar için Türkçe ders kitabının görseller açısından değerlendirilmesi. *9. Uluslararası Türkçenin Eğitim-Öğretimi Kurultayı*.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford University Press.
- Memiş, M. R., & Kiraz, B. (2021). Sözcük öğretimi: yaklaşım, yöntem ve teknikler. E. Karagöl (Ed.) *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* içinde (ss. 271- 315). Pegem.

- Memiş, M. R. (2019a). Kelime öğretim stratejileri ölçeği: geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies Dergisi*, 14(4), 2579-2593.
- Memiş, M. R. (2019b). Yabancılara Türkçe öğretenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejilerinin belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 14(28), 275-300.
- Özbal, B. (2020). Osmanlıdan günümüze Almanlar için hazırlanmış yabancı dil olarak Türkçe kitapları: bir kaynakça denemesi. *International Journal of Language Academy*, 8(1), 180-195
- Özdemirel, A. Y., & Dilidüzgün, Ő. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı bağlamında değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(9), 1464-1505.
- Schmitt, N., & Schmitt, D. R. (1993). Identifying and assessing vocabulary learning strategies. *Thai TESOL Bulletin*, 5(4), 27-33.
- Şahin, A., & Yeşilyurt, E. (2017). Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretimi kitaplarının bibliyografik olarak incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 102-113.
- TELC (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment - companion volume, council of Europe*. TelcGmbH.
- Topuzkanamış, E. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminde geçmiş tecrübelerden yararlanma: 1910'lu yıllar. E. Boylu (Ed.), *Soru ve cevaplarla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 203-205). Pegem.
- Uçar, S. (2012). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden haberdar olma ve kullanma sıklıkları düzeyleri*. [YayınlanmamıŐ yüksek lisans tezi]. UŞak Üniversitesi.
- Uğur, F., & Azizoğlu N. İ. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 151-166.
- Ülper, H., & Karagöl, S. (2012). Sözcük öğretimi yaklaşımları açısından Türkçe ders kitaplarının değerlendirilmesi. 4. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*. Sakarya.
- Yıldırım, H. Ç. (2017). 19. yüzyılda Almanlara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış bir kitap: Mürşid-i Lisân-ı Osmanî. *Başkent University Journal of Education*, 4(1), 74-83.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, M. (2020). Kelime hazinesinin geliştirilmesi. H. Akyol & A. Şahin (Ed.) *Türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler için* içinde (s. 130-181). Pegem.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %50
2. yazar katkı oranı: %50

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Extended Abstract

Teaching Turkish as a foreign language is based on the four basic language skills; reading, listening, speaking and writing. Words are the building blocks of the language. Expression of feelings and thoughts, communication is not possible in a language without words. Common European Framework of Reference for Languages (TELC, 2020, p. 132) suggests for learners of A1 levels to have “vocabulary of basic words/signs and phrases related to specific concrete situations” and for A2 level to able “for carrying out routine daily operations involving known situations and topics with sufficient vocabulary” and “having sufficient vocabulary for the expression of basic communication needs, to deal with basic survival needs”. In language teaching, teaching of basic vocabulary and meeting the daily needs of the student is the primary goal. For this reason, the frequency of use of words should be taken into account. Frequency level should be known in determining the first words to be taught in native tongue and foreign language teaching and the order of vocabulary teaching, preparing dictionaries, and the frequency studies should be started with the most frequently used words, therefore, frequency studies should be given importance (McCarthy, 1990 cited in Dilidüzgün, 2019; Aksan, 2015).

Coursebooks are printed educational materials with rich content, prepared in accordance with the curriculum, the characteristics of the student, and prior knowledge (Çeçen & Çiftçi, 2007). Coursebooks, which are a traditional teaching material, are generally used together with supplementary resources as the main source. Some coursebooks for teaching Turkish as a foreign language are included in a set that have workbooks, listening texts and grammar books that support it. There are many coursebooks prepared by public or private institutions/organizations or individuals for teaching Turkish as a foreign language. There are books published in Turkey by Turkish authors and whose content is created to appeal to foreigners regardless of nationality. There are also books on teaching Turkish as a foreign language published in their own language by foreign authors outside Turkey.

German-Turkish diplomatic relations gained seriousness in 16th century. This situation has revealed the need of German speakers to learn Turkish, and therefore studies related to it. There are books written by Germans or Turkish authors to teach Turkish to Germans. Some of the coursebooks used in teaching Turkish as a foreign language in Germany today and especially prepared for Germans are: Güle Güle, Kolay Gelsin, Günaydın, Ne Güzel, Türkisch mit System (Systematic Turkish), Türkisch-Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene (Turkish for Beginners and Advanced Levels). Coursebook), Lehrbuch der Türkischen Sprache (Coursebook of Turkish Language).

When the studies on teaching vocabulary in teaching Turkish as a mother tongue/foreign language were examined in the literature, some differences draw

attention in the naming and classification of concepts (Holden, 1999; Benhür, 2002; Uçar, 2012; Güneş, 2014; Karadağ, 2019; Dilidüzgün, 2019; Yıldız, 2020; Akyol, 2020; Memiş, & Kiraz, 2021; Aydın and Gülden, 2021; Demirel, 2021). This situation in the field of vocabulary teaching was reflected in our study by adhering to the naming and classification of the authors. It was seen that the most repetitive methods/techniques in the studies are the meaning analysis, technique/feature analysis and brainstorming technique. When the related studies were examined, it was seen that the most repetitive word teaching activity type was using the synonym/near-synonyms/antonym (Karataş, 2007; Ülper & Karagül, 2012; Dilidüzgün, 2014; Kalenderoğlu, 2016; Uğur & Azizoğlu, 2016). When the literature was examined, studies involving vocabulary teaching strategies had also been carried out (Schmitt & Schmitt, 1993; Schmitt, 2000 cited by Köktürk & Sallabaş, 2019; Kocaman & Kızılkaya-Cumaoğlu, 2014; Biçer & Polatcan, 2015; Montenegro, 2019; Köktürk & Sallabaş, 2019; Memiş, 2019a; Memiş, 2019b; Ülper and Çetinkaya, 2019; Yıldız, 2020).

The main purpose of the study is to evaluate the vocabulary teaching in the Güle Güle (A1-A2) coursebook prepared for teaching Turkish to Germans. The scope of study has included the type of activities, the words aimed to be taught in those and the frequency of the words seeking answers to the sub-questions of the study.

As a qualitative study, the research adapted a case study design. The object of study is “Güle Güle Türkisch für Anfänger (Turkish for Beginners) A1-A2 level (2014)” coursebook for teaching Turkish as a foreign language for Germans. In this study, data were collected by document analysis. Descriptive analysis was performed with the data obtained in the study and discussions were made about teaching vocabulary in Güle Güle (A1-A2) coursebook prepared for teaching Turkish to Germans. The result of the study is as follows: There are 368 activities in total in Güle Güle (A1-A2) coursebook. 71 of these are for independent vocabulary teaching. The most used activity types are visual-word matching (16), using visuals (13), direct instruction/word lists (10). The least used activity types are marking (2) and writing by choosing from the word list (2). A total of 852 different words/phrases/stereotypes were used 945 times. The most recurring words/phrases/stereotypes are “saat (7), Nasıl(sın/sınız)? (5), balık(lar) (4), Hoşçakal(ın) (4), yaz (4)”. A considerable part of book is used for independent vocabulary teaching activities in the book. Different types of activities were included to teach vocabulary, and mostly visuals were used.

MUSTAFA UÇURUM'UN ESERLERİNİN KÖK DEĞERLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Araştırma Makalesi

Ebru IRMAK* / Şerife KAFALI**

Geliş Tarihi: 27.11.2021 | Kabul Tarihi: 14.04.2022 | Yayın Tarihi: 27.06.2022

Özet: Türkçe eğitiminin temel amaçlarından biri dilsel ve edebî metinler aracılığı ile kök değerlerin eğitimle kaynaştırılarak öğrencilere ulaştırılmasıdır. Kapsamlı bir değerler eğitimi içinse sadece edebî metinler yeterli olmayabilir. Öğrenciye kazandırılacak değerler okuma kitapları ile desteklenmelidir. Kitaplar, öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren bilinçli bir şekilde yetiştirilmesi için değerlerle donatılmış birer eğitim-öğretim aracıdır. Bu nedenle okutulacak kitapların değerler eğitimine uygun olması ve kök değerleri aktarabilmesi, millî ve evrensel değerler ile donatılması gerekmektedir. Değerler aynı zamanda toplumun yaşayışını, kültürünü, toplumsal dokusunu etkileyen ve gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlayan bir köprüdür. Dolayısıyla kuşaklar arasındaki uyumun taşıyıcısı ve ayrılmaz bir parçası olan değerler kitaplarda yer bulmalıdır. Bu çalışmanın amacı Mustafa Uçurum'un eserlerinin kök değerler açısından incelenmesidir. Çalışma kapsamında Mustafa Uçurum'un üç deneme ve bir anı olmak üzere dört kitabı kök değerler açısından incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemine göre incelenmiştir. Bu çalışmada Mustafa Uçurum'un kitaplarında yer alan değerleri içeren cümleler, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) belirlenen kök değerlere (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik) göre sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. İncelenen dört eserde tüm değerlere yer verilirken en fazla sevgi ve dostluk değeri öne çıkmıştır. Adalet'in ise en az kullanılan değer olduğu gözlemlenmektedir. Alandaki diğer çalışmalar ile kıyaslandığında da adalet değerinin Türkçe eğitiminde kendisine daha çok yer bulması gerektiği bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, kök değerler, Mustafa Uçurum, Türkçe eğitimi.

EXAMINATION OF MUSTAFA UÇURUM'S WORK IN TERMS OF FUNDAMENTAL VALUES

Research Article

Received: 27.11.2021 | Accepted: 14.04.2022 | Published: 27.06.2022

Abstract: One of the main purposes of Turkish education is to convey the fundamental values to the students by fusing them with education through language and literary texts. Only literary texts may not be enough to a comprehensive values education. The values that will be gained to the student should be supported by reading books. Books are educational tools equipped with values in order to raise students consciously from an early age. For this reason, the books to be read should be appropriate for values education and should be equipped with national and universal values so that they can transmit the fundamental values. Values are also a bridge that allows the life, culture and social texture of society to be passed onto future generations. Therefore, the values that are the carrier and inseparable part of the harmony between generations should find a place in the books. The aim of this study is to examine four works belonging to Mustafa Uçurum in terms of the fundamental values. Within the extent of the study, four books of Mustafa Uçurum, three essays and a memoir book, were

* Y. Lisans Öğrencisi; Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, ebru.irmak20@gmail.com
ID 0000-0002-5384-4333

** Y. Lisans Öğrencisi; Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, serife.kafali92@gmail.com
ID 0000-0002-1426-2373

examined in terms of the fundamental values. The study used the document analysis model, which belongs to the qualitative research method. The data collected in the study have analyzed according to the descriptive analysis method. In this study, the sentences including the values contained in Mustafa Uçurum's books were classified and interpreted according to the fundamental values (justice, friendship, honesty, self-respect, patience, respect, love, responsibility, patriotism and benevolence) determined by the Ministry of Education in 2019. While all values were included in four basic works examined, the values of compassion and friendship came forward the most. It was observed that the value of justice was used the least. Considering the literature of this study, it is recommended to have more place for more justice values in Turkish education.

Keywords: Values education, fundamental values, Turkish education, Mustafa Ucurum.

Giriş

Değer kavramı Güncel Türk Dil Kurumu sözlüğünde “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet üstün, yararlı nitelikleri olan kimse” ikinci olarak “bir şeyin parayla ölçülebilen karşılığı, eder, paha; yaşama yön veren düzenleyiciler” üçüncü olarak ise “yüksek ve yararlı nitelik; kişinin isteyen, gereksinme duyan bir varlık olarak nesneyle bağlantısında beliren şey” şeklinde nitelendirilmiştir. Nitekim değer kelime olarak Latince Valere kelimesinden türemiştir. Valere kavramı köken bakımından Valiant: yiğit, kuvvetli, Valor: cesaret ve Valid: geçerli terimlerinden türemiştir. Kavram olarak ise layık, önemli ve güçlü olması gereken anlamlarına gelmektedir (Aydın, 2014, s. 42). Değer insan psikolojisi tarafından, bir şeyin istenilebilir veya istenilemez olduğunu sağlayan inançtır. Bu yönden bakıldığında değer, dünyayı idrak etmek duygu ve bilgilerimizi düzen içine koymaktır (Güngör, 2000, s. 27).

Hökelekli'nin (2011) belirttiği gibi değerler davranışlara rehber olan inanç, kural, ilke ve standartlardır. Bireylerin toplum içerisinde edindiği yerinde, etkili, güzel, ahlaklı davranışların sergilenmesini sağlayan ilkelerdir. Sahip olunan değerler bireyde belli bir düşünce yapısı ve ideolojiler oluşturarak toplumsal hayat ve dünyadaki olayların anlamlandırılmasını sağlar. Toplum olmanın temelinde değerler vardır. Bireyler nasıl yaşamaları gerektiğini, varlıklarını hangi temel ilkeler doğrultusunda devam ettireceklerini ve toplumda kabul görmek için hangi unsurlar tarafından donanması gerektiğini değerler sayesinde kazanırlar. Bu nedendir ki değerler bireylere, değerli olanı ve tercih edilmesi gerekli olan şeyleri belirterek yol göstermektedirler.

Değerler davranışlara rehber olan inanç, kural, ilke ve standartlardır. Başka bir ifadeyle yerinde, güzel, etkili ve ahlaklı davranışların sergilenmesini sağlayan ilkelerdir. Ayrıca değerler toplumsal ve kültürel normlarından oluşmaktadır. Bu bağlamda kültürlenmiş birey, belli değerlere de sahip olmaktadır. Sahip olunan değerler ise bireyde belli bir düşünce yapısı ve ideolojiler oluşturarak toplumsal hayat ve dünyadaki olayların anlamlandırılmasını sağlar. Neticede de değerler ahlaki, toplumsal, dini, ekonomik, bilimsel, sanatsal ve siyasi olarak çeşitlenmektedir. Fakat bu değerlerin tümü ahlaki değerler ile ilişkili olmak zorundadır. Nitekim kurduğumuz ilişkilerde iyi-kötü ve doğru-yanlış şeklinde değerlendirmeler yaparız. Sonuç olarak değerler insan olarak ne

olduğumuz, ne ve nasıl olmamız gerektiği konusunda rehber olduğundan olgun, iyi insan, uyumlu ve üretken bir vatandaş olmanın temelidir (Hökelekli, 2011, s. 284-287).

Bireyler nasıl yaşanması gerektiğini değerler vasıtasıyla öğrenirler. Bu amaçla değerler bireye önemli olan ve tercih edilmesi gerekli olan şeyleri belirterek yol göstermektedir. Özellikle eğitim kurumu da değerler yoluyla öğrencilere, hayattaki önemli olguları ve yaşantılarını topluma uygun olarak şekillendirmede yol göstermektedir. Eğitim kurumunun yaptığı bu rehberlik de vatansever olma, temiz olma, sağlığına dikkat etme, düzenli olma, adil olma, yaratıcı olma, girişimci olma gibi değerlerin öğretilmesi eğitimin genel hedeflerindedir. Bu bağlamda değerler eğitimi uygulanmaktadır. Nitekim değerler eğitimi öğretim programlarının yanında örtük program kapsamında da yapılmaktadır (Akbaş, 2008, s. 10-11).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından da değerler eğitiminin bir plan dâhilinde yürütülmesi için öğretim programlarında değerlere yer verilmiştir. Güncel olarak kullanılan 2019 güncel öğretim programlarının giriş bölümündeki çoğu başlıkta (Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları, Öğretim Programlarının Amaçları, Öğretim Programlarının Perspektifi, Değerlerimiz, Öğretim Programlarının Özel Amaçları ve Öğretim Programlarının Uygulamasında Dikkat Edilecek Hususlar) değerlere vurgu yapıldığı görülür. Ayrıca değerler; öğretim programlarının, Öğretim Programlarının Perspektifi bölümünde ayrı bir başlıkta yer alır. Değerlerimiz başlığı altında *“Değerlerimiz öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır.”* ifadesiyle değerlerin Öğretim Programındaki önemine vurgu yapılmıştır. 2019 Türkçe Öğretim Programı’nda da bu durum geçerlidir. Türkçe Öğretim Programı’nda değerler eğitimi için 10 kök değere belirlenmiştir. Bu değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir.

Beland’ın (2003) ifade ettiği gibi değerler eğitimi alternatif olarak ahlaki eğitim, karakter eğitimi girişimidir. Öğrencilerin karakter gelişimini teşvik etmek, pedagojiler ve destekleyici yapılar oluşturmak için değerler eğitimi okullarda verilen eğitime dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu eğitim öğrencilerde olumlu, etik ve toplum yanlısı eğilimler oluştururken akademik gelişimini, başarılarını ve yeterliliklerini desteklemelidir. Bu nedenle okulların eğitimde etkili olabilmesi için kasıtlı ve kapsamlı olmaları gerekmektedir. Okullarda verilen eğitimin bir sürü açık karakter hedefi vardır ve bu hedefler değerler eğitimi yoluyla gerçekleştirilmektedir (Berkowitz & Bier, 2005). Değerler eğitiminin amacı karakter eğitiminin uygulanması ve nihayetinde öğrencilerde karakter gelişiminin desteklenmesidir. Bu özellikleri gerçek anlamda bünyesinde barındırmayan bir okul iklimi ortaya çıkarsa, toplumsal bütünleşme ve karakter eğitiminin etkili olması pek olası değildir. Değerler eğitiminin metinler aracılığıyla aktarıldığı düşünüldüğünde ders kitapları ve okuma kitaplarının önem kazandığını görülmektedir.

Değerler eğitimiyle ilgili Türkçe ders kitaplarıyla ilgili çalışmalarda yapılmıştır. Doğan ve Gülüşen (2011) çalışmalarında ilköğretimde kullanılan 6-8. sınıf Türkçe ders

kitaplarında bulunan metinlerde değerlerin durumunu tespit etmeyi amaçlamışlardır. Eken ve Öksüz (2019) ilkökul kademesinde Türkçe ders kitaplarında kullanılan öyküleyici metinleri kök değerler kapsamında ele almışlardır.

Türkçe öğretimine yönelik diğer bir araştırma da Kardaş ve Cemal (2017) Türkçe öğretiminde yapılan değerler eğitimine yönelik çalışmaları belirleyip bu çalışmalarda en sık rastlanan değerleri incelemişlerdir. Toplam 73 çalışmaya rastlanmakla beraber Türkçe öğretiminde değerler eğitimi çalışmalarında 127 değer incelenmiştir; saygı, sevgi ve yardımseverlik değerlerine sık rastlanıldığı sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmanın amacı şair, yazar ve eğitimci olan Mustafa Uçurum'un kitaplarında yer alan kök değerlerinin incelenmesidir. Yazarın ilkökul dördüncü sınıf Türkçe kitabında yazısının yer alması kitaplarındaki değerlerin incelenmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca Türkiye'nin çeşitli edebiyat dergilerinde şair ve yazar olarak yer alması, yazarın eserlerinin incelenmesini gerekli kılmaktadır. Değerler eğitimi kapsamında yapılan çalışmada, Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan 10 kök değere göre Mustafa Uçurum'un eserleri incelenmiştir.

Araştırmanın kapsamında şu soruya cevap aranmıştır:

1. Mustafa Uçurum'un kitaplarında hangi kök değerlere yer verilmiştir?

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Deseni

Mustafa Uçurum'un kitaplarında yer alan kök değerlerin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemine ait olan doküman incelenmesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırma kapsamında incelenmesi amaçlanan olgu ve olayları içeren yazılı kaynaklarının analizini sağlayan bir modeldir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 189).

1.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında Mustafa Uçurum'un üç deneme ve bir anı türünde olan dört farklı kitabı incelenmiş ve kitaplardaki kök değerleri içeren cümleler belirlenerek çalışmada kullanılan veriler toplanmıştır. Yazarın belirtilen kitaplarının seçiminde hitap ettiği yaş grubu dikkate alınmıştır. Özellikle ortaokul ve lise öğrencilerine hitap eden yazarın eserleri, okul çağlarında karakterleri şekillenen öğrencilerin değerleri kazanmaları açısından önemlidir.

Çalışmada toplanan veriler betimsel analiz yöntemine göre incelenmiştir. Betimsel analiz önceden var olan temalara göre verilerin sınıflandırılmasını ve yorumlanmasını sağlayan bir yöntemdir. Bu çalışmada Mustafa Uçurum'un kitaplarında yer alan değerleri içeren cümleler çalışmanın geçerliliğinin ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi için iki uzman görüşü alınarak, MEB 2019'in belirlediği kök değerlere (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik) göre sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır.

Değerlere ilişkin tutum ve davranışları, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) aşağıdaki gibi belirlenmiştir (MEB, 2019).

Adalet “Adil olma, eşit davranma, paylaşma...”

Dostluk “Diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma...”

Dürüstlük “Açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma...”

Öz Denetim “Davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme...”

Sabır “Azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme...”

Saygı “Alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme...”

Sevgi “Aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma...”

Sorumluluk “Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme...”

Vatanseverlik “Çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme...”

Yardımseverlik “Cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma...”

2. Bulgular

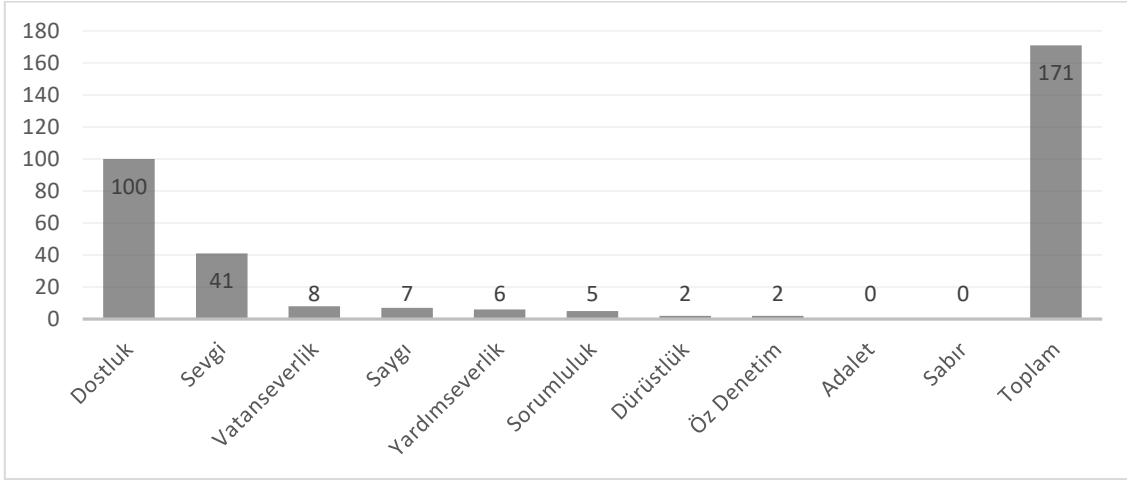
Mustafa Uçurum'a ait olan üçü deneme biri anı türünde olan dört kitabında ulaşılan kök değerler, araştırmanın bulgular kısmını oluşturmaktadır.

2.1. İrmaklarla Büyüyen Çocuk

İrmaklarla Büyüyen Çocuk adlı eser 128 sayfalık bir anı kitabıdır. Anılar kahraman anlatıcı ile çocuk kahraman tarafından aktarılır. Yazarın çocukluğunda tanıştığı Yeşilirmak'la başlayan serüveni diğer ırmakları tanımasıyla devam eder. İrmaklara duyduğu sevgiyi her zaman dile getiren yazar, her gittiği ortamda ırmaklarla buluşarak yaşadığı olaylara eserde yer verir. Anılarda geçen arkadaşların isimleri yerine arkadaş veya dost kelimelerini kullanarak dostluk değerini ön plana çıkaran bir eserdir. Ayrıca eserde ırmaklara ilişkin bilgilere de değinilmiştir. Eserde anılar resimlere aktarılarak okuyucu ile buluşturulur. Kitaptaki çizimler Ayşe Gıynaş'a aittir.

Şekil 1

Irmaklarla Büyüyen Çocuk Eserindeki Kök Değerlere İlişkin Bulgular



Şekil 1’den hareketle İrmaklarla Büyüyen Çocuk adlı eserde 10 kök değerden 8 tanesi yer almıştır. Adalet ve sabır değerini taşıyan ifadeler rastlanmamıştır. Eserde toplam 171 değer ifadesi bulunmuştur. Bu ifadelerden en çok dostluk değerine ait cümleler bulunurken en az ise dürüstlük ve öz denetim değerlerine ait ifadeler bulunmuştur.

Dostluk değerine “*arkadaş*” kelimesiyle sıkça yer verilmiştir. Bu doğrultuda, eserdeki değer ifadelerinin büyük bir kısmını %58,4 ile dostluk değeri oluşturmaktadır. Bunu takiben sevgi değeri %23,9; vatanserverlik %4,6; saygı %4; yardımseverlik %3,5; sorumluluk %2,9; dürüstlük ve öz denetim %1’lik oranla eserde yer almıştır. Adalet ve sabır değerlerine ait ifadeler eserde kullanılmamıştır. Aşağıda *Irmaklarla Büyüyen Çocuk* adlı eserdeki kök değerlerin geçtiği ifadelerle ilişkin bazı bulgulara yer verilmiştir:

- “Bana ırmaklar yoluyla bahşedilen bunca nimete şükrederek yeni ırmaklar, yeni dostlar ümidiyle yollara düşmeye devam ettim.” (s. 120) (**Dostluk değeri**)
- “Ben nerede ırmaklı bir şiir varsa onlara karşı daha bir sevgiyle yaklaşırım.” (s.85) (**Sevgi değeri**)
- “Ne kadar uzak, yoksul, hüznü topraklar olsa da insanın memleketi bir başkadır.” (s.86) (**Vatanserverlik değeri**)
- “Diğer topluluklar da bu kadar büyük bir arzuyla buraları isteyen kişilerle savaşmışlar, onların emeklerine saygı gösterip kendilerine yeni yurtlar aramaya devam etmişler.” (s.56) (**Saygı değeri**)
- “Köye dönünce dedem her zaman yaptığı gibi bize yetecek kadar balığı ayırdı, gerisini komşulara dağıttı.” (s.15) (**Yardımseverlik değeri**)
- “Çevre halkı artık bu konuda bilinçlenmiş ve çevredeki sayısız yuvaya özenle bakıyordu.” (s.116) (**Sorumluluk değeri**)

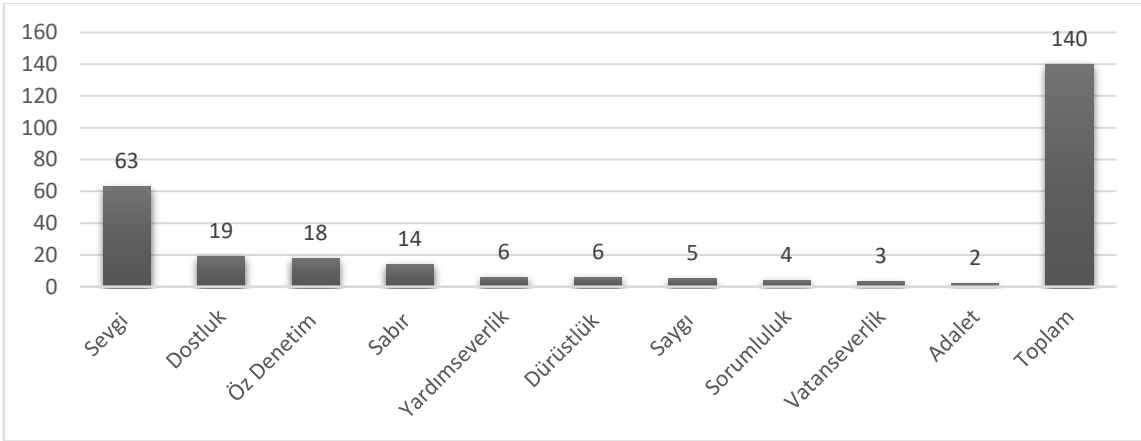
- “Ben bizlere sunulan tüm güzellikleri hissetmek için elimden geleni yapıyordum. Güzellikler kaybolmadan, her şeyi zamanında yaşamak için çaba sarf ediyordum.” (s.70) **(Özdenetim değeri)**

2.2. Esmerliğime Bakma

Esmerliğime Bakma adlı eser 132 sayfalık bir deneme kitabıdır. 37 ayrı denemeden oluşur. Yazar hayatından aldığı izlenimlerle oluşturduğu denemeler kendi iç sorgulamalarını içerir. Yazar sorgulamalarıyla öz denetim içerisine girer. Yaşadıkları olayları paylaşırken sevgiyi hep yanı başında tutar. Bundan dolayı eserde sevgi değerine sıkça rastlanmaktadır.

Şekil 2

Esmerliğime Bakma Eserindeki Kök Değerlere İlişkin Bulgular



Şekil 2'ye bakıldığında, söz konusu eserde 10 kök değerinin hepsine ait kök değerlerin bulunduğu söylenebilir. Eserde toplam 140 değer ifadesine rastlanmıştır. Bu ifadelerde en çok sevgi değeri yer alırken en az vatanserverlik ve adalet değerleri yer almıştır.

Değer ifadelerinin oranına bakıldığında eserde, sevgi değeri %45 ile en çok rastlanan değer olurken %1,4'lük oranla adalet değeri en az rastlanan değer olmuştur. Diğer değer ifadelerine bakıldığında dostluk %13,5; öz denetim %12,8; sabır %10; yardımseverlik %4,2; dürüstlük %4,2; saygı %3,5; sorumluluk %2,8 ve vatanserverlik %2 oranıyla karşımıza çıkmaktadır. Aşağıda *Esmerliğime Bakma* adlı eserdeki kök değerlerinin geçtiği ifadelerle ilişkin bazı bulgulara yer verilmiştir:

- “Bir bahar çiçeği gibi seviyorum çocukları... Dağıtabileceğim ne kadar sevgi varsa içimde onlara sunmak için dizlerime dermanlar aşıyorum.” (s.129) **(Sevgi değeri)**
- “Senin kalbinden sürgün oldum ilkin, deyip yeise kapılan, parmaklarımdan süt içmeye çağırıyorum seni, diyerek mutlu olan dostlarım var.” (s.52) **(Dostluk değeri)**

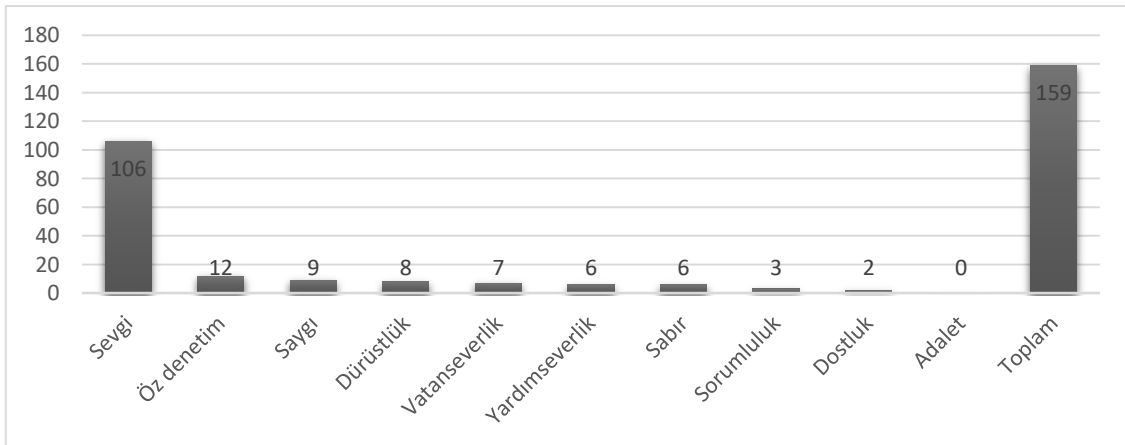
- “Kararımı vermişim, kararsızlığımı yenecektim. Denizden çok uzak bir yolda kara kara düşünerek giderken, kalsam mı gitsem mi diye bocalarken, yine kararsızlığıma yenildiğimi anladım.” (s.14) **(Öz denetim değeri)**
- “Uzun yıllar arayıp da bulduğum bir şeyi kaybetmemek için yumruklarımı sıkıyorum, ırmak kenarına gidiyorum, akan suyu seyredip ‘sabret kalbim’ diyorum.” (s.114) **(Sabır değeri)**
- “Bir çocuk koşar adım yanımdan geçerken, taşa takılıp düşüyor. Hemen kaldırıyorum çocuğu.” (s.47) **(Yardımseverlik değeri)**
- “Babam her zaman doğru sözden ve dürüstlükten bahseder bizlere.” (s.48) **(Dürüstlük değeri)**
- “Bugün öğrencilerle sessiz sinema oynuyoruz... Sınıfın en zeki öğrencisi, görevini en iyi şekilde yerine getirebilmek gayretiyle yerlerde yuvarlanıyor, belini kambur ediyor, saçını başını dağıtıyor, sonunda filmi anlatmayı başarıyor.” (s.87) **(Sorumluluk değeri)**
- “Sokaklarında yoksa da adımız, tanımıyorsa da kalabalıklar bizleri, biz geldik ve adımızı kaydettik deftere. Bekleyin artık bizi; Vatan borcu biter bitmez oradayız.” (s.34) **(Vatanseverlik değeri)**
- “Kendimiz için yaşamayı bırakıp herkes için yaşadıkça dünyanın bozulan dengesi yerine oturacak, terazinin ahengi dünyaya nizam getirecek.” (s.120) **(Adalet değeri)**

2.3. Şehirde Yeni Bir Rüzgâr

Şehirde Yeni Bir Rüzgâr adlı eser 159 sayfalık bir deneme kitabıdır. 40 ayrı denemeden oluşur. Yazar, eserde düşüncelerini ifade ederken içinde barındırdığı umut, sevgi, yalnızlık vb. gibi duygularla şekillendirir. Bu eserde de sevgi değerine sıkça rastlanmaktadır.

Şekil 3

Şehirde Yeni Bir Rüzgâr Eserindeki Kök Değerlere İlişkin Bulgular



Şekil 3'teki bulgulara bakıldığında 10 kök değerden 9'una ait bulguların olduğu görülür. Adalet değerine ait bulguya rastlanmamıştır. Eserde en çok sevgi değerine en az ise dostluk değerine yer verilmiştir. Yardımseverlik ve sabır değerlerine ait değer ifadelerine eşit sayıda yer verildiği görülmektedir.

Sözü edilen eserde geçen değer ifadelerinin taşıdığı oranlara bakıldığında ise sevgi değeri %66,6 en çok; dostluk değeri %1 ile en az orana sahiptir. Yardımseverlik ve sabır değerleri %3,7 ile eşit yüzdeye sahiptirler. Diğer değer ifadelerine bakıldığında öz denetim %7,5; saygı %5,6; dürüstlük %5; vatanseverlik %4,4 ve sorumluluk %1,8 oranına sahip olduğu görülmektedir. Aşağıda *Şehirde Yeni Bir Rüzgâr* adlı eserdeki kök değerlerin geçtiği ifadelerle ilişkin bazı bulgulara yer verilmiştir:

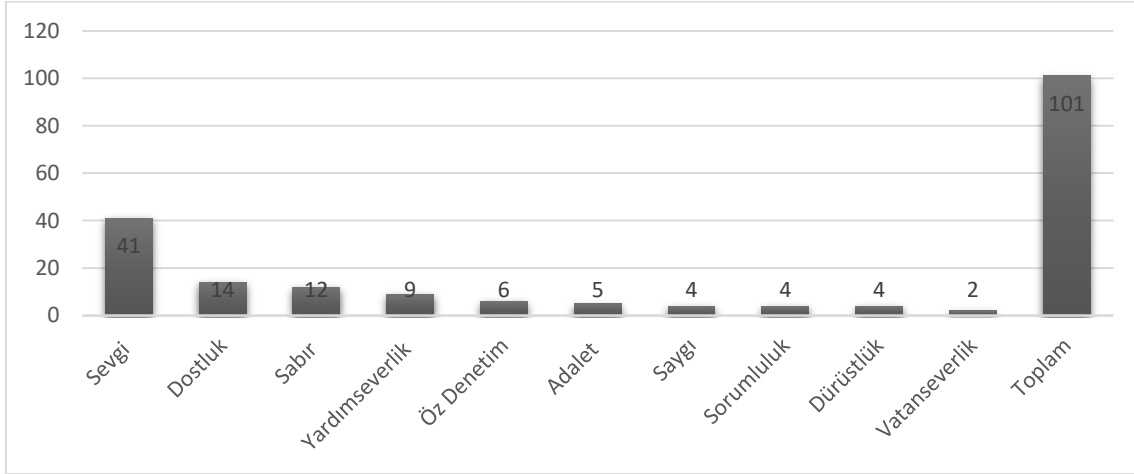
- “İçinde sevgisi olunca insanın, dünya bile ayrı hal alıyor.” (s.25) (**Sevgi değeri**)
- “Kararımı vermiştim, kararsızlığımı yenecektim.” (s.16) (**Öz denetim değeri**)
- “Sözün yanına sözü katışımız, saza ve söz sahibine anlamlar yükleyip hürmet gösterme hallerimiz bizim tarihimizin ilk yıllarına kadar gidebilir.” (s.156) (**Saygı değeri**)
- “O zamandan beri saklım gizlim olmasın diye meydanda kaldım hep.” (s.38) (**Dürüstlük değeri**)
- “Gurbet acıdır ve insan evini, sevdiklerini, doğup büyüdüğü yerleri, çocukluğunun geçtiği sokakları, yüzmeyi öğrendiği dereyi, altında soluklandığı ulu ağaçları ardından bırakırken kalbinin bir yanını da oraya bırakarak gurbete çıkar.” (s.157) (**Vatanseverlik değeri**)
- “Uzun yıllar arayıp da bulduğum bir şeyi kaybetmemek için yumruklarımı sıkıyorum, ırmak kenarına gidiyorum, akan suyu seyredip “sabret kalbim” diyorum.” (s.34) (**Sabır değeri**)
- “Keloğlan ne yapıp edip görevleri tamamlayıp her zaman padişahın kızıyla evleniyordu.” (s.150) (**Sorumluluk değeri**)

2.4. Deneme Çekimi

Deneme Çekimi adlı eser 108 sayfalık bir deneme kitabıdır. Bu eser 29 ayrı denemeden oluşur. Yazar, hayattaki deneyimlerinden hareketle düşüncelerini denemelerle anlatmıştır. Denemelerinde hayata karşı sorgulamalar yapan yazar düşüncelerini aktarırken en çok sevgi değerine yer vermiştir.

Şekil 4

Deneme Çekimi Eserindeki Kök Değerlere İlişkin Bulgular



Şekil 4'ten hareketle, eserde 10 kök değer hepsine ait değer ifadelerine rastlanmıştır. Rastlanan değerlerde en çok sevgi değeri yer alırken en az ise vatanseverlik değerine ulaşılmıştır. Bunun birlikte saygı, sorumluluk ve dürüstlük değerlerinin eşit sayıda olduğu görülmektedir.

Şekil 4'te sözü edilen eserin değer ifadelerinin yüzdelere bakıldığında, sevgi değeri %40,5 ile en çok; vatanseverlik değeri %1,9 ile en az yüzdeye sahip değerlerdir. Saygı, sorumluluk ve dürüstlük %3,9 ile eşit yüzdeye sahip değerlerdir. Diğer değer ifadelerine bakıldığında dostluk %14,8; sabır %11,8; yardımseverlik %8,9; öz denetim %5,9 ve adalet %5 oranına sahiptir. Aşağıda *Deneme Çekimi* adlı eserdeki kök değerlerin geçtiği ifadelerle ilişkin bazı bulgulara yer verilmiştir:

- “Sevgiye vakit ayırmak gerek. Sevgiyi bazen başköşeye koymak gerek.” (s.56) **(Sevgi değeri)**
- “Mahallelerinde dostluğun, kardeşliğin olduğu şehirler vardı bir zamanlar.” (s.94) **(Dostluk değeri)**
- “Bir oltanın ucunda Sakarya nehrinin sularının çağılısında beklemek denen sabrı öğrendiğim çok olmuştu.” (s.20) **(Sabır değeri)**
- “Yardımlaşmanın, komşuyu gözetmenin, bir oruçluya iftar etmenin Rabbin katındaki değeri büyüktür.” (s.80) **(Yardımseverlik değeri)**
- “Hani yalan da sayılmaz iyi biriyim.” (s.24) **(Öz denetim değeri)**
- “Sevginiz bol olsun, elbette hak edene.” (s.56) **(Adalet değeri)**
- “Herkes üzerine düşeni yaparsa, birey de toplum da düzelir düşüncesiyle kenetler insanları birbirine.” (s.28) **(Sorumluluk değeri)**
- “İçimiz dışımız bir olsun.” (s.71) **(Dürüstlük değeri)**

Mustafa Uçurum'un incelenen eserlerinde bulunmuş olan değerler aşağıdaki gibidir:

Tablo 1

Çalışma Kapsamında İncelenen Bütün Eserlerdeki Değerlerin Sayısal Dağılımı

Kök Değerler	Eserler (f)				Toplam
	İrmaklarla Büyüyen Çocuk	Esmerliğime Bakma	Şehirde Yeni Bir Rüzgâr	Deneme Çekimi	
Sevgi	41	63	106	41	251
Dostluk	100	19	2	14	135
Öz Denetim	2	18	12	6	38
Sabır	-	14	6	12	32
Yardımsızlık	6	6	6	9	27
Saygı	7	5	9	4	25
Dürüstlük	2	6	8	4	20
Vatanseverlik	8	3	7	2	20
Sorumluluk	5	4	3	4	16
Adalet	-	2	-	5	7
Toplam	171	140	159	101	571

Tablo 1'den hareketle Mustafa Uçurum'a ait 4 kitabında geçen kök değerler ele alınmıştır. MEB Türkçe ders programında yer alan kök değerler bakımından incelendiği çalışmada, bulunan değerler tablolaştırılarak sayısal verilere dönüştürülmüştür.

İncelenen ilk kitap olan *İrmaklarla Büyüyen Çocuk* eserinde toplam 8 kök değere rastlanmıştır. Eserde toplam 171 değer ifadesi yer almaktadır. 100 tane değer ifadesiyle en sık rastlanan dostluk değeri olmuştur. İkinci sırada da 48 değer ifadesiyle sevgi değeri yer alır. Diğer kök değerlere ise az sayıda ulaşılrken adalet ve sabır değerlerine ait hiçbir bulguya yer verilmemiştir.

İncelenen ikinci kitap olan *Esmerliğime Bakma* adlı eserde 10 kök değerinin hepsine ait bulgulara ulaşılmıştır. Eserde toplam 140 değer ifadesi bulunmaktadır. Bu eserde ise 63 değer ifadesiyle en çok sevgi değerine ait bulgular yer almaktadır. Ardından dostluk (19), öz denetim (18) ve sabır (14) değerleri önde gelmektedir. Diğer değerlere ait bulgulara ise az sayıda rastlanmıştır.

İncelenen üçüncü kitap olan *Şehirde Yeni Bir Rüzgâr* adlı eserde 9 kök değere ait bulgulara rastlanmıştır. Eserde toplam 159 değer ifadesi bulunmaktadır. Kitapta 106 değer ifadesiyle sevgi değeri en çok geçen değerdir. Ardından Öz denetim (12) değeri gelmektedir. Diğer değerlere ait bulguların az sayıda olduğu görülür. Adalet değerine ait hiçbir bulguya ulaşılamamıştır.

İncelenen son kitap olan *Deneme Çekimi* adlı eserde 10 kök değerinin hepsine ait bulgulara ulaşılmıştır. Eserde toplam 101 değer ifadesi bulunmuştur. 101 değer ifadesiyle en çok değer ifadesinin sevgi değeri olduğu görülür. Ardından dostluk (14) ve sabır (12) değerleri gelirken diğer değerlere az sayıda rastlanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak Mustafa Uçurum'un incelenen 4 kitabında hemen hemen her değere ait bulguların olduğu görülür. Genel olarak bakıldığında 4 kitapta da sevgi ve dostluk değerleri hâkim değerler olarak öne çıkmaktadır. En az bulunanların ise vatanseverlik, adalet ve sorumluluk değerlerinin olduğu görülmektedir.

Mustafa Uçurum'un eserleri incelendiğinde genel olarak adalet değerine az yer verildiği hatta bazı kitaplarda hiç yer verilmediği görülmektedir. Kemiksiz' in (2021), atasözlerindeki kök değerler üzerine yapmış olduğu çalışmada en az kullanılan değerlerin “adalet” ve “dürüstlük” değerleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer çalışmalarda ortak olarak “adalet” değerine az rastlanması yazarların bu kavramı daha öz önemsediklerini göstermemekle birlikte eserlerde daha sık geçmesi gerektiği de bir gerçektir.

Karakterli bir toplum oluşturmanın temeli ilkokul çağlarından itibaren verilen değerler eğitiminden geçmektedir. Değerler eğitiminin başarılı bir şekilde aktarılmasının yolu ise nitelikli metinlerin ve edebiyat ürünlerinin seçilerek öğrenci ile buluşturulmasıdır. Bu buluşmanın yeri öğrencilerin eğitim öğretim hayatları boyunca vakitlerinin büyük bir çoğunluğunu geçirdikleri okullardır. Toplumun hangi değerler ile donatmak ve şekillendirmek isteniyorsa kitapların ve kullanılan edebî metinlerin de aynı değerler doğrultusunda hazırlanması gerekmektedir.

Yetişen toplumu eğitirken yaratılmak istenen karakter eğitimini şekillendirecek olan öğretim programlarının disiplinler arası yaklaşım ile değerler eğitimi yapması gerekmektedir. Türkçe öğretim programında yer alan kök değerlerin de metinlerde yer verilmesi ve etkinlik temelli öğretimin yapılması öğretim sürecini daha verimli hale getirecektir.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Altun-Akbaba, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7-17.
- Aydın, İ., & Yılmaz, K. (2014). *Eğitim yönetimi, denetimi ve politikası yazıları*. Pegem Akademi.
- Beland, K. (2003). *Eleven principles sourcebook: How to achieve quality character education in K-12 schools*. Character Education Partnership.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). Character education: Parents as partners. *Educational Leadership*, 63, 64–69.
- Bilgen, S. (2019). *Değerler eğitimi açısından Kutadgu Bilig* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hitit Üniversitesi.

- Develi, H., Belet D., & Türe, H. (2013). Dede Korkut hikâyelerinde yer alan değerler. *Sosyal Bilimler Dergisi Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 294-321.
- Doğan, B., & Gülüşen, A. (2014). Türkçe kitaplarındaki (6-8) metinlerin değerler eğitimi bakımından incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102.
- Eken N. T., & Öksüz, H. İ. (2019). İlkokul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 384-401.
- Güngör, E. (2000). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar ahlâk psikolojisi, ahlâkî değerler ve ahlâkî gelişme*. Ötüken.
- İnce, Ö., Akkaya, M., Akkaya, N., & Şimşek, T. (2019). Klâsik edebiyat bağlamında Kutadgu Bilig'de değerler eğitimi. *Turkish Studies*, 14(4), 2397-2424.
- Kemiksiz, Ö. (2021). Kök değerler bakımından Türk atasözleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 495-518.
- Kalkışım, M. M. (2013). Kutadgu Bilig'de "adâlet" değeri. *Mavi Atlas GŞÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1, 91-98.
- Karagöz, B. (2017). Emin Özdemir'in çocuk kitaplarına değerler eğitimi bağlamında bir bakış: Bir çözümlenme çalışması. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*, 31, 63-85.
- Kardaş, M. N., & Cemal, S. (2017). Değerler eğitimi ve Türkçe öğretiminde değer eğitimi üzerine yapılan araştırmalara ilişkin kaynakça denemesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 383-412.
- Kölelekli, H. (2011). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. Timaş.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Türkçe dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Türkçe öğretim programı*. MEB Yayınları.
- Sen, E. (2016). *Değerler eğitimi*. PİA Enerji Tem. Mad. Turizm Danış. İnş. Rek. San. Tic. Ltd. Şt.
- Tekşan, K. (2012). Türkçe dersi değerler eğitiminde Kutadgu Bilig'in kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 1-17.
- Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2016). *Değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Sevim, O., & Varışoğlu, B. (2012). Duygusal semantik farklılığa göre Atatürk Üniversitesindeki Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yükledikleri değerler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 27-37.

Zekerya, B., & Yücel, Z. (2012). Ahmet Efe'nin çocuk hikâyelerinde değer eğitimi ve hikâyelerinin Türkçe eğitime katkısı. *Turkish Studies*, 7(4-I), 1031-1049.

Çalışmada İncelenen Kitaplar

Uçurum M. (2017). *Deneme Çekimi*. Ankara: MGV Yayınları.

Uçurum M. (2017). *Esmerliğime bakma*. Kayseri: İncir Yayıncılık.

Uçurum M. (2017). *Irmaklarla büyüyen çocuk*. Konya: Kayalıpark Yayınları.

Uçurum M. (2018). *Şehirde yeni bir rüzgâr*. İstanbul: AZ Yayıncılık.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:
1. yazar katkı oranı: %60
2. yazar katkı oranı: %40
Çıkar Çatışması Beyanı:
Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:
Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Extended Abstract

Values that are desired to be given to individuals in the education process are given through teaching programs. In order to ensure integrity in education, there are common values called fundamental values in all curricula. In Turkish curriculum, fundamental values are generally given through texts. One of the main purposes of Turkish education is to provide students with fundamental values through linguistic and literary texts. Literary texts alone are not enough for a comprehensive values education. Values to be taught to students should be supported by reading books. Books are an educational tool prepared for the conscious education of students from an early age. For this reason, it is necessary for the books to be suitable for values education, to convey basic values, and to be equipped with national and universal values. An activity-based approach is more beneficial in transferring values.

Values are also a bridge that affects the life, culture and social fabric of the society and ensures that it is passed on to future generations. Therefore, the values that are the carrier and inseparable part of the harmony between generations should be included in the books. Mustafa Uçurum is a poet and writer from Tokat. In addition to his essays, memoirs and poetry books, he also has scripts in Turkish coursebooks. The aim of this study is to examine the works of Mustafa Uçurum in terms of fundamental values. Within the scope of the study, four books of Mustafa Uçurum, three essays and one memoir were examined in terms of fundamental values. "The Child Growing with the Rivers, Don't Look at My Brownness, A New Wind in the City and Trial Shooting" are the books examined. According to the works, the author often tells his memories in his books. In addition, he frequently includes the words "friendship, friendship and love" in his books. For this reason, the books were examined in terms of values education.

In the study, the document analysis model, one of the qualitative research methods, was used. The collected data were analyzed according to the descriptive analysis method. The data obtained according to the descriptive analysis method are classified and analyzed according to predetermined themes. In this study, sentences containing values in Mustafa Uçurum's books were classified and interpreted according to the values (justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and helpfulness) determined in the Turkish Language Curriculum (2019).

A total of 8 fundamental values were found in *The Child Growing With Rivers*, which is the first book to be examined. There are 171 value expressions in the work. Among 100 of those, "friendship" was the most common and the second one was "love" with 48 value expressions. While other fundamental values were used sparingly, "justice" and "patience" values were not included.

Findings of all 10 fundamental values were obtained in the second book, "Don't Look at My Brownness". There were 140 value expressions in total in the work. In this work, there were 63 value expressions and the most common findings related to the value of

"love". Then came the values of friendship (19), self-control (18) and patience (14). Findings for other values were found in small numbers.

Findings of 9 fundamental values were found in the third book examined, called "New Wind in the City". There were 159 value expressions in total. With 106 value expressions in the book, the value of love was the most frequently cited value. Then came the value of Self-control (12). It was seen that the findings of other values had been few. No sign of value of justice were found.

Findings of all 10 fundamental values were detected in the last book, Trial Shooting. A total of 101 value expressions were found in the work. Among 101 value expressions, it was seen that love was common the most. Friendship (14) and patience (12) values followed that, while other values were few in number.

As a result, while all values were included in each four works, the values of love and friendship came to the fore the most. Thus, it was concluded that the works of Mustafa Uçurum can be used in teaching the values of love and friendship.

The least common value is the justice. When compared with other studies in the field, it is a reality that the value of justice should find more place in Turkish education. As a matter of fact, qualified literary texts can be included in coursebooks in order to give the value of justice.

As a result, the works examined in the study can be included in value education. However, it is thought that a qualified learning would be achieved by reflecting on all the values within the texts that will be covered in coursebooks or as extracurricular resources in line with an activity-based teaching.

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİL BİLGİSİ ÖZYETERLİK ALGILARI*

Araştırma Makalesi

Arif ÇERÇİ** / Sena SARIBAŞ*** / Mustafa YILMAZ****


Geliş Tarihi: 02.04.2022 | Kabul Tarihi: 10.06.2022 | Yayın Tarihi: 27.06.2022

Özet: Dilin canlı varlık olma vasfını sürdürmesinden insanlar arasında iletişimi sağlamasına varıncaya kadar dilin sahip olduğu işlevleri yerine getirmesinde önem taşıyan dil bilgisi, Türkçe öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır. Dil bilgisini öğreten öğretmenlerin alan bilgisi ve öğretim becerilerinin yanı sıra bu bilgi ve becerilerin uygulanmasına yönelik olarak kendilerine dönük algı ve tutumları da önemlidir. Bu algı ve tutum ise özyeterlik kavramıyla açıklanmaktadır. Bireylerin herhangi bir zorluğa karşı başarıya ulaşıp ulaşamayacaklarına yönelik inançlarını, algılarını ve tutumlarını ifade eden özyeterlik kavramı; dil bilgisi öğretiminde Türkçe öğretmenlerinin rolü gereği önem kazanmaktadır. Bu çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi özyeterlik algıları Yılmaz (2019) tarafından hazırlanan “*Dil Bilgisi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği*” kullanılarak çeşitli değişkenler açısından tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda “Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi özyeterlik algıları cinsiyetlerine, Türkçe öğretmenliği bölümünü seçme amaçlarına, hangi fakültede olduklarına, sınıf düzeyine ve akademik not ortalamalarına göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Güz Döneminde Gaziantep Üniversitesi Gaziantep ve Nizip Eğitim Fakülteleri Türkçe Eğitimi Bölümünde eğitimine devam eden, her sınıf düzeyinden toplam 276 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmuştur. Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi öz yeterlik algılarını tespit etmek amacıyla kullanılan ölçek 23 maddeden oluşmaktadır. Nicel yöntem ile yapılan bu çalışma, tarama modeliyle desenlenmiştir. Ölçme aracı olarak likert tipi ölçek belirlenmiştir. Verilerden elde edilen bulguların analizi için SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının dilbilgisi öz yeterlik algıları cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adayları lehine, Türkçe öğretmenliği bölümünü tercih etme amaçları değişkeni açısından istediği bölüm olduğu için seçenler lehine, fakülte değişkenine göre Nizip Eğitim Fakültesinde eğitim gören Türkçe öğretmeni adayları lehine sonuçlandığı görülmüştür. Sınıf düzeyi değişkeni açısından bakıldığında ölçeğin boyutları arasında anlamlı farklılık görülmemiş ancak toplam açısından anlamlı farklılığa ulaşılamamıştır. Akademik başarı ortalamalarına göre boyutlar arasında anlamlı farklılık görülürken toplam açısından anlamlı farklılığa rastlanamamıştır.


Anahtar Kelimeler: Dil bilgisi, dil bilgisi öğretimi, özyeterlik, özyeterlik algısı, Türkçe öğretmeni adayları.

* Bu makale “3. Uluslararası Haliç Multidisipliner Araştırmalar Kongresi”nde sözlü bildiri olarak sunulmuş ve bildiri kitabında özet olarak basılmıştır.


** Doç. Dr.; Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı; arifcerci@gmail.com

 0000-0001-5398-8030

*** Yüksek Lisans Öğrencisi; Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı; senasaribas1@gmail.com

 0000-0002-5243-9782

**** Yüksek Lisans Öğrencisi; Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı; mstfylvz8@gmail.com

 0000-0003-2536-0988

GRAMMAR SELF-EFFICACY PERCEPTIONS OF TURKISH TEACHER CANDIDATES

Research Article

Received: 02.04.2022 | Accepted: 10.06.2022 | Published: 27.06.2022

Abstract: Grammar, which is important in fulfilling the functions of the language, from maintaining the quality of being a living organism to providing communication between people, has an important place in teaching Turkish. This perception and attitude are explained by the concept of self-efficacy. The concept of self-efficacy, which expresses the beliefs, perceptions, and attitudes of individuals about whether they can achieve success against any difficulty, gains importance due to the role of Turkish teachers in teaching grammar. In this study, Turkish teacher candidates' grammar self-efficacy perceptions were tried to be determined in terms of various variables by using the "Grammar Self-Efficacy Perception Scale" (GSES) developed by Yılmaz (2019). In line with this purpose, the answer to the question "Do Turkish teacher candidates' perceptions of grammar self-efficacy differ according to their gender, the purpose of choosing the Turkish language teaching department, the faculty they study at, their grade level, and grade point averages?" has been sought. The sample of the study consisted of a total of 163 Turkish teacher candidates from all grade levels, continuing their education at the Department of Turkish Language Education in Nizip or Gaziantep Education Faculties of Gaziantep University in the fall term of the 2021-2022 academic year. The scale used to determine the grammar self-efficacy perceptions of Turkish teacher candidates consists of 23 items. This quantitative study was designed as a survey model. A Likert type-scale was chosen as the tool for collecting data in this study. SPSS 22.0 software was used for the analysis of the findings obtained from the data. According to the findings obtained from the study, it was observed that the grammar self-efficacy perceptions of Turkish teacher candidates resulted in favor of female teacher candidates in terms of the gender variable, in favor of those who chose the Department of Turkish Language Education since it was the department they wanted in terms of the purpose of choosing the Department of Turkish Language Education, and in favor of Turkish teacher candidates studying at Nizip Education Faculty according to the faculty variable. There was a significant difference between the dimensions of the scale in terms of the grade level variable but no significant difference was obtained in terms of the overall score obtained from the scale. Besides, a significant difference between the dimensions according to grade point average was found, whereas the study showed no significant difference in the overall score.

Keywords: Grammar, grammar teaching, self-efficacy, self-efficacy perception, Turkish teacher candidates.

Giriş

Dilin kendi kuralları olan ve bunlar çerçevesinde yaşayan canlı bir varlık olması dil bilgisinin dil için yaşamsal bir unsur olmasına işaret etmektedir (Ergin, 2007). Nasıl ki dil için dil bilgisi hayatî bir öneme sahip ise dil eğitimi açısından dil bilgisi kurallarının da aynı oranda yaşamsal olduğunu söylemek mümkündür. Dil eğitiminin ayrılmaz bir parçası olan dil bilgisi öğretimi, dilin amaca uygun olarak etkili kullanımı açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin dil bilgisi konusundaki yetkinlikleri işlevsel bir dil eğitimi açısından belirleyici olmaktadır. Öğretmenlerin dil bilgisine ilişkin yeterli düzeyleri kadar önemli olan bir diğer husus ise dil bilgisi özyeterlik algılarıdır. Çünkü özyeterlik kavramı bireyin bir işi başarabileceğine veya bir problemin üstesinden gelebileceğine yönelik inancını ve algısını ifade etmektedir. Bir konuda özyeterlik algısı yüksek olan bireylerin, o konuda başarılı olabileceği yordanmaktadır. Bir konuda özyeterlik algısı düşük bireylerin ise o konuda başarılı olma ihtimalinin de

düşeceği öngörülmektedir. Yani bireylerin özyeterlik algılarıyla akademik başarıları arasında doğru orantılı bir ilişki söz konusudur (Pajares, 1996). Bundan dolayı Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi konusundaki akademik yeterliklerinin yanında dil bilgisine yönelik özyeterlik algıları da öğrenme- öğretmen süreci bakımından önem taşımaktadır. Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisine yönelik özyeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

1. Dil Bilgisi ve Dil Bilgisi Öğretimi

Dilin sahip olduğu seslerin, biçimlerin ve cümlelerin zaman içinde oluşturduğu yapıları bütün halinde inceleyip kurallar sistemi oluşturan bilim dalı dil bilgisidir. Dilimize Batı dillerinden geçmiş olan *gramer* sözcüğü ise köken olarak, Yunanca “yazmak” anlamına gelen *gramma* sözcüğünden türetilmiştir. Dilimizdeki anlamını ise Fransızca dil bilgisi anlamına gelen *grammaire* sözcüğünden almıştır. Dil kullanımında uygulanan kuralların tamamını kapsayan kavram olan dil bilgisi, dillerin kendine has bir düzende olmasını sağlamaktadır (Göğüş, 1978). İnsanların günlük konuşma diline bakıldığında dil bilgisinin sadece dile ait kurallar manzumesinden ibaret olmadığı aynı zamanda yaşayan dilin kullanımında son derece önemli ve işlevsel role sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, dil bilgisi öğretiminin günlük yaşamda karşılığının olması gerekmektedir (Sağır ve Demir Atalay, 2016). Başka bir ifadeyle dil bilgisi öğretimi öğrencinin fark etmeden kullandığı bazı kuralları sezinlemesiyle, dil kullanımında daha güvenli hareket etmesi; anlatma becerilerini kullanırken kendisini denetleme fırsatı bulması biçiminde, kullanımla ilgili birtakım alışkanlık ve beceriler edinmesi sürecidir (Öz, 2001). Dil bilgisi, anlama ve anlatma becerilerini destekleyen kurallar bütünü olarak da ifade edilmektedir (Sağır ve Demir Atalay, 2016). Dil bilgisi öğretimi ise anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi için bir araçtır ve bu becerilerin geliştirilmesi için planlanan derslerde kaynak olması gerekmektedir (Göçer, 2015).

Dil bilgisi öğretimi gerçekleştirirken dilin kurallarını ve inceliklerini sezdirerek öğrenen kişinin dil bilgisi kurallarını kavrayabilmesi, dili somut olarak görebilmesi ve bağlam içerisinde örneklere ağırlık verilmesi gerekmektedir. Dil bilgisinin soyut kurallar şeklinde öğretimi anlaşılmasını güçleştireceği gibi kısa sürede unutulmasına neden olacaktır. Bu sebeple dil öğretimi, bütünlük ilkesine bağlı kalınarak anlama ve anlatma becerilerinin sarmal yapıda verilmesi gerektiği dikkate alınarak gerçekleşmelidir. Türk milli eğitiminin genel amaçları yanında Türkçe derslerinin özel amaçlarına ulaşılmasında, dil bilgisinin temel dil becerileri ile bütünleşik olarak öğretimi işlevsel bir role sahiptir. Anlama ve anlatma becerilerinin gelişimine destek olan dil bilgisi öğretiminde öğretmenlere görev ve sorumluluklar düşmektedir. Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisini nitelikli olarak öğretebilmeleri için kendilerinin de dil bilgisi ve dil bilgisi öğretimi alanında yetkin olmaları beklenmektedir (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1997). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda, öğretmenlerin mesleklerini yerine getirebilmesinin ön koşulunun gereken bilgi ve becerilerle donatılmış olması gerektiği; bahsedilen bilgi ve becerilerin ise öğretmenlik mesleğinin yeterlik alanını oluşturduğu ifade edilmektedir (MEB, 1973). Türkçe derslerinin amaçlarına uygun dil bilgisi

öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için, Türkçe öğretmenlerinin alan bilgisi yanında Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan mesleki yeterlikle doğrudan ilişkili olması nedeniyle özyeterlik algısı bakımından da gelişmiş olması gerekmektedir.

Dil bilgisinin koruyucuları Türkçe öğretmenleridir. Bir Türkçe öğretmeni alanında ne kadar iyi ve yeterli olursa öğrencilerine aktaracağı bilgiler de o kadar doğru ve kaliteli olur. Fakat öğretmenin bilgi ve beceri konusunda yeterli olması iyi bir eğitim vereceğini göstermez. Bilgi ve becerinin yanında kendine, bilgisine ve becerisine güvenmelidir. Bu durum özyeterlik kavramı ile açıklanmaktadır (Yılmaz, 2019, s.4).

Özyeterlik, bireyin yaşayabileceği sıkıntılı süreçleri başarılı şekilde atlatabileceğine dair olan algısıdır. Birey tarafından kendisine biçilen bu yeterlik algısı, zorluklara karşı ne düzeyde azim göstereceğini belirlemenin yanı sıra süreci devam ettirebilmesinde de etkilidir (Yılmaz, 2010). Bireylerin harekete geçme güdüsü, sosyal bilişsel kurama göre özyeterlik inancı olarak tanımlanmaktadır. Özyeterlik düzeyinin artması bireyin bir işi başarmada daha kararlı ve istekli biçimde edim göstermesini sağlamaktadır. Bu nedenle özyeterlik kavramı amaçlı eylemlerin tamamında olduğu gibi dil bilgisi öğretim sürecinde de Türkçe öğretmenleri için oldukça önem kazanmaktadır.

2. Özyeterlik

Özyeterlik, ilk defa Albert Bandura tarafından 1977'de çerçevesi belirlenen bir kavramdır. Alanyazında özyeterlik kavramına ilişkin Bandura'nın tespitlerinden hareketle farklı açıklamalara rastlanmaktadır. Bandura (1997), özyeterliği insanların ulaşmak istedikleri bir amacı gerçekleştirmek için kendilerine olan inançları olarak tanımlamaktadır. Korkmaz (2007), özyeterliği bireyin karşılaştığı zorluklar karşısında başarıya ulaşmak için neler yapabileceğine dair kendine olan inancı olarak açıklarken, Kansu ve Hızlı Sayar (2018), özyeterlik kavramıyla birlikte "kendine yeterlik" kavramını kullanmakta ve bireyin problemleri, güçlükleri aşmada gerekli eylemleri yapabilmeye yeteneğine olan güveni şeklinde açıklamaktadır. Senemoğlu (2015) da özyeterliği bireyin problem ve güçlüklerin üstesinden gelme durumuna ilişkin kendisine olan inancı ve kendisi hakkındaki yargısı olarak tanımlamaktadır. Schunk (1984) ise özyeterliğin kapsamını bir kişinin özel bir durumda, bir aktiviteyi ne kadar iyi yapabileceğine dair öz değerlendirmeleri olarak ifade ederken belirsizlik, tahmin edilemezlik, baskı ve endişe gibi durumların özyeterliğin sonuçları olabileceğine değinmektedir. Bu açıklamalar ışığında özyeterliği bireyin sorunların üstesinden gelebilme inancı ve bu inanç doğrultusunda eyleme geçme kararlılığı olarak tanımlamak mümkündür. Bütün mesleklerde olduğu gibi Türkçe öğretmenliği alanında da özyeterlik algısı mesleğin gereklerinin yerine getirilmesinde önemli yer tutmaktadır. Türkçe eğitiminin önemli unsurlarından biri de dilbilgisi öğretimidir. Türkçe öğretmen adaylarının dilbilgisi özyeterlik algılarının dil bilgisi öğretimi sürecinde belirleyici olması nedeniyle çalışma önem taşımaktadır.

3. Problem Cümlesi

Özyeterlik kavramı, bireyin bir işi başarabileceğine veya bir sorunun üstesinden gelebileceğine yönelik kendine olan inancını ifade etmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi özyeterlik algılarının dil bilgisi öğretimi sürecini etkileyecek bir unsur olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada aşağıdaki temel problem ve alt problemlere cevap aranmıştır.

Araştırmanın temel problem cümlesi “Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi özyeterlik algıları ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Bu problem cümlesinden hareketle araştırmanın alt problem cümleleri şu şekildedir:

- Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi özyeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi özyeterlik algıları Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümünü seçme amaçlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi özyeterlik algıları eğitim gördükleri fakülteye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi özyeterlik algıları sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi özyeterlik algıları akademik not ortalamasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, dil bilgisi öğretiminin önemi ve özyeterlik kavramından yola çıkarak Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi özyeterlik algı düzeylerini belirlemektir.

5. Araştırmanın Önemi

Türkçe dersinin temel amacı dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Bu becerilerin gelişiminde ise dil bilgisi, dilin işleyiş bilgisini ve doğru kullanımını bireye kazandırması açısından önemlidir. Dil bilgisi öğretiminde amaç, yaklaşım, yöntem, teknik gibi hususlarda belirleyici olan esas unsur Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi ve dil bilgisi öğretimine olan bakış açıları ve yaklaşımlarıdır. Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisine yönelik bakış açıları ve yaklaşımları ise dil bilgisi özyeterlik algı düzeyleriyle ilgili olabilir. Alanyazına bakıldığında, Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarının özyeterlik algıları üzerinde çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar; özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, dinleme becerisi ve dinleme eğitime yönelik öz yeterlik algıları, okumaya ve okuma eğitime ilişkin özyeterlik algıları, yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algıları, öğretmen özyeterlikleriyle dilbilgisi özyeterlik algıları arasındaki ilişki ve dilbilgisi özyeterlik algısına yönelik ölçekleme geliştirmeye yöneliktir (Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel, 2010; Kurudayıoğlu ve Kana, 2013a;

Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013b; Bircan ve Kılıç, 2013; Kaplan ve Çerçi, 2021; Yılmaz, 2019).

Bu araştırmanın Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi özyeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından ortaya koymayı amaçlamasıyla alanyazındaki bu eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

6. Yöntem

6.1. Araştırma Modeli

Araştırma, nicel bir araştırma olup katılımcıların dil bilgisi özyeterlik algı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından ortaya koymayı amaçladığı için tarama (survey) araştırması olarak kurgulanmıştır. Tarama araştırmaları; bir gruptaki bireylerin bir olgu veya olayla ilgili olarak görüşlerinin, eğilimlerinin veya tutumlarının betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2014). Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi özyeterlik algı düzeylerinin ölçülmesi için kullanılacak ölçme aracı likert tipli ölçek olarak belirlenmiştir.

6.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Bu evrenden ise basit seçkisiz örneklem belirleme yoluyla 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz dönemindeki

Gaziantep Üniversitesi Gaziantep ve Nizip Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği programı 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri örneklem olarak belirlenmiştir. Basit seçkisiz örneklem yönteminde evrende yer alan bütün kişiler, seçilmeansı olarak eşit ve bağımsızdır. Söz konusu örneklemin, evreni temsil gücü yüksek olması sebebiyle basit seçkisiz örneklem yöntemi seçilmiştir (Büyüköztürk vd., 2020). Katılımcıların cinsiyet dağılımı 76 erkek ve 200 kadın şeklindedir. Katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımı ise 1. sınıftan 58, 2. sınıftan 85, 3. sınıftan 68, 4. sınıftan 65 katılımcı şeklindedir.

6.3. Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırma verileri, nicel yöntemle araştırmacılar tarafından Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi ve Nizip Eğitim Fakültesi 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz dönemindeki 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerden bir ders saati sürecinde toplanmıştır. Uygulamadan önce katılımcıların rızası gözetilmiş ve katılımcılar çalışma hakkında bilgilendirilmiştir.

6.4. Veri Toplama Aracı

Veriler, iki bölümden oluşan ve Yılmaz (2019) tarafından geliştirilen “Dil Bilgisi Özyeterlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Birinci bölümde katılımcıların dil bilgisi özyeterliği ile ilişkili olabileceği düşünülen değişkenleri içeren soruların yöneltildiği kişisel tanıma formu bulunmaktadır.

İkinci bölümde ise Dil Bilgisi Öz-Yeterlik Ölçeği maddeleri bulunmaktadır. Ölçek, 23 maddeden ve 4 boyuttan (cümle ve anlam bilgisi, şekil bilgisi, ses bilgisi, genel dil bilgisi) oluşmaktadır. Ölçeğin dördüncü boyutunda (genel dil bilgisi) bulunan maddeler ters maddelerdir. Beşli likert tipindeki ölçek “tamamen katılıyorum” (5), “katılıyorum” (4), “kararsızım” (3), “katılmıyorum” (2), “hiç katılmıyorum” (1) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin hem her bir boyutu için hem de tamamı için Cronbach-alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach-alfa katsayısı birinci boyut için 90, ikinci boyut için 82, üçüncü boyut için 81, dördüncü boyut için 79 ve ölçeğin tamamı için 91 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 23 en yüksek puan ise 115 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan puanın artması katılımcının dil bilgisi özyeterlik algısının da arttığını göstermektedir.

6.5. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin istatistiksel olarak çözümlemesinde SPSS 22.0 programından yararlanılmıştır. Ölçeğin katılımcılara uygulanmasıyla elde edilen veriler SPSS programına girilmiş ve kayıp veri analizi yapıldıktan sonra eksik ve kayıp veriler yerine serinin ortalaması olan değer, referans olarak alınmıştır. Ölçeğin dördüncü boyutunda (genel dil bilgisi) bulunan maddeler ters maddeler olduğundan bu maddelerin çevirme işlemi yapılmıştır. Z puanları alınarak -3 ile +3 aralığının dışında bulunan uç değerler veri setinden çıkarılmıştır. Verilere hangi testlerin uygulanacağına karar vermeden önce normallik analizi yapılmıştır. Normallik dağılımına karar verilirken skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri esas alınmıştır. Bu değerlerin aralıkları ile normalliğe karar verirken farklı referanslar bulunmaktadır. Hair ve diğerlerine (2013) göre verilerin normal dağıldığının söylenebilmesi için bu değerlerin -1 ile +1 aralığında olması gerekmektedir. Tabachnick ve diğerlerine (2007) göre -1,5 ile +1,5 aralığı normalliğe işaret etmektedir. George ve Mallarme’e (2010) göre ise -2 ile +2 aralığı normallik varsayımı için yeterli olabilmektedir. Çalışmamızda verilerin normal dağılımı için -2 ile +2 aralığı referans alınmıştır. Çözümlemeler sonucunda normal dağılım gösteren veriler için iki ayrı grubun aynı niteliği ölçmeye yönelik ortalamalarının çözümlenmesinde bağımsız değişkenler T Testi kullanılırken ikiden fazla grubun ortalamalarının çözümlenmesi için tek yön Anova Testi uygulanmıştır. Normal dağılım göstermeyen verilerde ise ikiden fazla grup söz konusu olduğundan Kruskal Wallis H testi kullanılarak çözümlenme yapılmıştır.

7. Bulgular

Bu bölümde Türkçe öğretmeni adaylarına uygulanan Dil Bilgisi Öz-yeterlik Ölçeğinden elde edilen verilerin, araştırmanın değişkenlerine göre farklılaşma durumuna yönelik analizleriyle elde edilen bulgular yer almaktadır.

7.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Bilgisi Özyeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Katılımcıların dil bilgisi özyeterlik seviyelerinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi için yapılan T testi sonucu Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dil Bilgisi Özyeterlik Düzeylerinin T Testi Bulguları

Boyut	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Cümle ve Anlam Bilgisi	Kadın	200	35,18	3,65	274	2,30	,02
	Erkek	76	34,01	4,07			
Şekil Bilgisi	Kadın	200	20,28	2,96	274	1,60	,11
	Erkek	76	19,65	2,73			
Ses Bilgisi	Kadın	200	20,01	3,10	274	2,95	,00
	Erkek	76	18,73	3,45			
Genel Dil Bilgisi	Kadın	200	14,10	7,27	160,94	-,24	,80
	Erkek	76	14,31	6,07			
Toplam	Kadın	200	89,58	10,27	274	2,12	,03
	Erkek	76	86,73	9,41			

Kadın ve erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi özyeterlik algı düzeylerinin karşılaştırılması için yapılan T Testi sonucu kadın ve erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi özyeterlik algı düzeylerinde iki alt boyut ve ölçekten elde edilen toplam puan açısından kadınların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Cümle ve anlam bilgisi alt boyutu açısından kadınların (\bar{X} =35.18, SS=3.65) erkeklere (\bar{X} =34.01, SS=4.07) göre daha yüksek dil bilgisi öz yeterlik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir ($t_{(276)}=2.30$, $p < .05$). Ses bilgisi alt boyutu açısından da kadınların (\bar{X} =20.01, SS=3.10) erkeklere (\bar{X} =18.73, SS=3.45) göre daha yüksek dil bilgisi öz yeterlik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir ($t(276)=2.95$, $p < .05$). Bunun yanı sıra ölçekten elde edilen toplam puan açısından kadınların (\bar{x} =89.58, SS=10.27) erkeklere (\bar{x} =86.73, SS=9.41) göre daha yüksek dil bilgisi öz yeterlik algısına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır ($t(276)=2.12$, $p < .05$).

Tablo 1’e göre kadınların dil bilgisi özyeterlik algılarının erkeklere oranla iki alt boyut (cümle ve anlam bilgisi, ses bilgisi) ve ölçekten elde edilen toplam puan açısından daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun yanında şekil bilgisi ve genel dil bilgisi boyutları açısından kadın ve erkek Türkçe öğretmeni adaylarının ölçek puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

7.2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Bilgisi Özyeterlik Algı Düzeylerinin Türkçe Öğretmenliği Bölümünü Tercih Edenler Açısından İncelenmesi

Katılımcıların dil bilgisi özyeterlik seviyelerinin Türkçe öğretmenliği bölümünü seçme amaçları açısından incelenmesi için yapılan tek yön ANOVA testi sonucu Tablo 2’de sunulmuştur. Katılımcıların bölümü seçme amaçları için dört seçenek sunulmuştur.

Bunlar; “istediğim bölüm olduğu için (İBOİ)”, “iş imkânı yüksek olduğu için (İİYOİ)”, “puanım bu bölüme yettiği için (PBBYİ)” ve “diğer (D)” seçenekleridir. Tabloda sırasıyla bu seçeneklerin kısaltılmış hali bulunmaktadır.

Tablo 2

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bölümü Seçme Amaçları Değişkenine Göre Dil Bilgisi Özyeterlik Algı Düzeylerinin ANOVA Testi Bulguları

Boyut	Gruplar	N	\bar{x}	SS	F	P	Anlamlı Farklılık
Cümle ve Anlam Bilgisi	İBOİ	165	35.65	3.43	6.56	.00	1-2, 1-3 ve 1-4
	İİYOİ	20	33.20	4.44			
	PBBYİ	65	33.93	3.75			
	D	26	33.42	4.40			
Şekil Bilgisi	İBOİ	165	20.53	2.54	3.71	.01	1-4
	İİYOİ	20	19.15	3.01			
	PBBYİ	65	19.80	3.23			
	D	26	18.92	3.67			
Ses Bilgisi	İBOİ	165	19.76	3.15	.57	.63	
	İİYOİ	20	19.05	4.05			
	PBBYİ	65	19.78	3.02			
	D	26	19.11	3.74			
Genel Dil Bilgisi	İBOİ	165	13.56	7.26	1.22	.30	
	İİYOİ	20	14.95	5.51			
	PBBYİ	65	15.44	6.60			
	D	26	14.11	6.65			
Toplam		276	88.79	10.06	1.59	.19	-

Tablo 2’ye göre katılımcıların Türkçe Öğretmenliği programını seçme amaçları açısından gruplar arasında cümle ve anlam bilgisi alt boyutunda; İBOİ lehine, İİYOİ ile PBBYİ arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Şekil bilgisi alt boyutunda ise İBOİ ile D arasında İBOİ lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Ölçekten elde edilen toplam puan açısından ise gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 2’den yola çıkarak dil bilgisi özyeterlik algı düzeyinin, cümle ve anlam bilgisi ile şekil bilgisi alt boyutu açısından, Türkçe Öğretmenliği programını istediği bölüm olduğu için seçen katılımcılarda daha yüksek olduğu söylenebilir.

7.3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Bilgisi Özyeterlik Algı Düzeylerinin Aynı Üniversitedeki Farklı Eğitim Fakültelerinde Öğrenim Görmeleri Açısından İncelenmesi

Katılımcıların dil bilgisi özyeterlik seviyelerinin fakülte değişkeni açısından incelenmesi için yapılan T testi sonucu Tablo 3’te sunulmuştur. Katılımcılar Gaziantep Eğitim Fakültesi ve Nizip Eğitim Fakültesinde eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Tabloda Gaziantep Eğitim Fakültesi “GEF” Nizip Eğitim Fakültesi “NEF” şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 3

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Fakülte Değişkenine Göre Dil Bilgisi Özyeterlik Algı Düzeylerinin T Testi Bulguları

Boyut	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
Cümle ve Anlam Bilgisi	GEF	158	35.00	3.81	252.80	.69	.48
	NEF	118	34.67	3.79			
Şekil Bilgisi	GEF	158	20.13	2.92	274	.13	.89
	NEF	118	20.08	2.90			
Ses Bilgisi	GEF	158	19.64	3.15	274	-.08	.93
	NEF	118	19.67	3.38			
Genel Dil Bilgisi	GEF	158	9.81	4.94	274	-17.37	.00
	NEF	118	19.98	4.61			
Toplam	GEF	158	84.59	7.09	190.95	-8.65	.00
	NEF	118	94.42	10.70			

Tablo 3'e göre katılımcıların dil bilgisi özyeterlik algı düzeyleri eğitim gördükleri fakülteye göre incelendiğinde genel dil bilgisi alt boyutunun yanında ölçekten elde edilen toplam puan açısından da Nizip Eğitim Fakültesi lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t(276) = 8.65, p < .05$).

Tablodan yola çıkarak Nizip Eğitim Fakültesinde öğrenim gören katılımcıların dil bilgisi özyeterlik algılarının Gaziantep Eğitim Fakültesinde öğrenim gören katılımcılara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

7.4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Bilgisi Özyeterlik Algı Düzeylerinin Sınıf Seviyesi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Katılımcıların dil bilgisi öz yeterlik seviyelerinin sınıf düzeyi açısından incelenmesi için yapılan ANOVA testi sonucu Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Dil Bilgisi Özyeterlik Algı Düzeylerinin ANOVA Testi Bulguları

Boyut	Gruplar	N	\bar{x}	SS	F	P	Anlamlı Farklılık
Cümle ve Anlam Bilgisi	1.sınıf	58	33.32	3.69	4.17	.00	1-2, 1-3 ve 1-4
	2.sınıf	85	35.22	3.61			
	3.sınıf	68	35.19	3.55			
	4.sınıf	65	35.41	4.09			
Şekil Bilgisi	1.sınıf	58	18.86	3.04	4.75	.00	1-2, 1-3 ve 1-4
	2.sınıf	85	20.54	2.67			
	3.sınıf	68	20.35	3.07			
	4.sınıf	65	20.41	2.66			
Ses Bilgisi	1.sınıf	58	18.01	3.87	9.32	.00	1-2, 1-3 ve 1-4
	2.sınıf	85	19.44	2.53			
	3.sınıf	68	20.82	2.72			
	4.sınıf	65	20.18	3.38			
Genel Dil Bilgisi	1.sınıf	58	19.94	6.45	2.42	.06	1-3
	2.sınıf	85	14.48	7.43			
	3.sınıf	68	12.72	7.16			
	4.sınıf	65	13.66	6.26			

Toplam	276	88.79	10.06	1.75	.15	-
--------	-----	-------	-------	------	-----	---

Tablo 4'e göre katılımcıların dil bilgisi özyeterlik algı düzeylerinde ölçekten elde edilen toplam puan açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememekle birlikte cümle ve anlam bilgisi, şekil bilgisi ve ses bilgisi alt boyutlarında sınıflar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yapılan Tukey testi sonucu cümle ve anlam bilgisi alt boyutunda 4. sınıflar ile 1, 2 ve 3. sınıflar arasında 4. sınıflar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < .05$). Şekil bilgisi alt boyutunda 2. sınıflar ile 1, 2 ve 4. sınıflar arasında 2. sınıflar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < .05$). Ses bilgisi alt boyutunda 3. sınıflar ile 1, 2 ve 4. sınıflar arasında 3. sınıflar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < .05$).

7.5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Bilgisi Özyeterlik Algı Düzeylerinin Akademik Başarı Ortalaması Değişkeni Açısından İncelenmesi

Katılımcıların dil bilgisi özyeterlik seviyelerinin akademik not ortalaması açısından incelenmesi için yapılan ANOVA testi ve Post-Hoc testlerinden Tukey testi sonucu Tablo 5'te sunulmuştur. Tabloda anlamlı farklılık belirtilirken "ortalama yok" kategorisi "1", "1.75-2.25" kategorisi "2", "2.26-2.75" kategorisi "3", "2.76-3.25" kategorisi "4", "3.26-3.75" kategorisi "5", "3.76 ve üzeri" kategorisi "6" rakamları ile gösterilmiştir. Ortalaması yok seçeneği, henüz ortalaması belli olmayan lisans birinci sınıf öğrencileri tarafından işaretlenmiştir.

Tablo 5

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Not Ortalaması Değişkenine Göre Dil Bilgisi Özyeterlik Algı Düzeylerinin ANOVA Testi Bulguları

Boyut	Gruplar	N	\bar{x}	SS	F	P	Anlamlı Farklılık
Cümle ve Anlam Bilgisi	Ortalama Yok	57	33.35	3.72	6.91	.00	1-4, 1-5, 3-4, 3-5
	1.75-2.25	8	32.25	5.09			
	2.26-2.75	24	32.62	4.37			
	2.76-3.25	110	35.96	3.49			
	3.26-3.75	75	36.00	3.26			
	3.76 ve üzeri	2	34.86	2.82			
Şekil Bilgisi	Ortalama Yok	57	18.85	3.06	3.75	.00	1-3, 1-4, 1-5
	1.75-2.25	8	19.62	2.82			
	2.26-2.75	24	19.45	2.76			
	2.76-3.25	110	20.45	2.94			
	3.26-3.75	75	20.80	2.51			
	3.76 ve üzeri	2	21.00	2.82			
Ses Bilgisi	Ortalama Yok	57	18.00	3.90	4.74	.00	1-3, 1-4, 1-5
	1.75-2.25	8	18.87	2.23			
	2.26-2.75	24	20.91	3.28			
	2.76-3.25	110	19.87	2.93			
	3.26-3.75	75	20.28	2.81			
	3.76 ve üzeri	2	20.00	1.41			
Genel Dil Bilgisi	Ortalama Yok	57	16.05	6.45	4.40	.00	1-5, 3-5, 4-5
	1.75-2.25	8	16.75	5.54			
	2.26-2.75	24	16.41	6.07			
	2.76-3.25	110	14.48	7.23			
	3.26-3.75	75	11.34	6.50			
	3.76 ve üzeri	2	11.00	8.48			
Toplam		276	88.79	10.06	1.33	.24	-

Tablo 5'e göre katılımcıların dil bilgisi özyeterlik algı düzeylerinde ölçekten elde edilen toplam puan açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememekle birlikte cümle ve anlam bilgisi, şekil bilgisi, ses bilgisi ve genel dil bilgisi alt boyutlarında akademik not ortalamaları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Yapılan Tukey testi sonucuna göre cümle ve anlam bilgisi alt boyutunda "ortalama yok" kategorisi ile "2.76-3.25" kategorileri arasında ortalaması "2.76-3.25" aralığında olan katılımcıların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ortalaması "3.26-3.75" aralığında olan katılımcılar ile ortalaması olmayan katılımcılar arasında da ortalamaları "3.26-3.75" aralığındaki katılımcılar lehine ve ortalaması "2.26-2.75" olan katılımcılar ile ortalaması "2.76-3.25" aralığında olan katılımcılar arasında ortalaması "2.76-3.25" aralığında olanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ortalaması "2.26-2.75" aralığında olan katılımcılar ile ortalaması 3.26-3.75 aralığında olan katılımcılar arasında ise ortalaması 3.26-3.75 aralığında olan katılımcılar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < .05$).

Şekil bilgisi alt boyutunda ortalama yok kategorisindeki katılımcılar ile ortalaması "2.26-2.75", "2.76-3.25" ve "3.26-3.75" aralıklarındaki katılımcılar arasında ortalaması "2.26-2.75", "2.76-3.25" ve "3.26-3.75" arasında olan katılımcıların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < .05$).

Ses bilgisi alt boyutunda ortalama yok kategorisindeki katılımcılar ile ortalaması "2.26-2.75", "2.76-3.25" ve "3.26-3.75" aralıklarındaki katılımcılar arasında ortalaması "2.26-2.75", "2.76-3.25" ve "3.26-3.75" arasında olan katılımcıların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < .05$).

Genel dil bilgisi alt boyutunda ortalaması; "3.26-3.75" aralığında olan katılımcılar ile "2.26-2.75" ve "2.76-3.25" aralığında olanlar ve ortalaması olmayan katılımcılar arasında ortalaması "3.26-3.75" aralığında olan katılımcılar aleyhine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < .05$).

Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanlarda katılımcıların akademik not ortalamasının artışına göre cümle ve anlam bilgisi, ses bilgisi, şekil bilgisi boyutlarında ortalamadaki artışın dil bilgisi özyeterlik algı düzeyine de olumlu yönde etki ettiği söylenebilirken genel dil bilgisi boyutunda katılımcıların genel not ortalaması arttıkça ölçekten elde edilen puanın düştüğü görülmüştür. Bu nedenle boyutlar açısından -genel dil bilgisi boyutu hariç- genel not ortalaması arttıkça dil bilgisi özyeterlik algısının da arttığı söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi özyeterlik algı düzeylerinin cinsiyet açısından kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Bu farklılığın cümle ve anlam bilgisi ile ses bilgisi alt boyutlarında da kadınlar lehine olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulardan hareketle kadın Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi özyeterlik algı düzeylerinin erkek Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi özyeterlik algı

düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaplan ve Çerçi (2021) ‘nin yapmış olduğu çalışmada ise Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik algıları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Bundan hareketle farklı örneklerle yapılacak çalışmalarda cinsiyet değişkeninde farklı sonuçlara ulaşılabacağı düşünülmektedir.

Katılımcıların Türkçe öğretmenliği bölümünü seçme amaçları açısından dil bilgisi özyeterlik algı düzeyleri incelendiğinde ses bilgisi hariç diğer tüm boyutlarda “istediğim bölüm olduğu için” seçeneğini tercih edenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bu grubun istatistiksel açıdan anlamlı olarak cümle ve anlam bilgisi alt boyutu ve şekil bilgisi alt boyutunda, diğer gruplardan pozitif yönde farklılaştığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu veriye dayanarak Türkçe öğretmenliği bölümünü isteyerek seçmenin dilbilgisi özyeterlik algısını yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan Gaziantep Eğitim Fakültesi ve Nizip Eğitim Fakültesinde eğitim gören Türkçe öğretmeni adaylarının özyeterlik algılarına bakıldığında, Nizip Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi özyeterlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi özyeterlik algı düzeylerinde sınıf seviyesi ve genel not ortalaması değişkenleri etkili olmasına rağmen genel not ortalaması ve sınıf düzeyi arttıkça dil bilgisi özyeterlik algı düzeyinin artmadığı görülmüştür. Bu verilerden yola çıkarak Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf düzeyiyle akademik başarı ortalamasının doğru orantılı bir artış göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan ulaşılan sonuçlardan hareketle; merkez kampüslerdeki ve onların yerleşkelerindeki eğitim fakültelerinde öğrenim gören Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisi özyeterlik algıları arasındaki farklılaşma durumu ve sınıf düzeyine göre elde edilen farklılaşmada sınıf düzeylerine göre farklı dağılım gösteren dil bilgisi derslerinin etkisi araştırılabilir. Bunun yanında Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi özyeterlik algılarının farklı araştırma desenleriyle ve farklı örneklerle üzerinde araştırılması, dilbilgisi öz yeterlik algısıyla farklı değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bircan, E., & Kılıç, L. K. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 799-820. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.461>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Çerçi, A., & Kaplan, K. (2021). The relationship between Turkish teachers' self-efficacy and grammar self-efficacy perceptions. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(4), 2851-2870.
- Ergin, M. (2007). *Üniversiteler için Türk dili*. Bayrak.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update (10a ed.)*. Pearson Education Limited.
- Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 233-242.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Kadioğlu Matbaacılık.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Kansu, A. F., & Hızlı Sayar G. (2018). Öz yeterlik, yaşam anlamı ve yaşam bağlılığı kavramları üzerine bir inceleme. *Üsküdar Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi (Etkileşim)*, 1, 78-89.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen, (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 57-83). Anı.
- Kavcar, C., Oğuzkan F., & Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Engin.
- Kurudayıoğlu, M., & Kana, F. (2013a). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(2), 245-258. <https://doi.org/10.16916/aded.77359>
- Kurudayıoğlu, M., & Çelik, G. (2013b). Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ve okuma eğitimine ilişkin özyeterlik algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 109-138. <https://doi.org/10.12780/UUSB277>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu, "1739 Sayılı Kanun"*. Ankara: Resmi Gazete.

- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Anı.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Sağır, M., & Demir Atalay, T. (2016). *Yeni programa uygun etkinliklerle dil bilgisi öğretimi*. Pegem Akademi.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N., & Gencel, İ. E. (2010). Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 265-283.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (24. bs.). Yargı.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics (sixth ed.)* Person Education Limited.
- Yılmaz, İ. (2010). *Türkçe öğretmen adaylarının özel alan ve öz yeterlik algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Yılmaz, S. (2019). *Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi öz-yeterlik algıları üzerine bir ölçek geliştirme çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %40
2. yazar katkı oranı: %30
3. yazar katkı oranı: %30

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, Tarih: 21.03.2022, Sayı: 163511.

Extended Abstract

The word grammar, which has passed into our language from Western languages, is originally derived from the Greek word grammar, which means "to write". It has taken its meaning in our language from the word grammar, which means knowledge of the French language. Grammar is the science that creates a system of rules by examining the structures formed by the sounds, forms and sentences of the language as a whole. Grammar, which is important in preserving the language in every aspect, has importance in Turkish teaching. Grammar enables the individual to realize the subtleties of the language he/she speaks and enables him/her to use the language more accurately. In the context of the development of language skills aimed at teaching Turkish, it is possible for the students to operate these skills more accurately with grammar teaching. Turkish teachers play a major role in teaching grammar. In addition to the content knowledge and teaching skills of Turkish teachers, their perceptions and attitudes towards the operation of these knowledge and skills are also important. This perception and attitude is explained with the concept of self-efficacy by Bandura. Bandura defines self-efficacy as people's belief in themselves to reach a goal they want to achieve. Although the concept of self-efficacy is put forward with different definitions, it is possible to explain self-efficacy as the ability to believe that the individual can overcome the difficulties and problems he/she faces, to predict the result positively by believing in his/her own possibility of success, and to organize towards it. Turkish teachers have a leading role in grammar teaching, and therefore, the concept of self-efficacy, which expresses the beliefs, perceptions and attitudes of individuals about whether they can achieve success against any difficulty, gains importance due to the role of Turkish teachers in grammar teaching. Revealing the self-efficacy perceptions of Turkish teacher candidates is important in terms of predicting the self-efficacy perceptions of future Turkish teachers. Therefore, in our study, it is aimed to determine the grammar self-efficacy perceptions of Turkish teacher candidates in terms of various variables by using the "Grammar Self-Efficacy Perception Scale" prepared by Yılmaz (2019). In line with this purpose, within the scope of the study, "What is the level of Turkish teacher candidates' perceptions of grammar self-efficacy?" and "Do Turkish teacher candidates' perceptions of grammar self-efficacy differ according to their gender, the purpose of choosing the Turkish teaching department, which faculty (central and district) they are in, grade level and academic grade averages?" questions were tried to be answered. The sample of the research consists of the university student participants who continue their education at Gaziantep University Gaziantep and Nizip Education Faculties Turkish Education Department in the Fall Term of the 2021-2022 academic year. Participants included 200 women, 76 men; 158 Gaziantep Education Faculty students, 118 Nizip Education Faculty students; consists of a total of 276 Turkish teacher candidates, 58 of whom are first grade, 85 second grade, 68 third grade and 65 fourth grade students. Likert type scale was determined as the measurement tool. The scale used to determine the grammar self-efficacy perceptions of Turkish teacher candidates consists of two parts, the first part being the personal introduction form and

the second part being the 23-item "Grammar Self-Efficacy Perception Scale". The scale has four dimensions: sentence, semantics, morphology, phonetics and general grammar. The five-point Likert-type scale is graded as "strongly agree" (5), "agree" (4), "undecided" (3), "disagree" (2), "strongly disagree" (1). A minimum of 23 points and a maximum of 115 points can be obtained from the scale. It is observed that as the score obtained from the scale increases, the perception of grammar self-efficacy also increases. The Cronbach-alpha reliability coefficient was calculated both for each dimension of the scale and for the whole scale. The Cronbach-alpha coefficient was calculated as 90 for the first dimension, 82 for the second dimension, 81 for the third dimension, 79 for the fourth dimension, and 91 for the entire scale. The quantitative type of research was designed with the survey model. Survey research was used when it was desired to describe the opinions, tendencies or attitudes of individuals in a group about a phenomenon or event. SPSS 22.0 package program was used for the analysis of the findings obtained from the data. The data set was evaluated in terms of missing data, and instead of missing values, a value was assigned by taking the mean of the series as a reference. Since the items in the fourth dimension (general grammar) of the scale were reverse items, these items were rotated. Z scores were taken and the extreme values outside the range of -3 and +3 were removed from the data set. Before deciding statistical tests to apply to the data, normality analysis had been performed. While deciding the normality distribution, skewness and kurtosis values were taken as basis. As a result of the analysis, the Independent Sample T Test was used to analyze the averages of two different groups to measure the same quality for the data showing normal distribution, while the One-Way Anova Test was used to analyze the averages of more than two groups. Since there were more than two groups in the data that did not show normal distribution, analysis was performed using the Kruskal Wallis H test. According to the findings obtained from the research, it was seen that the grammatical self-efficacy perceptions of the Turkish teacher candidates were in favor of the female teacher candidates in terms of gender variable, in favor of those who chose the Turkish teaching department because it was the department they wanted in terms of the purpose of choosing the Turkish teaching department, and in favor of the Turkish teacher candidates studying at the Nizip Education Faculty according to the faculty variable. Considering the grade level variable, there was a significant difference between the dimensions of the scale, but no significant difference could be reached in terms of the total. While there was a significant difference between the dimensions according to the academic achievement averages, no significant difference was found in terms of the total. Based on the sample, variables and findings of the study, it would be beneficial to study in question on different samples and with different variables.

Prof. Dr. Fırat PURTAŞ

**BAĞIMSIZLIKLARININ OTUZUNCU YILINDA TÜRK CUMHURİYETLERİ
SEMPOZYUMU “TÜRK DÜNYASINDA DEĞİŞİME YÖN VEREN ORTAK
MİRAS: DİL, TARİH, EDEBİYAT VE MEFKÛRE”**

KİTAP TANITIMI

Eser KOCAMAN GÜRATA*

Bağımsızlıklarının Otuzuncu Yılında Türk Cumhuriyetleri Sempozyumu “Türk Dünyasında Değişime Yön Veren Ortak Miras: Dil, Tarih, Edebiyat ve Mefkûre, Prof. Dr. Fırat Purtaş, Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, 2022, Ankara, 266 sayfa

ISBN: 978-9944-237-85-7



20. yüzyılın sonlarına doğru Soğuk Savaş'ın sona ermesi ve Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla birlikte Orta Asya'da büyük çapta değişimler yaşanmıştır. Bu coğrafyada ortak dil, tarih ve kültürel bağlarına sahip olan Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan ve Tacikistan yeni cumhuriyetler olarak bağımsızlıklarına kavuşmuştur. Bu yeni cumhuriyetleri ilk tanıyan ülke ise bu halklar ile tarihî, kültürel ve dilsel yakınlığının sorumluluğuyla Türkiye Cumhuriyeti olmuştur. Sovyet rejimi tarafından bir yandan ideolojik bir çatı altında ortaklıkları geliştirilirken, bununla birlikte ayrı birer ulus kimliği ile desteklenen söz konusu cumhuriyetlerin bağımsızlık sonrası ulusal kimliklerinin ve kültürlerinin yeniden inşası sürecinde Türkiye önemli roller üstlenmiş; bu

rolleri bağımsızlık süreciyle birlikte hayata geçirilen bir dizi kurum aracılığıyla gerçekleştirmeye başlamıştır. Söz konusu kurumların en önemlilerinden biri Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesidir. Orta Asya'da ortak kültürel mirasın canlandırılması ve sürdürülmesi amacıyla Kazakistan'ın Türkistan şehrinde kurulan Ahmet Yesevi Üniversitesi, kültürel mirasın bilimsel altyapısını oluşturmak üzere otuz yılı aşkın süredir faaliyet göstermektedir.

* Öğr. Gör. Dr.; Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu; eserkocaman@gmail.com
ID 0000-0002-0774-3208

Bölgede Sovyet sonrası dönemde Türkiye ile Türk Dünyası arasındaki en önemli köprülerden biri hâline gelen Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi, kuruluş amaçlarına uygun çalışmaları çerçevesinde, Türk Cumhuriyetlerinin bağımsızlıklarının 30. yılı münasebetiyle uluslararası nitelikte bir sempozyuma ev sahipliği yaptı. Ahmet Yesevi Üniversitesi'nin Ankara'da bulunan Mütevelli Heyeti Başkanlığı tarafından düzenlenen ve 9-10 Kasım 2021 tarihleri arasında Cumhurbaşkanlığı Külliyesi Millet Kütüphanesinde iki günlük program çerçevesinde gerçekleşen bu sempozyumda bildiriler beş oturumda sunulmuştur. Bildiriler, Ahmet Yesevi Üniversitesi yayını olarak, açık kaynak şeklinde okuyucuyla buluşturulmuştur. (https://www.ayu.edu.tr//static/kitaplar/turk_cumhuriyetleri_30yil_sempozyumu.pdf)

Sempozyumun açılış konuşmalarının yapıldığı ve Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanı Prof. Dr. Muhittin Şimşek'in yönettiği açılış oturumu, sırasıyla Kültür ve Turizm Bakan Yardımcısı Dr. Serdar Çam, Dışişleri Bakan Yardımcısı Yavuz Selim Kıran, Diyanet İşleri Başkanı Prof. Dr. Ali Erbaş ve YÖK Başkanı Prof. Dr. Erol Özvar'ın aynı zamanda kurumsal temsil niteliği taşıyan değerlendirmeleriyle gerçekleşmiştir.

“Diplomatik Perspektiften Türkiye - Türk Cumhuriyetleri İlişkileri” başlığını taşıyan ve Dışişleri Bakan Yardımcısı Yavuz Selim Kıran'ın başkanlığında gerçekleşen birinci oturumda Kazakistan, Kırgızistan, Azerbaycan büyükelçileri ile Türkmenistan büyükelçilik temsilcisi, geçen 30 yıl zarfında kendi bağımsızlık deneyimlerini Türkiye ile gelişen diplomatik ilişkilerin bir özetini yapmıştır. Bu oturumda söz alan Eski adıyla Türk Keneşi (Konseyi), yeni adıyla Türk Devletleri Teşkilatı Genel Sekreter Yardımcısı Kısmet Gözelov'un sunduğu bildiri özellikle öne çıkmaktadır. Söz konusu bildiri Türk Konseyi çatısı altında birleşen Türk Cumhuriyetlerinin ekonomi, sağlık, ulaşım, eğitim ve turizm gibi yirmiden fazla alanda iş birliği yaptığına vurgu yapmaktadır.

Başkanlığını Kültür ve Turizm Bakan Yardımcısı Dr. Serdar Çam'ın yaptığı ikinci oturumun başlığı, “Türk Dünyası ile Büyüyen Türkiye: Kurumlar ve Öncelikler”dir. Bu oturumun ilk konuşmacısı Türkiye Maarif Vakfı Başkanı Prof. Dr. Birol Akgün, Türkiye ile Türk Cumhuriyetleri arasında eğitim alanında kurulan bağların bir tarihçesini sunmakla birlikte günümüzde geline noktanın altını çizmiştir. Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı (TİKA) Başkanı Serkan Kayalar, TİKA'nın kalkınma iş birliği ve projeleriyle Türk Dünyasına yaptığı katkıdan bahsederken; Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanı Abdullah Eren, kurumun kültürel iş birliği ve hareketliliği konusundaki çalışmalar hakkında bilgi verdikten sonra burslardan yararlanan öğrenci sayısının artırılması hedefine vurgu yapmıştır. YÖK Yürütme Kurulu üyesi Prof. Dr. Naci Gündoğan da 1992 yılında başlayan Büyük Öğrenci Projesinden bu yana öğrenci hareketliliği konusunda geline noktanın altını çizerken; YÖK'ün, Mevlana değişim programı ve Türk Cumhuriyetleri ile ortak kurulan yükseköğretim kurumları gibi eğitim alanında yaptığı katkılara dikkat çekmiştir. Bu oturumun son bölümünde Diyanet İşleri Başkan Yardımcısı Dr. Burhan İşliyen ise Türk Dünyasını birleştirici bir unsur olarak

“İslam dininin barış ve esenlik çağrısını farklı kıtalara ulaştırmanın” öneminden bahsetmiştir.

Ahmet Yesevi Üniversitesi Rektör Vekili Prof. Dr. Cengiz Tomar’ın başkanlığındaki üçüncü oturum, “Ortak Mefkûre İnşası Açısından Tarih Eğitimi” başlığını taşımaktadır. Hacettepe Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Yunus Koç’un “Ortak Mefkûre İnşasına Türkiye’den Bilimsel Katkılar: Türkiye’de Türk Cumhuriyetleri ile Bağlantılı Tezlerin Durumu” başlıklı, Türk Dünyası ile ilgili çalışma yapmak isteyen genç akademisyenlere yol gösterici bildirisini, bir yandan Türk Dünyasını ilgilendiren akademik çalışmaların istatistiki bir özetini sunmuş, diğer yandan Türk Cumhuriyetlerinin Sovyet yönetimi altında 20. yüzyıl içerisindeki modernleşme sürecine dair tezlerin azlığına dikkat çekmiştir. Marmara Üniversitesi Tarih Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Yüksel Çelik’in sunumu; küreselleşme çağında akademinin konumu, işlevi ve modernleşmesi konusunda önemli dersler ortaya koymuştur. Hacettepe Üniversitesi Tarih Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Mehmet Öz, “Ortak Mefkûrenin Güçlenmesi Açısından Tarih Eğitimi” başlıklı, ortak mefkûre ve bu mefkûrede tarihin rolünü tartıştığı bildirisinde ortak tarih kitabı sayısının azlığı ya da yetersizliği konusunu gündeme getirmiştir. Öz, ayrıca ortak mefkûrenin ön koşulunun bir ortak tarih şuurunun inşa edilmesi olduğunun altını çizmiştir. Mimar Sinan Üniversitesi Tarih Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Abdulvahap Kara ise “Dijital Çağda Türk Dünyasında Tarih Araştırmaları ve Eğitimi” başlıklı bildirisinde sayısal (dijital) teknolojik gelişmelerin tarihçiliğe etkileri üzerinde durmuştur. Kara, ayrıca tarih araştırmaları ve yazımında yaşanan değişimlere koşut olarak yöntemlerin de değişmekte olduğunu hatırlatmış; bu değişimlere bağlı olarak dijital tarihçilik, çevresel tarih ya da toplumsal tarih gibi yeni tarih yaklaşımlarının ortaya çıktığını belirtmiş; bununla birlikte, önceki sunumlarda gündeme getirilen Eğitim 4.0 adlandırmasına ek olarak Tarih 4.0 kavramının gündeme alınmasının gerektiğini vurgulamıştır. Yeditepe Üniversitesi Tarih Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Ahmet Taşağıl “Ortak Türk Tarihi Modeli” başlıklı bildirisine ortak mefkûre konusunda iyimser olduğunu söyleyerek başlamış, Türk tarihi araştırmalarının bütüncül bir yaklaşımla yürütülmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Taşağıl, ortak Türk tarihi çalışmalarının sınırlı olduğunu, bununla birlikte 16. yüzyıla kadar geçen dönemi ele alan çalışmaların bulunduğunu hatırlatmış; bu yüzyıldan sonra yazılacak ortak tarih çalışmaları konusunda, bu dönemde Kazak-Kırgız, Kazak-Özbek ve Özbek-Türkmen hanlıkları arasında pek çok mücadelenin yaşanması ve en azından 20-30 yıl zarfında bu konuların tartışılmasının ortak mefkûre açısından sakıncalı sonuçlar doğurabilecek olması nedeniyle dikkatli olunması gerektiğini vurgulamıştır.

“Duygu Birliğine Giden Yol: Dil ve Edebiyat” başlığından da anlaşıldığı gibi dördüncü oturumda, Türk dünyası ile ilişkilerin dil ve kültür boyutu ele alınmış; oturum başkanlığını da eski Cumhurbaşkanlığı Genel Sekreteri ve Türk Dünyası Türkiye Aksakalı Prof. Dr. Mustafa İsen yapmıştır. “Bağımsızlıklarının 30. Yılında Türk Cumhuriyetlerinin Dil Durumları Hakkında Notlar” başlıklı bildirisinde Hacettepe Üniversitesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr.

Nurettin Demir yeni veriler, ölçütler, yöntemler ışığında akraba dillerin nasıl adlandırılması gerektiğini; ortak alfabe ve ortak dil geliştirme konularında daha fazla çalışma yapılması ihtiyacını vurgulamıştır. Demir, ayrıca akraba dilleri akademik düzeyde inceleyecek daha fazla bölüm ve bu konuda yetkin akademik personel ihtiyacına dikkat çekmiştir. Yine Hacettepe Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Osman Horata “Türk Edebiyatının Hikmet Ufukları” başlığını taşıyan bildirisinde, hikmet geleneği ve bunun Türk edebiyatındaki yeri ve önemini tartışmış; özetle bu geleneğin Türk-İslam medeniyetinin temelini teşkil etmekle birlikte, bu mirası yaşatmanın Türk dünyasının bekası için önem arz ettiğini belirtmiştir. Ahmet Yesevi Üniversitesi öğretim üyesi Doç. Dr. Askar Turganbaev “Türk Dilleri ve Edebiyatlarının Yakınlaştırılması Üzerine” başlıklı bildirisinde, Kazak Türkçesinden Türkiye Türkçesine pek çok kitabın aktarıldığını örnek göstererek, Türk Dünyasında son zamanlarda edebiyat alanında önemli gelişmeler yaşandığını belirtmiş; bununla birlikte Türk dünyasına ait eserlerin Kazak Türkçesine kazandırılması konusunda daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğuna işaret etmiştir. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Nâzım Hikmet Polat ise “Türk Dünyasının Bütünleşmesi Yolunda Edebiyat Dersleri” başlığını taşıyan bildirisinde özetle Türk Dünyası için hazırlanan ortak tarih ders kitapları gibi ortak edebiyat ve kültür tarihi ders kitapları hazırlanması konusundaki ihtiyaca dikkat çekmiştir. Türkiye ile Türk Dünyası arasında dil, edebiyat ve kültür alanlarında kurulan canlı ve güçlü köprülerin en önemli örneklerinden biri hâline gelen Avrasya Yazarlar Birliğinin Başkanı Dr. Yakup Ömeroğlu “Türk Dünyasında Yayıncılık Faaliyetleri ve Edebiyat Dergileri” başlığını taşıyan ve Türk dünyasındaki edebiyatın geniş bir panoramasını sunduğu bildirisinde, Türkiye’de Türk dünyası edebiyatından çevirilerin arttığını, bunun birlikte Turganbaev’in konuşmasında da vurgulanan çerçevede, Türkiyeli yazarların kitaplarının kardeş dillere çevirisi konusunda daha fazla çalışma yapılması gerektiğinin altını çizmiştir.

Cumhurbaşkanlığı Sosyal Politikalar Kurulu Üyesi Dr. Murat Yılmaz’ın başkanlığında gerçekleşen ve “Yükselen Asya’nın Yeni Jeo-Politik Ekseni Türk Dünyası” başlığını taşıyan son oturumda, Türk Cumhuriyetlerinin dış politikadaki temel unsurları ve jeopolitik özellikleri gibi konular ele alınmıştır. “Türk Dünyası Jeopolitiği” başlıklı bildirisinde İstanbul Üniversitesi Tarih Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. İlyas Topsakal, yeni dünya düzeninde güç dengelerinin değişmekte olduğunu ve tek bir güç değil, bölgesel güçlerin ortaya çıktığını; bu bölgesel güçlerden birinin Türkiye olduğunu ve bu coğrafyada Türkiye ile Türk Cumhuriyetlerinin sürdüreceği kardeşlik üzerine kurulu yeni stratejinin tüm Türk Dünyasının menfaatine olacağını belirtmiştir. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Uluslararası İlişkiler Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Oktay F. Tanrısever, Türkiye’nin Türk Dünyası ile ilişkilerini tarihsel bir perspektif içerisinde incelemeyi ve bunun ışığında gelecek perspektifini ortaya koymayı amaçlayan “Türkiye’nin, Bağımsızlıklarının 30. Yılında Diğer Türk Cumhuriyetleri ile İlişkileri” başlıklı bildirisinde, diplomatik kurumsal çerçeve, savunma, ticaret, enerji, eğitim ve kültür alanlarında devam ettirilecek iş birliğinin sadece Türk Dünyası içindeki değil, bu

dünya dışındaki devletlerle olan ilişkilerde de istikrarın sağlanması açısından önemli olduğunu ortaya koymuştur. Giresun Üniversitesi Uluslararası İlişkiler Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Yalçın Sarıkaya'nın "30. Yılında Türk Devletleri ve Türkiye" başlıklı bildirisini, otuz yıllık tarihsel perspektif içinde Türk Cumhuriyetlerinin sahip oldukları jeopolitik ve ekonomik potansiyeli, bu coğrafyayı tanımak isteyen okurlar için özetleyici niteliktedir. Ahmet Yesevi Üniversitesi Avrasya Araştırmaları Enstitüsü Müdürü Doç. Dr. Vakur Sümer "Bağımsızlıklarının 30. Yılında Yeni Türk Devletleri: Başarılar ve Beklentiler" başlıklı bildirisinde, Türk Cumhuriyetlerinin sahip oldukları potansiyel ve otuz yıl içerisinde kaydettikleri gelişme konusunda, özellikle Birleşmiş Milletlerin belirlediği küresel sürdürülebilir kalkınma hedefleri çerçevesinde, karşılaştırmaya dayalı veriler ve bilgiler sunmuştur. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Uluslararası İlişkiler Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Fırat Purtaş "Türk Devletleri Teşkilatı ve 2040 Vizyonu" başlıklı bildirisinde, Türkiye ile Türk Cumhuriyetleri arasında son otuz yıl içinde geliştirilen çok yönlü iş birliğinin 2000'li yıllardan itibaren stratejik ortaklık düzeyine taşındığını; bu iş birliğinin gelecekte artarak devam etmesi için 2021 yılında Türk Devletleri Teşkilatı zirvesinde kabul edilen Türk dünyası 2040 vizyonunun önemini vurgulamıştır.

Toplumların, ülkelerin ve bölgelerin tarihinde dönüm noktası özelliği taşıyan önemli gelişmelerin yıldönümleri, geçen süre ve taraf unsurlar ile ilgili çok yönlü değerlendirme, bir başka ifade ile kapsamlı muhasebe fırsatları olarak ele alınmalıdır. Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, bu bilinç ve sorumlulukla, önemli bir toplantı gerçekleştirmiş, öte yandan konuyla ilgili literatüre değerli katkılar yapmış, tarihe kayıt düşmüştür. İlgili kurumların üst düzey temsili ve özellikle tarih, dil, edebiyat, uluslararası ilişkiler alanlarında uzman katılımcıların sunumları ile zenginleşmiş bilgileri içeren bu bildiri kitabı, Türk dünyası ile ilgili çalışmalar yürüten araştırmacıların yanı sıra Türkiye ile Türk Cumhuriyetleri arasındaki ilişkilerin geçmişi ve geleceği konusunda bilgi edinmek isteyen okurlar için de iyi bir başvuru kaynağı niteliğindedir.

Burak TÜFEKÇİOĞLU**AKADEMİK AMAÇLAR İÇİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİ-KURAM VE UYGULAMA****KİTAP TANITIMI**

Ezgi İNAL*

Akademik Amaçlar İçin Türkçe Öğretimi - Kuram ve Uygulama, Burak Tüfekçioğlu, Pegem Akademi, 1.Baskı, 2020, Ankara, 470 sayfa.

ISBN: 978-625-7228-32-9



Akademik dil, bilişsel, dilsel ve kültürel bileşenleri içeren (Scarcella, 2003) ve kendine özgü türlerden (makale, rapor, özet vd.) oluşan (Yahşi Cevher ve Güngör, 2015) dil öğrencilerinin farklı alanlarda ilgili alana yönelik materyaller üretmelerini sağlayıcı bir alandır. Bu alandaki yeterlik Krashen'e (2011) göre ancak akademik çerçevedeki dil yeterliği ve içerik bilgisine paralel olarak ortaya çıkabilir. Dolayısıyla akademik dil öğretimine yönelik yapılacak bütün çalışmalar kritik öneme sahiptir. Bu çalışmada, akademik amaçlar için Türkçe öğretimi alanına yönelik olarak Dr. Burak Tüfekçioğlu editörlüğünde hazırlanan Pegem Akademi Yayıncılık tarafından 2020 yılında ilk baskısı yapılan Akademik Amaçlar İçin Türkçe Öğretimi, Kuram ve Uygulama adlı

eser incelenmiştir.

Kuram ve uygulama özelliklerini bir arada bulunduran eser; Akademik Türkçe ve Temel Sorunları (s. 1-20), Akademik Dilin Tanımı ve Genel Yapısı (s. 23-38), Özel Amaçlı Yabancı/İkinci Dil Öğretimi Kapsamında Akademik Amaçlı Türkçenin Yeri (s. 41-66), Akademik Türkçe Eğitiminde Farklı Disiplinlerin Etkisi (s. 69-85), Akademik Türkçe Derslerinin Kapsamı ve Uygulama Örnekleri (s. 89-100), Akademik Türkçe Ders Kitaplarının İçerik ve Yapısal Özellikleri Açısından İncelenmesi (s. 103-128), Akademik Türkçe Öğretiminde Okuma Eğitimi (s.131-162), Akademik Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi (s. 165-187), Akademik Türkçe Öğretiminde Dinleme Eğitimi (s. 191-221), Akademik Türkçe Öğretiminde Konuşma Eğitimi (s. 225-266),

* Öğr. Gör.; İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi; ezgiinal1@aydin.edu.tr

 0000-0002-1573-9401

Akademik Türkçe Öğretiminde Dilbilgisi (s. 271-304), Akademik Türkçe Öğretiminde Söz Varlığı (s. 309-332), Akademik Türkçede Etkileşimli Üstsöylem Belirleyicileri: Veritabanlı Bir Uygulama (s. 335-357), Akademik Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme (s. 361-377), Akademik Türkçe Öğretiminde Eylem Odaklı Etkinliklerle Değerlendirme (s. 379-428), Akademik Türkçe Öğretiminde Uzaktan Eğitim Uygulamaları (s.433-460) ile Akademik Türkçe Derslerinde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri (s. 463-470) bölümleri olmak üzere 17 bölümden oluşan bir çalışmadır.

Eser, editör ön sözü ile başlamış, içindekiler bölümüyle devam etmiş ve ardından araştırma bölümlerine yer verilmiştir. En sonda ise yazar bilgileri yer almaktadır. Her bölümde akademik Türkçe kapsamında bağımsız bir araştırma alanlarına yer verildiğinden her bölüm kendi içinde tutarlı bir düzlemde ilerlemekte ve bazı bölümlerde uygulama örnekleri görülmektedir.

Birinci bölüm Prof. Dr. Nurettin Demir tarafından “Akademik Türkçe ve Temel Sorunları” başlığı ile kaleme alınmıştır. Bu bölümde ilk olarak dil tercihi alt başlığı ile akademik metinlerin oluşturulmasında ağırlıklı olarak tercih edilen dil olan İngilizcenin yanı sıra akademik metnin oluşturulduğu bilim dalı için önemli diğer dillerde de yayın yapmak gerektiğinden söz edilmektedir. İkinci alt başlıkta akademik dili oluşturan temel dil unsurlarına yer verilmiştir. Üçüncü alt başlıkta üslup zaaflarına, dördüncü alt başlıkta metin kurgusuna, beşinci alt başlıkta akademik yazının bölümlerine ve bu kapsamda önemli noktalara, altıncı alt başlıkta kaynakça temel özelliklerine değinilmiştir. Yedinci alt başlıkta tekrarlardan arındırma sürecine ve sekizinci alt başlıkta ise okuma aşamasına yer verilmiştir. Dokuzuncu alt başlıkta yer alan tasarım unsurlarının önemi de hatırlatılarak öğrencilere onuncu alt başlıkta akademik dil öğretimine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Eserin ikinci bölümü Dr. Gohar Seyedi tarafından “Akademik Dilin Tanımı ve Genel Yapısı”, üçüncü bölümü ise Prof. Dr. Mustafa Durmuş ve Eser Kocaman Gürata tarafından “Özel Amaçlı Yabancı/İkinci Dil Öğretimi Kapsamında Akademik Amaçlı Türkçenin Yeri” başlığıyla kaleme alınmıştır. İkinci bölümde akademik dilin tarihi ve temel ilkeleri vurgulanırken akademik metnin özelliklerine ayrıntılı biçimde yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise özel amaçlı yabancı/ikinci dil öğretiminin tarihsel süreçlerine ve alanlarına; akademik yabancı/ikinci dil öğretimi alt başlığıyla beraber ilgili yaklaşımlara ve çerçevesine yer verilerek yabancı/ikinci dil olarak Türkçenin akademik amaçlı öğretimine yönelik genel bir yapı oluşturulmuştur.

Eserin dördüncü bölümü Doç. Dr. Ersin Karademir tarafından “Akademik Türkçe Eğitiminde Farklı Disiplinlerin Etkisi”, beşinci bölümü ise Dr. Gözde Demirel tarafından “Akademik Türkçe Derslerinin Kapsamı ve Uygulama Örnekleri”, altıncı bölümü ise Dr. Gürkan Morali tarafından “Akademik Türkçe Ders Kitaplarının İçerik ve Yapısal Özellikleri Açısından İncelenmesi” başlığıyla kaleme alınmıştır. Dördüncü bölümün başında kavramsal bir çerçeve oluşturularak ardından disiplinlerarası içeriklere

ait literatür taramasına yer verilmiş; disiplinlerarası bütünleştirme yaklaşımına dair uygulamalardan hareketle bu yaklaşımların akademik Türkçe eğitiminde kullanımına yönelik tespit ve alanlara yönelik metin örneklerine yer verilmiştir. Eserin beşinci bölümünde akademik dilin boyutları, dünyada ve Türkiye’de akademik dil öğretimi ele alınmış; akademik Türkçe derslerinin kapsamı ve ders kitaplarına yönelik tespitlerde bulunulmuştur. Eserin altıncı bölümünde akademik Türkçeye yönelik hazırlanmış 9 ders kitabı biçimsel ve görsel özellikleri, dil becerileri, alan ve konu bakımından, metinlerin sunumu açısından, etkinlikler, kullanım kolaylığı ve erişilebilirlik nitelikleri çerçevesinde detaylı ve sistematik bir şekilde incelenmiştir.

Yedinci bölüm, Dr. Mehmet Emre Çelik tarafından “Akademik Türkçe Öğretiminde Okuma Eğitimi”, sekizinci bölüm Dr. Haluk Güngör tarafından “Akademik Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi”, dokuzuncu bölüm Dr. Aliye Nur Ercan Güven ve Rabia Gürbüz Us tarafından “Akademik Türkçe Öğretiminde Dinleme Eğitimi”, onuncu bölüm ise Doç. Dr. Gökçen Göçen tarafından “Akademik Türkçe Öğretiminde Konuşma Eğitimi” başlıklarıyla dört temel dil becerisini kapsayacak şekilde kaleme alınmıştır. Yedinci bölümde akademik okuma ve akademik okumanın amacı, okuma türleri, etkili okuma teknik ve stratejileri, okuma akıcılığı, okuma hızı ve okuduğunu anlama konularıyla birlikte eleştirel okuma ve stratejik okuyucu olma konularına da değinilmiştir. Ayrıca akademik okuma becerilerinin geliştirilmesinde yöntemsel yaklaşımlardan söz edilmiş, akademik okuma sürecine yönelik basamakların analiziyle birlikte örnek metinlere yer verilmiştir. Sekizinci bölümde akademik yazmanın tanımından hareketle akademik yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yaklaşımlara yer verilmiş yabancılara Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisinin geliştirilmesi kapsamında tespit ve önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca bölüm sonuna akademik yazma için bir etkinlik önerisi eklenmiştir. Dokuzuncu bölüme akademik dinleme becerisinin tanımı ile başlanmış, ikinci veya yabancı dilde akademik dinleme becerisinin profili betimlenmiş, bu kapsamda akademik dinleme becerisine yönelik karşılaşılan sorunlara, materyal ve uygulamalarla bölüm sonunda etkinliklere yer verilmiştir. Onuncu bölümde ise Akademik Türkçe öğretimi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında ele alınmış bu çerçevede konuşma becerisine yönelik yeterliliklere yer verilmiş; bu yeterliliklerden hareketle öğrenci ihtiyaçlarına ve yaşanan sorunlara değinilmiştir. Ayrıca bu bölümde akademik konuşma becerisinin değerlendirilmesi ve buna yönelik etkinlikler de bulunmaktadır.

Eserde, on birinci bölüm Dr. Duygu Ak Başoğul ve Cansu Aksu Raffard tarafından “Akademik Türkçe Öğretiminde Dilbilgisi”, on ikinci bölüm Dr. Burak Tüfekçioğlu tarafından “Akademik Türkçe Öğretiminde Söz Varlığı”, on üçüncü bölüm Dr. Ayşe Eda Gündoğdu tarafından “Akademik Türkçede Etkileşimli Üstsöylem Belirleyicileri: Veritabanlı Bir Uygulama” başlığıyla kaleme alınmıştır. On birinci bölümde, kapsayıcı tanımlamalarla genelden özele akademik metinlerdeki dilbilimsel süreçler ele alınmıştır. Akademik metinlerde dilbilgisi, akademik Türkçede dilbilgisi, yabancılara akademik Türkçe öğretiminde dilbilgisi alt başlıklarıyla dilbilgisel unsurların analizi yapılmış ve

öğretime yönelik önerilere, ders içi yapılandırılmış örneklere yer verilmiştir. On ikinci bölümde akademik söylemde söz varlığından hareketle sözcük listelerinin önemi vurgulanmış ve dört akademik Türkçe ders kitabındaki kelimelerden oluşan listelere yer verilmiştir. Ayrıca akademik söz varlığında yer alan fiiller zaman, görünüş ve kiplik anlamları açısından tasnif edilmiştir. On üçüncü bölümde betimsel tarama yöntemi kullanılarak elde edilen veriler kapsamında tematik analiz ile Türkçede sosyal bilimler ve fen bilimleri alanlarında üretilmiş akademik metinlerde tercih edilen söylem belirleyicilerini ortaya koymanın amaçlandığı kapsamlı bir araştırmaya yer verilmiştir.

Eserde on dördüncü bölüm Dr. Eren Can Aybek tarafından “Akademik Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme”, on beşinci bölüm ise Dr. Emrah Boylu tarafından “Akademik Türkçe Öğretiminde Eylem Odaklı Etkinliklerle Değerlendirme” kaleme alınmıştır. On dördüncü bölümde temel ölçme değerlendirme kavramlarına ve uygulamalarına yer verilmiştir. Bu uygulamalar içinde performansa dayalı durum belirleme vurgulanmış her aşama tek tek açıklanmış performansa dönük çalışmaların değerlendirmesinde sıklıkla karşılaşılan bazı değişkenler/durumlar vurgulanmıştır. On beşinci bölüme eylem odaklı yaklaşımın tanımıyla başlanmış ve devamında dört temel dil becerisine yönelik değerlendirme özelliklerine, kazanımlara ve etkinliklere yer verilmiştir. Bu kapsamda eylem odaklı yaklaşım ile tasarlanan etkinliklerin belirli bir plan ve program doğrultusunda öğrencilere sunumu; bu sunumun bir parçası olarak değerlendirme süreçlerinin önemi vurgulanmıştır.

On altıncı bölüm, Prof. Dr. Hülya Pilancı, Dr. Sevgi Çalışır Zenci ve Dr. Olcay Saltık tarafından “Akademik Türkçe Öğretiminde Uzaktan Eğitim Uygulamaları” başlığıyla kaleme alınmıştır. Kuantum öğrenme döngüsü destekli harmanlanmış akademik Türkçe öğretimi odağında oluşturulan bu bölümde, yetişkin öğrenenlerin nitelikleri ve onlar için hazırlanacak uzaktan eğitim süreçlerine de yer verilmiştir. Ayrıca etkileşimli uzaktan öğrenme araçları ve uygulamaları da bulunmaktadır.

On yedinci ve son bölüm Dr. Erdost Özkan ve Dr. Ahmet Başkan tarafından “Akademik Türkçe Derslerinde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri” başlığıyla kaleme alınmıştır. Akademik Türkçe derslerinde karşılaşılan güçlükler öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı, ders kitabı ve materyal kaynaklı olmak üzere bazı temel noktalarda ele alınmış diğer güçlükler ise bir başka alt başlıkta toplanmıştır. Bu bölümde kurumsal yapıya sahip merkezlerin konuyla ilgili yapacakları çalışmaların akademik Türkçe öğretimindeki güçlüklerin aşılması yönünde olumlu ve kalıcı etkisinin olacağı vurgulanmıştır.

Her bölümü, geniş kapsamda düşünülerek hazırlanmış bu hacimli çalışma, akademik Türkçe araştırmalarında kuram ve uygulamayı bir araya getiren ilk çalışma olması bakımından oldukça değerlidir. Bu kaynağın "Akademik Amaçlar için Türkçe Öğretimi" üzerine yapılmış olması Türkçe eğitimi alanı için çok önemli bir adımdır. Bu çerçevede alan araştırmalarına yönelik olarak araştırmacılar için ve ders içi uygulamalara yönelik olarak öğrenciler için bir rehber olma niteliği de taşımaktadır.

Akademik amaçlı dil öğretimi literatürü dünya üzerine geniş bir şekilde ele alınmaktayken Türkçe için yapılacak benzer çalışmalara daha çok ihtiyaç duyulmaktadır.

Kaynakça

- Scarcella, R. (2003). *Accelerating academic English: A focus on the English learner*. Oakland: Regents of the University of California.
- Krashen, S. (2011). Academic proficiency (language and content) and the role of strategies. *TESOL Journal*, 2(4), 381-393.
- Yahşi Cevher, Ö. ve Güngör, C. (2015). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçenin önemine ilişkin uygulamalı bir araştırma: Türk dili öğretimi uygulama ve araştırma merkezi örneği”. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2267-2274.