



ISSN: 2757-5985

YENİSEY

Dil, Edebiyat ve Eğitim Dergisi

Yıl: 3 Sayı: 3





**Yenisey Uluslararası Dil, Edebiyat ve Eğitim Dergisi – International
Journal of Language, Literature and Education, Yıl / Year/ 3 / Sayı / Issue
3, Eylül / September 2022**

ISSN: 2757 - 5985

Yayıncı / Publisher

Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN

Editörler / Editors

Prof. Dr. İlhan GENÇ

Prof. Dr. Doğan GÜNAY

Doç. Dr. Mesut GÜN

Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA

Doç. Dr. Erkan SALAN

Doç. Dr. Atıf AKGÜN

Danışma ve Yayın Kurulu / Editorial and Advisory Board

(Unvan ve Alfabetik Sırayla / Alphabetical Order)

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA - Adıyaman Üniversitesi

Prof. Dr. Alpaslan OKUR - Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Bayram BAŞ - Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma AÇIK - Gazi Üniversitesi



Prof. Dr. Galip GÜNER - Erciyes Üniversitesi

Prof. Dr. Henryk JANKOWSKI - Adam Mickiewicz University, Polonya

Prof. Dr. Süer EKER - Başkent Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN - Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Nesrin Bayraktar ERTEN - Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Nevin AKKAYA - Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Muammer NURLU - Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN - Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Timur KOCAOĞLU - Michigan State University, ABD

Prof. Dr. Uwe BLASING -Leiden University, Hollanda

Prof. Dr. Yong Song LI - Seoul National University , Güney Kore

Dr. Cem ERDEM - Adam Mickiewicz University, Polonya

Dr. Dorota CEGIOLKA - Adam Mickiewicz University, Polonya

Dr. Gulayhan AQTAY - Adam Mickiewicz University, Polonya

Dr. Iryna DRİGA - Krymsky Araştırma Enstitüsü, Ukrayna

Dr. Kenjegül Kalieva (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi)

Dr. Shinji IDO - Nagoya University, Graduate School of Humanities, Japonya

Dr. Zhanna Yusha, Sibirya Rusya İlimler Akademisi, Rusya

Bu Sayının Hakemleri / Reviewers of the Issue

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA / Adıyaman Üniversitesi

Prof. Dr. Nevin AKKAYA / Dokuz Eylül Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN / Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK / Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ / İstanbul Üniversitesi



Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA / Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Mesut GÜN / Mersin Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY TURAN / Çukurova Üniversitesi

Dr. Emrullah BANAZ

Dr. Ömür DİNÇEL

DERGİNİN TARANDIĞI İNDEKSLER



Directory
of Research
Journals
Indexing



BASE
Bielefeld Academic Search Engine



CiteFactor
Academic Scientific Journals



ADVANCED SCIENCE INDEX



idealonline indeks



Türkiye Kaynakçası
kaynakça.info

INDEX COPERNICUS
INTERNATIONAL

İletişim: yeniseyjournal@gmail.com - yeniseydildergisi@gmail.com
<https://yeniseydergisi.com>



**Yenisey Uluslararası Dil, Edebiyat ve Eğitim Dergisi – International
Journal of Language, Literature and Education, Yıl / Year/ 3 / Sayı / Issue
3, Eylül / September 2022**

ISSN: 2757 – 5985

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN – Bedrettin KAYHAN

Türkçe Ders Kitaplarında Halk Oyunlarının Ortaya Çıkış Hikâyelerinden Yararlanma Üzerine Bir Durum Çalışması / A Case Study on Using The Emerging Stories of Folk Dances In Turkish Textbooks

1-24

Uzm. / Doktora Öğrencisi Ersan BORHAN

Eğitimin İdeolojik Dönüşümü: Kuramsal Bir Değerlendirme / Ideological Transformation of Education: A Theoretical Evaluation

25-34

Uzm. / Doktora Öğrencisi İzzeddin AYDIN

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Dijital Okuryazarlık Bağlamında Değerlendirilmesi / Evaluation of Graduate Theses on Teaching of Turkish as a Foreign Language in the Context of Digital Literacy

35-51



Öğr. Gör. Ömer YİĞİT

Maarif Vakfı Tarafından Hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programının Web 2.0 Unsurları Bağlamında İncelenmesi / Investigation of Teaching Turkish as a Foreign Language Program Prepared by The Maarif Foundation in the Context of Web 2.0 Elements

52-67

Dr. Ömür DİNÇEL – Prof. Dr. Suat UNGAN

Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarında Yer Alan Alıştırma Türlerinin Tespitine Yönelik Bir Analiz Çalışması / An Analytical Study to Determine The Types of Exercises in the Books of Turkish Lessons For Foreigners

68-101

Değerli akademisyenler, kıymetli okuyucular,

2019 yılından beri yayın hayatına devam eden Yenisey Dergisi 2022'den itibaren yenilenen yüzü ve ekibiyle yayıncılık hayatının 3. yılını yaşamaktadır. Özellikle dil, eğitim ve edebiyat alanında nitelikli çalışmaların yayınlanacağı Yenisey dergisi, 5 nitelikli akademik çalışmayla 3. sayısına merhaba derken akademik camiaya katkı sağlayacağını düşündüğü bu çalışmalarını siz okuyucularla buluşturmanın heyecanını yaşamaktadır. 2022 yılından itibaren senede iki sayı olarak yayınlanacak Yenisey dergisinin bu yılki 2. sayısının aralık ayında yayınlanması planlanmaktadır. Bu amaçla alana katkı sağlayacağı düşünülen, eğitim, dil ve edebiyat alanındaki her türlü çalışmayı beklemekteyiz.

Yenisey dergisi, bilimsel dergicilik ölçütlerinden ve nitelikli yayıncılık ilkelerinden ödün vermeden tüm bilim insanlarına ve bilim dünyasına akademik yayıncılık alanında katkı sunmaya devam edecektir.

Son söz olarak bu sayımızın yayınlanmasında emeği geçen bütün çalışma arkadaşlarımıza, hakemlerimize, yazarlarımıza teşekkür ediyor, sizlere saygılarımızı sunuyoruz.

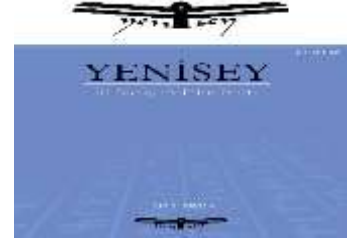
EDİTÖR



YENİSEY

Uluslararası Dil, Edebiyat ve Eğitim

Dergisi



**TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA HALK OYUNLARININ ORTAYA ÇIKIŞ
HİKÂYELERİNDEN YARARLANMA ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI**

**A CASE STUDY ON USING THE EMERGING STORIES OF FOLK DANCES IN
TURKISH TEXTBOOKS**

Cahit EPÇAÇAN

Prof. Dr. Siirt üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı,

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

epcacan@hotmail.com

ORCID ID: 0000-0002-8090-4442

Bedrettin KAYHAN

Yüksek Lisans Öğrencisi, Siirt Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

ORCID ID: 0000-0001-8892-3720

kyhnbedrettin@gmail.com

Makale Bilgisi / Article Information

Doi: <http://dx.doi.org/10.29228/yenisey.64285>

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 12.08.2022

Kabul Tarihi / Date Accepted: 31.08.2022

Yayın Tarihi / Date Published: 09.09.2022

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Eylül / 2022

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA HALK OYUNLARININ ORTAYA ÇIKIŞ HİKÂYELERİNDEN YARARLANMA ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI

Özet

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; birçok kazanım elde etmesi amaçlanmaktadır. Bu kazanımlardan birisi de milli, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanmasıdır. Doğal olarak bu değerlerin içerisine halk oyunları da girmektedir. Çünkü halk oyunları da diğer değerler gibi bir milletin geçmiş yaşantısını gözler önüne sermektedir. 2021/2022 eğitim öğretim programında yer alan Türkçe ders kitaplarına bakıldığında halk oyunlarına ait bir metin, konu veya tema yer almamaktadır. Bu durum Türkçe ders kitapları açısından büyük bir eksiklik olarak görülmüştür. Bu eksikliğe bağlı olarak da bu çalışma hazırlanmıştır. Çalışmanın temel amacı Türkçe ders kitaplarında halk oyunlarının ortaya çıkış hikâyelerinden yararlanılabileceği üzerinedir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Çalışma grubunu, uzun yıllar halk oyunları ile uğraşan antrenörler oluşturmaktadır. Çalışmada veriler sohbet tarzı görüşme ile toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analizle analiz edilmiştir. Bununla birlikte çalışmada geçerlik ve güvenilirlik önlemleri alınmıştır. Veriler doğrultusunda halk oyunlarının ortaya çıkış hikâyeleri içerisinde kök değerlerin yer aldığı görülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçlarına hitap eden halk oyunlarının ortaya çıkış hikâyeleri, Türkçe ders kitaplarındaki birçok temayla da uyum içerisindedir. Sınıf düzeylerine ve metin türlerine uygunluk gösteren halk oyunlarının ortaya çıkış hikâyelerinde eğitsel açıdan uygun olmayan durumlar yer almamaktadır. Sonuç olarak Türkçe ders kitaplarında halk oyunlarının ortaya çıkış hikâyelerinden faydalanılabileceği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kültürel Değerler, Türkçe Eğitimi, Türkçe Dersi Öğretim Programı, Öğretim Programları

A CASE STUDY ON USING THE EMERGING STORIES OF FOLK DANCES IN TURKISH TEXTBOOKS

Abstract

With the Turkish Course Curriculum, students; It aims to achieve many gains. One of these gains is to ensure that they give importance to national, spiritual, moral, historical, cultural and social values. Naturally, folk dances are included in these values. When we look at the Turkish textbooks in the 2021/2022 education program, there is no text, subject or theme of folk dances. This situation was seen as a major deficiency in terms of Turkish textbooks. Based on this deficiency, this study has been prepared. The main purpose of the study is to benefit from the stories of the emergence of folk dances in Turkish textbooks. Case study, one of the qualitative research designs, was preferred in the study. The working group consists of trainers who have been dealing with folk dances for many years. In the study, data were collected by chat style interview. The obtained data were analyzed with descriptive analysis. However, validity and reliability measures were taken in the study. In line with the data, it is seen that root values are included in the stories of the emergence of folk dances. The stories of the emergence of folk dances that appeal to the aims of the Turkish Lesson Curriculum are in harmony with many themes in Turkish textbooks. There are no educationally inappropriate situations in the emergence stories of folk dances that are suitable for grade levels and text types. As a result, it is seen that the stories of the emergence of folk dances can be benefited from in Turkish textbooks.

Keywords: Cultural Values, Turkish Education, Turkish Lesson Curriculum, Curriculum

GİRİŞ

Dünyada her geçen gün hızla değişen eğitim sisteminde birden fazla materyal kullanılmakta ve bu materyallere her geçen gün bir yenisi eklenmektedir. Özellikle gelişen teknoloji ile beraber televizyon, akıllı telefon ve akıllı tahtalar mevcut bilgiyi aktarmada oldukça hızlıdır. Bununla birlikte eski dönemlerden günümüze kadar kullanılan eğitim ortamındaki materyallerden birisi de kitaplardır. Eğitim ortamında vazgeçilmez kaynaklardan birisi olan kitaplar, eski zamanlardan günümüze kadar insanların öğrenme ihtiyaçlarını karşılamışlardır. Ayrıca kitaplar insanların edebi zevkine de hitap eden unsurlardır.

Belirli amaçların gerçekleştirilebilmesi için belirli araçlara ihtiyaç vardır. Her ülkenin eğitim sisteminin belirli amaçları vardır ve bu amaçlar hedef kitle doğrultusunda şekillenmektedir. Hedef kitleye yönelik olan bu amaçları gerçekleştirebilmek için de ülkeler ders kitaplarına ihtiyaç duymaktadırlar. Öncül, ders kitabını belirli bir derste kullanılmak üzere sistemli bir şekilde hazırlanan materyal olarak ifade etmiştir (2000, s.308). Çeçen ve Çiftçi de ders kitaplarını, “Bireyin yaş ve bilgi düzeyine uygun bilimsel ve duyuşsal becerilerle donatılmış zengin metinlerden oluşan öğretim programlarının esas aldığı ilkeler doğrultusunda hazırlanan, ihtiva ettiği bilgileri bireye aktaran basılı eğitim ve öğretim materyalleri.” şeklinde tanımlamıştır (2007, s.40). Uşun’a göre ise ders kitabı, belirli bir dersin aktarımı için hedef kitleye yönelik yazılan ve içeriği eğitim programına uygun olan incelemesi yapılmış ve resmi kurumlarca onaylanmış kaynaktır (2006, s.97). Bunlardan hareketle eğitim teknolojilerinin hızla değiştiği bir dönemde hâlâ temel eğitim aracı olma özelliği devam eden ders kitaplarının öğretim programlarının amaçlarına uygun olması gerektiği ortadadır.

Öğretim programları insanların hızla gelişen dünyaya uyum sağlaması ve ihtiyaçlarının karşılanması için hazırlanmıştır. MEB’e göre öğretim programlarının hazırlanmasının temel nedeni; bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan nitelikteki bireylerin yetişmesine hizmet etmektir (2019, s.3). Bununla beraber MEB, eğitim sisteminin temel amacının değerler ve yetkinliklerle bütünleşmiş, bilgi beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek olduğunu ifade etmiştir (2019, s.4). Buradan hareketle değerler, öğretim programlarının vazgeçilmezlerinden birisidir.

Eski zamanlardan günümüze kadar üzerinde düşünülen ve sorgulanan değer kavramı üzerine pek çok tanım yapılmıştır. Bunun temel nedeni ise bu kavramın din, sosyoloji, pedagoji, tarih, felsefe gibi birçok disiplinin araştırma konusu olmasından kaynaklanmaktadır. Hökelekli, değer kavramını “Davranışlarımıza yol gösteren, rehberlik eden inançlar ve kurallar.” şeklinde tanımlamıştır (2010, s.10). Yaman’a göre ise insanların bir olay ya da kişi karşısında sergilemiş olduğu hassasiyetlerin tümü değer olarak nitelendirilmektedir (2012, s.17).

Türkiye’de öğretim programlarında 10 adet kök değer yer almaktadır. Bu kök değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Türk eğitim sisteminde değerler ayrı bir öğretim programı, ders, ünite veya konu olarak görülmemiştir. Türkiye’de eğitim sürecinde nihai amaç olarak görülen değerler, tüm öğretim programlarında yerini almıştır. Bu programlardan birisi de Türkçe Dersi Öğretim Programı’dır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2019, s.8).

Yukarıda yer alan amaçların gerçekleştirilebilmesi için ders kitaplarına ihtiyaç vardır. Bunun içinde Türkçe ders kitaplarında yer alan temaların ve metinlerin bu amaçlarla uyumlu olması gerekmektedir. Bu uyum içerisinde sınıf düzeyi de göz önünde bulundurulmalıdır. Bahsi geçen temalar, Türkçe ders kitaplarında her sınıf düzeyinde toplamda 8 tanedir. Bu temalardan Erdemler, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk

her sınıf düzeyinde yer almaktadır. Bununla beraber her temada 5 metin bulunmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre roman türü hariç olmak üzere diğer tüm hikâye edici metin türleri, sınıf düzeylerinin hepsine uygunluk göstermektedir.

Yukarıdaki amaçlardan bir tanesinde ‘‘millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi’’ yer almaktadır. Buradan hareketle bu amacın gerçekleşebilmesi için, Türkçe ders kitaplarında kültürel değerlere yer verilen metinlerin bulunması gerekmektedir.

Kültür; tarihsel ve toplumsal gelişme süreci içinde oluşan, asırlar boyunca nesilden nesile aktarılan, bireye kimlik ve kişilik kazandıran, bir topluma ait olma bilinci oluşturan, maddi-manevi değerler sisteminin tümüdür (Kafesoğlu, 2003, s.-16). Çetinkaya ve Durmaz'a göre kültür; içerisinde bir topluma has yaşayış, gelenek, sanat, dil ve inançları barındıran maddi ve manevi değerler sistemidir (2020, s.946). Bütün bunlardan hareketle, bir topluluğu millet haline getiren unsurlardan birisi de kültürel değerlerdir. Türk toplumunda birçok maddi ve manevi kültürel değer yer almaktadır. Bu değerlerin hepsi, Türk toplumu açısından birbirinden kıymetli ve de özeldir. Bu kıymetli kültürel değerlerden birisi de halk oyunlarıdır.

Bir toplumun geçmiş yaşantılarını gözler önüne seren halk oyunları millî, manevi, kültürel ve sosyal bir değerdir. Eroğlu'na göre halk oyunları; bir toplumun kültürel değerlerini ortaya koyan, bir olayı anlatan, müzik eşliğinde insanların tek veya grup halinde icra ettikleri ölçülü ve düzenli hareketlerdir (1999, s.33). Koraltan ise halk oyunlarını; ‘‘Milletlerin, bölgelerin ve yörelerin sosyolojik alt yapısını içeren ve bunu kültürel zenginliklerle bezeyen oldukça önemli bir sanattır halk oyunları.’’ şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte Mete de halk oyunlarının birçoğunun taklitli dramatik danslar olduğunu dile getirmiştir (2020, s.740). Bu tanımlardan hareketle halk oyunları; bir milletin geçmişini gözler önüne sermektedir.

Aşağıdaki tabloda 2021/2022 eğitim ve öğretim yılında ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler ve bu metinlerin ait olduğu temalar ile sınıf düzeyleri bulunmaktadır.

Tablo 1. 2021/2022 Eğitim ve Öğretim Yılında Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinler

SINIF	YAYINEVİ	TEMA	METNİN ADI
5. SINIF	ANITTEPE YAYINCILIK	BİREY VE TOPLUM	Memleket İsterim
			Hoşça Kalın, Güle Güle
			Anadolu'da Konukseverlik Gelenekseldir
			İlk Ders
			Çocuk ve Baloncu
		MİLLÎ MÜCADELE VE ATATÜRK	Mustafa Kemal'in Kağmısı
			Dumlupınar Savaşı
			6 Mart 1915 Gecesi
			Bir Temmuz Gecesi
			Şahin Bey
		DOĞA VE EVREN	Bu Nehir Bizim
			Okland Adası
			Deprem
			Sakın Kesme
			Yarın Gene Sabah Olacak

MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ	Kilim Vatan Yahut Silistre Boğaç Han Ali Kuşçu Geyik Ana Çocuk Bahçesindeki Bekçi
VATANDAŞLIK	Bilinçli Tüketici Özgürlük Sokak Çiftçi İle Çocukları
SAĞLIK VE SPOR	Karagöz Kibarlık Öğreniyor Çitlembik Spor ve Beden Tavşan ile Kaplumbağa Dedemin Öyküsü
ERDEMLER	İyiliğin Değerini Bilen Kim? Büyüklere Saygı Yaşama Sevinci Paylaşalım Bir Bardak Sütün Hatırı
BİLİM VE TEKNOLOJİ	Barkod Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor Akıllı Ulaşım Sistemleri Aziz Sancar Pastör
ERDEMLER	Vermek Çoğalmaktır Canım Aliye, Ruhum Filiz Kuğular Sahibini Unutmayan Köpek Yaştan Gileyliyim!
BİREY VE TOPLUM	Finlandiya'dan Ak Sakallı Bilge Dede Aslanla Fare Bir Dünya Bırakın

MİLLÎ MÜCADELE VE ATATÜRK

Bebeklerin Ulusu Yok

Gazi'yi Görmeye Gelen Ana

Ben Mustafa Kemal'im

1 Kişi=?

Mustafa Kemal Nasıl Atatürk Oldu?

Türk Askerinin Cesareti

MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ

Bayram Günleri

İlaç

Uygarlıklar Diyarı Harran

Bayrak

Nasrettin Hoca'nın Köyünde

DOĞA VE EVREN

Kiraz Yaylaları

Rüzgâr

Son Kuşlar

Kış Uykusu

Üç Fil

SANAT

İhtiyar Çilingir

Büyük Ustayı Ziyaret

Yaşadıklarım ve Düşlediklerim

Kuklaları

Ay Şairi

BİLİM VE TEKNOLOJİ

Sufi ile Pufi

Yosun Pilleri

Aziz Sancar

Ampulün İlk Yanışı

Göge Bakalım

SAĞLIK VE SPOR

Basketbol Oynamak Boy Uzatır Mı?
Sağlıklı Olma Sanatı
Tadı Olmayan Bir Şeyi Neden İçeyim
Ki?
Louis Pasteur
Sağlığına Dikkat Et

ERDEMLER

Karanfiller ve Domates Suyu
Ninenin Kitabı
Baba, Bana Bir Şiir Bul
Akıllı Kız
Sol Ayağım

MİLLÎ MÜCADELE VE ATATÜRK

Atatürk ve Anıları
Koca Seyit
Bir Mustafa Kemal Vardı
Bayrağımızın Altında
Muhteşem Kut'ül Amâre Zaferi

DUYGULAR

Meşe ile Saz
Küçük Çocuk
Yıkmak Kolay
Sözcüklerin Gücü
Güler Yüz

MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ

İstiklâl Marşı'nın Kabulü
Büyük Mimar Koca Sinan
Yurt Türküsü
Anadolu Üstüne
Ankara

DOĞA VE EVREN

Küçük Yunus
Son Leylek
Güz
Dünya Kadar Plastik
Kır Çiçekleri

SANAT

Anadolu Davulu
Sazıma
Karagöz İle Hacivat
Türkiye'de Geleneksel Sanatlar
Müziği Neden Severiz

KİŞİSEL GELİŞİM

Ağaç ve Sen
Bazı İnsanlar
Karamsar ve İyimser Bakış
İletişim Becerilerimiz
Bilmemekten Rahatsız Olmayın

BİLİM VE TEKNOLOJİ

Ampülün İlk Yanışı
İbni Sina
Işıkla Haberleşenler
Elinizin Altındaki Dünya
Türk Havacılığına Adanmış Bir Ömür:
Vecihi Hürkuş

8.SINIF

MİLLÎ EĞİTİM
BAKANLIĞI

ERDEMLER

İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine
Kaşığı
İnsanla Güzel
Kedi ile Fare
Ayaz'ın Definesi

MİLLÎ MÜCADELE VE ATATÜRK

Bayrağımızın Altında
Atatürk ve Müzik
Kınalı Ali'nin Mektubu
Atatürk'ü Gördüm
Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor

BİLİM VE TEKNOLOJİ

Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar
Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküler
Parktaki Bilim
Uzay Giysileri
Eski Çağlardan Beri Dişlerimize Çok İyi
Baktık

BİREY VE TOPLUM

Kaldırımlar
Portakal
Dilimiz Kuşatma Altında
Karanlığın Rengi Beyaz
Masal Ağacı

ZAMAN VE MEKÂN

Eşref Saat
Türkiye
Peri Bacaları
Robinson Crusoe
İstanbul'la Hasbihâl

MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ

Göç Destanı
Vatan Sevgisini İçten Duyanlar
Bir Fincan Kahve
Kız Kulesi
Karagöz

Yılkı Atı
Rüzgâr

Tablo 1’de bulunan Türkçe ders kitaplarındaki metinler incelendiğinde, hiçbirinde Türk toplumunun kültürel değerlerinden biri olan halk oyunları ile ilgili bir bulgu, yorum, ünite veya konu bulunmamaktadır. Bu durum Türkçe ders kitapları açısından büyük bir eksiklik olarak tespit edilmiştir.

Millî değerlerden birisi olan halk oyunlarının kuşaktan kuşağa aktarılması; öğrencilerin sahip olduğu kültürel değerlerin farkında olması; halk oyunlarına olan ilgilerinin artması; halk oyunlarının kuşaktan kuşağa aktarılması amacıyla halk oyunlarının ortaya çıkış hikâyelerinin Türkçe ders kitaplarında yer alması gerektiği düşünülmektedir. Bu düşünce üzerine de mevcut olan bu çalışmaya gidilmiştir.

YÖNTEM

Çalışmanın Amacı

Çalışmanın temel amacı Türkçe ders kitaplarında halk oyunlarının ortaya çıkış hikâyelerinden yararlanılabileceği üzerinedir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir ve alt problemlerinin belirlenmesinde de uzman görüşünden faydalanmıştır.

1. Türkçe ders kitaplarında metin olarak yararlanılabilecek halk oyunlarının ortaya çıkış hikâyeleri, içerisinde kök değerler yer almakta mıdır?
2. Türkçe ders kitaplarında metin olarak yararlanılabilecek halk oyunlarının ortaya çıkış hikâyeleri, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın amaçlarına uygunluk göstermekte midir?
3. Türkçe ders kitaplarında metin olarak yararlanılabilecek halk oyunlarının ortaya çıkış hikâyeleri, Türkçe ders kitaplarında yer alan temalar ve konular ile ilişkilendirilebilir mi? İlişkilendirilebilirse hangi tema ve konu altında yerini alabilir?
4. Türkçe ders kitaplarında metin olarak yararlanılabilecek halk oyunlarının ortaya çıkış hikâyeleri, müfredattaki metin türlerine ve sınıf düzeylerine uygun mudur?
5. Türkçe ders kitaplarında metin olarak yararlanılabilecek halk oyunlarının ortaya çıkış hikâyeleri içerisinde eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler veya durumlar yer almakta mıdır?

Çalışmanın Deseni

Bir durumun yoğun bir şekilde çalışılıp tasvir edilmesi olarak bilinen durum çalışması, olaylar ve davranışlar hakkında zengin bakış açıları ortaya koymaktadır. Creswell (2007)’e göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Mevcut çalışmanın temel amacı, Türkçe ders kitaplarında halk oyunlarının ortaya çıkış hikâyelerinden yararlanılabileceği üzerinedir. Bunun

içinde çalışmada belirlenen alt problemler derinlemesine incelenmiştir. İnceleme sonucunda da veriler ortaya konulmuştur. Tüm bunlar doğrultusunda bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmanın amacına ve desenine uygunluğu açısından çalışma grubunu, uzun yıllar halk oyunlarını oynayan ve bu sahada profesyonelleşmiş antrenörler oluşturmaktadır. Bu antrenörler Türk halk oyunlarından birçoğunu bilmekte ve de öğretmektedirler. Bununla beraber bu antrenörler Türk halk oyunları alanında bilimsel faaliyetler de sürdürmektedirler. Antrenörlerin halk oyunları üzerine deneyimleri 14 ila 54 yıl arasında değişmektedir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Tablo 2. Çalışmada Alınan Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

		Uzman görüşünün alınması
GEÇERLİK	İç Geçerlik	Katılımcı teyidi
		Doğrudan alıntı
		Kullanılan desen seçiminin gerekçesinin açıklanması
	Dış Geçerlik	Çalışma grubunun özelliklerinin belirtilmesi
		Çalışma grubunun seçim nedenlerinin açıklanması
		Veri toplama aracının açıklanması
GÜVENİRLİK	İç Güvenirlik	Veri analizinde kullanılacak analiz türünün belirtilmesi ve gerekçesinin açıklanması
		Veri analiz sürecinin açıklanması
		Geçerlik ve güvenirlik önlemlerinin gösterilmesi
	Dış Güvenirlik	Veri Toplama esnasında ses kayıt cihazının kullanılması ve görüşme sırasında not alınmasıyla veri kaybının önlenmesi
		Bulguların yorum yapılmadan aktarılması
		Veriler arasında tutarlılığın kontrol edilmesi
		Verilerin sonuç kısmında uygun bir biçimde tartışılması

Bu çalışmanın geçerliğini ve güvenirlüğünü arttırmak için Tablo 2’de gösterilen önlemler alınmış ve geçerlik ile güvenirligi tehdit eden faktörler en aza indirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bireylerin bir konu, olay, durum, hakkında ne düşündüklerini, ne bildiklerini, niçin düşündüklerini anlamak için başvurulmuş yazılı ve sözlü iletişime görüşme denilmektedir. Görüşmenin temel amacı, iletişime geçilen bireylerin bir konu hakkındaki duygu, düşünce, bilgi ve inançlarını ortaya koymaktır. Çalışmanın amacı doğrultusunda alan yazın taraması yapılmış ve halk oyunlarının ortaya çıkış hikâyelerine ilişkin yeterli veriye ulaşılamamıştır. Çalışmayı devam ettirmek amacıyla halk oyunlarının ortaya çıkış hikâyelerini, görüşme yoluyla toplamaya gidilmiştir. Bu sebeple görüşme ortamında esnekliği sağlamak, yanıt oranında tamlığı yakalamak, görüşme yapılan kişinin heyecan durumunu ortadan kaldırmak, sözel olmayan davranışları

gözlemlemek, ortam üzerinde kontrolü sağlamak, görüşme ortamında samimiliği yakalamak, derinlemesine bilgi elde etmek, zengin veri toplamak amacıyla görüşme türlerinden sohbet tarzı görüşmeyle veriler toplanmıştır. Görüşmeler için halk oyunları alanında profesyonel insanlarla görüşülmek istenmiştir. Bu insanların akademisyen ve 2. kademe halk oyunları antrenörü olmasına dikkat edilmiştir. Antrenörlerin istedikleri ortamda istedikleri zamanda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu sayede onların rahat edebildiği bir ortamda görüşme yapılmıştır. Antrenörlerin izinleri doğrultusunda görüşme ortamında ses kayıt cihazları kullanılarak veri kaybının önüne geçilmiştir. Ayrıca gerekli görüldüğü yerde görüşme ortamında not da tutulmuştur. Elde bulunan kayıtlar bire bir Microsoft Word ortamına aktarılmıştır. İzlenen bu yolla çalışmanın verileri meydana gelmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmanın amacı doğrultusunda elde edilen veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Bu analiz türünde amaç görüşme veya gözlem yoluyla elde edilen verilerin düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya sunulmasıdır. Yıldırım ve Şimşek'e göre betimsel analiz dört aşamada ilerlemektedir. Bunlar; betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, çerçeveye göre elde bulunan verileri işleme, verileri tanımlama ve verileri yorumlamadır. Betimsel analizin ilk aşamasında mevcut çalışmadaki 5 alt problem çerçeve olarak belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen çerçeve kapsamında antrenörler tarafından anlatılan halk oyunlarının ortaya çıkış hikâyeleri tek tek işlenmiştir. Bir sonraki aşamada elde edilen veriler tanımlanmış ve gerekli görüldüğü yerde doğrudan alıntı ile desteklenmiştir. Son olarak da elde edilen veriler genel hatlarıyla yorumlanmıştır.

BULGULAR

Kartal Oyunu (Bingöl Yöresi)

“Bingöl’ün Solhan ilçesinin bir köyünde zengin bir ağa varmış. Bu ağanın da yüzlerce koyundan oluşan büyük bir sürüsü varmış. Ağanın sürüsünü de ahraz ve gariban bir çoban otlatmış. Bu çoban her günün sabahında sürüyü alır, yaylalarda otlatır ve akşam olunca da sürüyü ağaya teslim edermiş. Sürü içerisinde hem ağanın hem de çobanın çok sevdiği kara bir kuzu varmış. Çoban bu kuzuyu her gün yaylalarda elleriyle besler ve kendi heybesindeki yiyeceklerden kuzuya da verirmiş. Bu da yetmezmiş gibi akşam olunca da ağa kara kuzuyu tımar eder, tuz verirmiş. Günlerden bir gün çoban yine sabahtan sürüyü teslim almış ve otlatmak için yaylalara götürmüş. Öğleye doğru çoban, yemeğini yemek için bir kayanın gölgesine çekilmiş. Yemeğini yiyen çoban, işinin verdiği yorgunlukla uykuya dalmaya başlamış. Bu durumu fırsat bilen bir kartal, birden sürüye saldırmış ve kara kuzuyu kaptığı gibi kayaların üstüne doğru uçmaya başlamış. Aniden büyük bir korkuyla uyanan çoban, kartalın peşinden kayalara doğru tırmanmış. Kayaların üstüne vardığında kartal, çoktan kuzuyu parçalamış, diğer kartallar da kuzuyu yemek için kuzunun ölüsünün üstüne üşüşmüşler ve kendi aralarında kavgaya başlamışlar. Korku ile olup biteni izleyen çoban, kartallar gittikten sonra kuzunun üstüne varmış. Kuzunun ardından yalnızca kemikleri ve postu kalmış. Olan bitenleri olduğu gibi ağaya anlatmak ve ağayı inandırmak için postu aldığı gibi sürünün yanına koşmuş. Büyük bir panikle sürüyü önüne katarak köyün yolunu tutmuş. Köye geldiğinde köy meydanında davul zurna eşliğinde düğün yapıyorlmuş. Köy meydanında başköşede oturan ağanın karşısına elindeki post ile varmış. Olan biteni ahraz olduğu için bir türlü anlatamamış. Daha sonra taklitlerle uykuya daldığını, kartalın kuzuya saldırıp kayalara tırmanışını, kartalların birbirleriyle mücadeledeki hareketlerini canlandırmaya başlamış ve olan biteni olduğu gibi sergilemiş. Köy meydanında bulunan köylüler çobanın yaptığı bu hareketleri çok beğenmiş ve davul zurna eşliğinde çobandan tekrar bunu canlandırmasını istemişler. Yöre halkı tarafından çok beğenilen bu figürler daha sonraki düğün ve törenlerde de tekrar tekrar oynanarak varlığını kartal oyunu olarak günümüze kadar taşımış.” (Antrenör 1)

Yukarıdaki metinde kültürel unsurlardan birisi olan Türk halk oyunlarından Kartal oyununun ortaya çıkışı anlatılmaktadır. Anlatılan metin incelendiğinde kök değerlerden doğruluk, dürüstlük, sevgi ve sorumluluk metin içerisinde sırasıyla aşağıdaki şekilde yer almaktadır.

“Daha sonra taklitlerle uykuya daldığı, kartalın kuzuya saldırıp kayalara tırmanışını, kartalların birbirleriyle mücadeledeki hareketlerini canlandırmaya başlamış ve olan biteni olduğu gibi sergilemiş.”

“Olan bitenleri olduğu gibi ağaya anlatmak ve ağayı inandırmak için postu aldığı gibi sürünün yanına koşmuş.”

“Sürü içerisinde hem ağanın hem de çobanın çok sevdiği kara bir kuzu varmış.”

“Bu çoban her günün sabahında sürüyü alır, yaylalarda otlatır ve akşam olunca da sürüyü ağaya teslim edermiş.”

Antrenör 1 tarafından anlatılan bu metin, kültürel değerlerden birisi olan halk oyunundan bahsetmektedir. Bu özelliğiyle de Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçlarına uygunluk göstermektedir. Bununla birlikte metindeki karakterlerden birisi olan çoban, bireysel farklılıklara sahiptir. Bu özelliğiyle de Türkçe ders kitaplarının Birey ve Toplum temasına altında yer alabilme özelliğini kendi içerisinde barındırmaktadır. Metin içerisinde eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler (argo, küfür, şiddet vd.) yer almamakla beraber türü bakımından hikâye edici metinlere uygunluk göstermektedir. Hikâye edici metinlerden de roman türünün özelliği söz konusu metinde yer almamaktadır. Bu yönüyle de tüm sınıf düzeylerine uygunluk göstermektedir.

Omuz Halayı (Tokat Yöresi)

“Eski zamanların birinde bir oğlan bir kıza âşık olur. Kızın gönlü de oğlana düşer. Birbirlerini çok seven bu çift evlenmeye karar verirler. Oğlan akşam durumu annesine açıklar. Annesi de eşine söyler ve ertesi akşam kıza istemek için yola koyulurlar. Kızın babası, kızının da rızasını alarak bu duruma olumlu cevap verir fakat oğlanın kızını sevip sevmediğine bir türlü kanaat getiremez. Bunu fark eden oğlan, bu duruma çok üzülür. Düğün günü gelin alayı, kıza almak için yola koyulur ve at ile kıza alıp gelir. Gelin alayı oğlan tarafının evinin önüne geldiğinde davul zurna çalmaya başlar ve oğlanın arkadaşları davul zurna eşlinde oynarlar. Oğlan kıza atın üstünden indirmek için kıza doğru ilerler. Atın yanına geldiğinde çömelerek kıza omuzlarına basmasını söyler ve kıza omuzlarına alarak oynamaya başlar. Kıza ne kadar çok sevdiğini ve ona değer verdiğini bu hareketiyle tüm davetlilere gösterir. Bu durumu gören kızın babası oğlanın kızını sevdiğine ve değer verdiğine kanaat getirir, çok mutlu olur. Oğlanın arkadaşları da gelin alayında bulunan kendi eşlerini aynı şekilde attan indirerek oyuna dâhil olurlar. Yöre halkı tarafından beğenilen bu olay sonraki düğünlerde de tekrar eder ve erkeklerin yol arkadaşı olan kadınlara verilen değer, bu oyunla yansıtılır.” (Antrenör 2)

Kök değerlerden sevgi değeri genel anlamda metin içerisinde ‘Eski zamanların birinde bir oğlan bir kıza âşık olur. Kızın gönlü de oğlana düşer. Birbirlerini çok seven bu çift evlenmeye karar verirler.’ cümleleriyle kendini göstermektedir. Omuz halayının ortaya çıkış hikâyesini aktaran bu metin, milli değerlerden birisi olan halk oyununu hedef almaktadır. Bu özelliğiyle de Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçlarına uygunluk göstermekle birlikte sevgi konusu metin içerisinde apaçık görülmektedir. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarında yer alan Erdemler temasıyla da örtüşmektedir.

Antrenör 2 tarafından anlatılan yukarıdaki metin, türü bakımından hikâye edici metinlerdendir. Roman türü olmamasından ötürü sınıf düzeylerinin tümüne de uygunluk göstermektedir. Metin içerisinde eğitsel yönden uygun olmayan ifadelerin yer almaması sayesinde ders kitaplarına alınacak metinlerin özelliklerine uyum sağlanmıştır.

Baş Barı (Erzurum Yöresi)

“Türklerin en eski oyunlarından biri olan Baş Barı'nın varlığı eski dönemlere dayanmaktadır. Eski zamanlarda Türkler savaş alanında Turan taktiğini uygulamış. Bu taktik ile de zaferden

zafere koşarlarmış. Bu taktiğe göre Türkler ilk önce düşmanın üzerine doğru hücum edermiş. Daha sonra geriye doğru çekilerek düşmanlarını üzerlerine doğru çekerlermiş. Birden her iki koldan tekrardan düşmanın üzerine doğru saldırırlarmış. Böylece düşmanı çevreleyip savaşı kazanırlarmış. Bir müddet sonra bu durum vatanseverlik yanları güçlü olan Türklerin oyunlarına da yansımış ve aradan epey uzun bir süre geçmesine rağmen Erzurum'da Baş Bar'ı olarak ortaya çıkmış.'' (Antrenör 2)

Erzurum yöresinin oyunlarından birisi olan Baş Barı oyununun ortaya çıkış hikâyesi incelendiğinde, kök değerlerden vatanseverlik değeri '' *Bir müddet sonra bu durum vatanseverlik yanları güçlü olan Türklerin oyunlarına da yansımış...*'' ifadesiyle ön plana çıkmaktadır. Milli değerlerden birisi olan halk oyunlarından bahsetmesi ve okuma becerisinin ön planda olması Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçlarına hizmet etmekle beraber konu bakımından Türkçe ders kitaplarındaki Mili Kültürümüz temasıyla da örtüşmektedir. Tür bakımından bilgilendirici metin özelliği görülen metinde eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler yer almamaktadır.

Düz Halayı/Düzo Halayı (Malatya, Adıyaman, Urfa Yöresi)

''Eski zamanlarda hırsızlar, çaldıkları eşyaları taşların veya kayaların altında saklarmış. Bu taşlara da eşkiya taşı denilirmiş. Bu hırsızlar sessiz sedasız köylere girer, insanların en değerli eşyalarını alıp götürür ve insanları zor durumda bırakırlarmış. İnsanlar artık bu hırsızların elinden kan ağlamaya başlamış. Kendi aralarında toplanmış ve karar almışlar. Bundan sonra gizlice saklanıp nöbet tutacaklarına ve hırsız geldiğinde onu yakalayacaklarına karar vermişler. Birkaç günün sonunda hırsız, gece köye inmiş. Köylüler hırsızı sessizce takip etmişler. Hırsızın yürüyüş biçimi köylülerin dikkatini çekmiş. Çünkü hırsız dizlerini kırarak yavaş adımlarla yaylana yaylana gidiyormuş. Derken birden köylüler hırsıza doğru koşmuş ve hırsızı yakalamışlar. Hırsız korkmaya başlamış. Hırsız o dönemin görevlilerine adalet için teslim etmişler. Hırsız yapmış olduğu eylemin ne kadar kötü bir şey olduğunu anlamış ve köylülerden özür dilemiş. Bir daha hırsızlık yapmamaya söz vermiş. Köylüler de hırsızın özrünü kabul etmiş ve onu affetmişler. Bununla birlikte hırsızın yürüyüş biçimi köylüleri o kadar çok etkilemiş ki köylüler bu yürüyüşü sürekli taklit etmeye başlamışlar. Bir müddet sonra bu taklitler oyun haline dönmeye başlamış ve düğünlerde oynanılan bir halay haline bürünmüş.'' (Antrenör 3)

Düz halayının ortaya çıkış hikâyesi incelendiğinde kök değerlerden adalet değeri '' *Hırsız o dönemin görevlilerine adalet için teslim etmişler.*'' ifadesiyle metin içerisinde yer almaktadır. Milli kültürel değerlerden birisi olan düz oyunundan bahsetmesi ve okuma becerisinin ön planda olmasıyla da Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçlarına uygunluk göstermektedir. Metin konusu bakımından Türkçe ders kitaplarındaki Birey ve Toplum teması ile örtüşmektedir. Söz konusu metnin tür bakımından hikâye edici metinlerin özelliklerine sahip olması sınıf düzeyleri açısından da uygundur. Metin içerisinde eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler de yer almamaktadır.

Kurt ile Kuzu Oyunu (Batman Yöresi)

''Göçerler baharın gelişiyiyle beraber yüksek yaylalara çıkarlar. Çobanlar sürülerini önlerine katarak yayla yolunu tutarlar. Eski zamanlarda bu göçerlerden bir çoban sürüsünü yaylaya götürmek için önüne katmış. Sürüde körpe yeni doğmuş bir kuzu varmış. Kurtlar bu kuzuyu yemesin diye çobanın gözü sürekli bu kuzudaymış. Derken bir kurt bu kuzuya saldırmak için harekete geçmiş. Bu durumu fark eden çoban, kurda doğru taş fırlatmaya başlamış, tam kurt yanına yaklaşırken değneğiyle kurdun kafasına vurmuş. Kurt bu olay karşısında kaçmış fakat açlığın verdiği hisle tekrar kuzuya saldırmak istemiş ve yine çobandan sopayı yemiş. Bu olay birkaç sefer tekrarlanmış. Kurdun ve çobanın bu azmi etrafta bulunan diğer insanlar tarafından şaşkınlıkla izleniyormuş. Artık yorulan kurt ve çoban komik tavırlar sergilemeye başlamış ve etraftaki insanlar güle güle bu olayı izlemeye durmuş. Sonunda kurt pes etmiş, kaçmış, gitmiş. Etraftaki insanlar bu komik olayı taklit etmeye başlamışlar. Taklit karşısında gülmekten yere

yığılan insanların bu olay çok hoşuna gitmiş, bir zaman sonra düğünlerde ve eğlencelerde halk oyunu olarak davul zurna eşliğinde yerini almış.” (Antrenör 3)

Antrenör 3 tarafından aktarılan yukarıdaki metin içerisinde kök değerlerden biri olan sorumluluk değeri aşağıdaki şekilde metin içerisinde yer göstermektedir.

“Kurtlar bu kuzuyu yemesin diye çobanın gözü sürekli bu kuzudaymış.”

Kurt ile Kuzu oyununun ortaya çıkış hikâyesini aktaran bu metin, milli değerlerden biri olan halk oyunundan bahsetmektedir. Okuma becerisinin de ön plandadır. Bu yönleriyle Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçlarına hizmet etmektedir. Metin içerisinde canlıların bulunması (çoban, kurt, kuzu, etraftaki insanlar), doğa olaylarının yer alması (kurdun kuzuyu yemek istemesi) Türkçe ders kitaplarında yer alan Doğa ve Evren temasındaki konularla benzerdir. Hikâye edici metinlerin özelliklerine sahip olması açısından birçok sınıf düzeyine uygunluk göstermektedir. Eğitici unsurlara aykırı bir özellik de metin içerisinde görülmemektedir.

Misket (Ankara Yöresi)

“Ankara'nın simgesi haline gelen misket oyununun ortaya çıkışı çok eskilere dayanmaktadır. Rivayete göre eski zamanlarda Ankara'da birbirini çok seven bir kız ile bir oğlan yaşarmış. Kız her zaman kapılarının önündeki elma ağacına çıkar oğlanın yolunu gözlermiş. Oğlan sevdiğine Misket adıyla hitap edermiş. Derken günlerden bir gün yöredeki beylerden biri Misket'e talip olmuş. Oğlan bu durum karşısında beye haber salmış ve sevdiği kızdan uzak durmasını söylemiş. Bu haberi alan bey, oğlandan karşısına çıkmasını istemiş. Kıran kıran kavga edeceklerine ve kazananın aradan çekileceğine karar kılmışlar. Tam kavgaya tutuşacakları sırada nasıl yanlış bir şey yaptıklarının her ikisi de farkına varmış. Bey oğlandan özür dilemiş ve birbirini çok seven bu iki gencin arasından çıkmış. Kapılarının önündeki elma ağacını üstünde sevdiği için dua eden Misket birden kalabalığın yaklaştığını görmüş. Kalabalığın en önünde de bey varmış. Kalabalığın içerisinde sevdiği oğlanı görmemiş. Sevdiğinin başına bir iş geldi endişesiyle birden fenalaşmış ve ağaçtan düşmüş. Osman birden sevdiğinin yanına koşmuş ama nafile ağaçtan düşen Misket orada ölüvermiş. Bu olay sonunda türküler yakılmış. Türküler zaman içerisinde oyun müziği haline bürünmüş. Bu iki gencin sevdasını yaşatmak adına da bu oynanılan bu oyun Misket adını almış.” (Antrenör 3)

Yukarıdaki metinde kültürel unsurlardan birisi olan Türk halk oyunlarından Misket oyununun ortaya çıkışı anlatılmaktadır. Kök değerlerden sevgi değeri, metin içerisinde “*Eski zamanlarda Ankara'da birbirini çok seven bir kız ile bir oğlan yaşarmış.*” cümlesiyle yerini almaktadır. Antrenör 3 tarafından anlatılan bu metin bir halk oyunundan bahsetmektedir. Bu yönüyle de Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçlarındaki ilkelere paralellik göstermektedir. Duyguların yoğun olarak kullanıldığı bu metinin konusu, Türkçe ders kitaplarındaki Duygular temasının konularıyla (sevgi, kaygı, üzüntü) da birbirine benzemektedir. Hikâye edici metinlerden biri olan yukarıdaki metin, müfredata göre bu özelliğiyle tüm sınıf düzeylerine hitap etmektedir. Eğitsel unsurlara aykırı bir özellik de kendi içerisinde barındırmamaktadır.

Garibin Ayağı (Hatay Yöresi)

“Hatay'ın Gâvur Dağı eteklerinde köy köy dolaşan kimsesiz bir insan, bir gün bu köylerden birisinden geçerken yorulur ve bu köyde dinlenmeye karar verir. Köyün durumu ve konumu hoşuna gider. Bu köye yerleşmeye karar verir. Köydeki insanların günlük yaşantısındaki işlerine yardım ederek geçimini sağlamaya başlar. Köy halkı bu kimsesiz insana bir zaman sonra “Garip” demeye başlar. Garip köy halkını, köy halkı da Garip'i sevmeye başlar ve birbirlerine sürekli yardımda bulunurlar. Bununla birlikte köy halkı Garip'e çok cömert davranır. Bir zaman sonra Garip, köy halkından biri olur. Gel zaman git zaman Garip dermansız bir derde tutulur. Bu derdi de köyün ağasının kızını sevmekmiş. Bu derdine bir çare bulamamış ve çareyi köyü terk etmekte aramış. Sabahın erken vaktinde heybesini alarak düşmüş yollara. Bunu gören köylüler de Garip'in peşine düşmüşler ve Garip'e nereye gittiğini sormuşlar. Garip, durumu köylülere

anlatmış. Köylüler söyleyecek bir söz bulamamış. Yalnızca Garip'in arkasından el sallamışlar. Birden köydeki bir tepenin başından şöyle bir ezgi yükselmiş:

Gitme Garip gitme yollar haremi

Arap vurur Türkmen alır paranı

Sen gidersin Garip kimler sarar yaramı

Kadan alam Garip kal bizim elde

Meğer bu ezgiyi söyleyen ağanın kızımıymış. Ağanın kızı da Garip'i severmiş. Garip birden ağanın kızının yanına koşmuş ve ona sarılmış. Bu olaya karşılık köylülerden şu ezgi yükselmiş:

Gitmez olmuş Garip'in ayağı

Köyüne sevdiğine sılasına döner.

Bu olayı duyan köyün ağası da kızını Garip ile evlendirir ve bu ezgiler bir zaman sonra oyun şekline de bürünerek halk oyunları şeklinde günümüze kadar gelir. '' (Antrenör 4)

Kök değerlerden yardımseverlik, bu metin içerisinde "Köydeki insanların günlük yaşantısındaki işlerine yardım ederek geçimini sağlamaya başlar." ifadesiyle açık bir şekilde görülmektedir. Antrenör 4 tarafından anlatılan metnin okuma becerine hitap etmesi, milli değerlerden biri olan halk oyunundan bahsetmesi ve içerisinde türkü barındırması Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçları ile paralellik göstermektedir. Konusu bakımından sevginin ön planda olduğu bu metin Türkçe ders kitaplarındaki Erdemler temasına hitap etmektedir. Tür bakımından hikâye edici metinlerin özelliklerine sahiptir ve içerisinde türkü yer almaktadır. Müfredat açısından bu durum, tüm sınıf düzeylerinde kullanılabilir bir metin olma özelliğini kendi içerisinde barındırıyor olmak demektir. Eğitsel yönden uygun olmayan faktörler de metin içerisinde bulunmamaktadır.

Ata Barı Oyunu (Artvin Yöresi)

"1930'lu yıllarda Dolmabahçe Sarayı'nda Balkan Festivali gerçekleşir. Bu festivale Artvin Halkoyunları Ekibi de davet edilir. Ekip 15-20 gün içerisinde İstanbul'a varır ve görevlilerce karşılanır. Görevliler ekibe yardım ederek onları Dolmabahçe Sarayı'na götürürler. Dolmabahçe Sarayı'nda o gece oyunların ve gösterilerin yapıldığı salon ağzına kadar doludur. Devlet erkânından hemen hemen herkes bu salondadır. Derken Mustafa Kemal Atatürk salona girer, başköşede oturur, herkes saygıyla onu karşılar ve program artık başlar. O gece Artvin Halkoyunları Ekibi de program sunucusudur. Program açılışında Artvin Halkoyunları Ekibi sırasıyla oyunlarını sergilerler. Mahalli oyunlarından sıra Artvin barı (düz bar) oyununa gelir. Bir süre sonra Atatürk birden yerinden kalkar ve oyuncuların arasına girerek kendisi de oyuna dâhil olur. Atatürk'ün oyuna girmesiyle bakanlar, milletvekilleri ve görevliler de oyunun içerisine girerler. Salon büyük bir coşku ile Artvin barı oynamaktadır. Oyunun bitiminde Atatürk yerine geçer ve Artvin Halkoyunları Ekibini yanına davet eder. Onlarla uzun bir süre sohbetle bulunarak kendilerine badem ikram eder. Artvin Halkoyunları Ekibi olan bitenden memnun bir şekilde memleketlerine dönerler. Artvin Valisi olan biteni dinlemek için ekibi davet eder. Ekip olanı biteni anlatır. Validen oyununun adını Ata Barı olarak değiştirmek istediklerini ve bu konuda kendilerine liderlik etmelerini isterler. Vali Ankara'ya Mustafa Kemal Atatürk'e durumu izah eden bir telgraf çeker. Atatürk, telgrafa "Uygundur" cevabını verir. O günden sonra bu oyun Ata Barı oyunu olarak varlığını sürdürmeye başlar ve oyunda şu dörtlük geçer:

Bahçası var, bağı var,

Ayvısı var, narı var,

Atamızdan yadigâr

Bizde Ata Barı var. '' (Antrenör 4)

Ata Barı oyununun ortaya çıkış hikâyesinde kök değerlerden saygı ve yardımseverlik, anlatılan halk oyununun hikâyesinde sırasıyla aşağıdaki şekilde yer almaktadır.

“Derken Mustafa Kemal Atatürk salona girer, başköşede oturur, herkes saygıyla onu karşılar ve program artık başlar.”

“Görevliler ekibe yardım ederek onları Dolmabahçe Sarayı’na götürürler.”

Yukarıda Antrenör 4 tarafından anlatılan bu metinde okuma becerisi ön plana çıkmaktadır. Atatürk’ten bahsetmesi ve milli değerleri biri olan halk oyununu anlatmasıyla Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın amaçlarına benzemektedir. Atatürk sevgisinin konu olduğu bu metin, Türkçe ders kitaplarında Milli Mücadele ve Atatürk temasıyla özdeşdir. Tür bakımından hikâye edici metinlerin özelliğine sahip olan bu metin, müfredata göre bu özelliğiyle tüm sınıf düzeylerine hitap etmektedir. Ayrıca söz konusu metin, ders kitabına alınacak metinlerin nitelikleri açısından incelendiğinde aykırı bir durum teşkil etmemektedir.

Acem Oyunu (Adana Yöresi)

“Adana ilinin oyunlarından biri olan Acem oyununa Kız İsteme oyunu da denilmektedir. Oyun Adana ilinin köylerinden birinde ortaya çıkmıştır. Geçmiş zamanlarda birbirlerini seven iki genç yaşamaktadır. Bu gençler bir zaman sonra evlenme kararı alırlar. Oğlanın anne ve babası kız evinin yolunu tutarlar bu karardan sonra. Fakat kızın ailesi oğlana kızı vermek istemezler. Aradan bir zaman geçer. Tekrardan oğlanın anne ve babası kız evinin yolunu tutarlar. Kızın ailesi yine razı olmazlar. Aradan epey bir zaman sonra kızı istemek için tekrardan yola koyulan oğlanın anne ve babası yine olumsuz bir cevapla karşılaşır. Bu durum karşısında oğlan kız evinin önüne dikilir. Kızın babasına kızını çok sevdiğini anlatır. Fakat yine kız tarafı kızı vermek istemezler. Derken oğlan cebinden bir ayna ve tarak çıkararak saçlarını taramaya başlar. Kızın ailesine yakışıklı olduğunu bu hareketiyle göstermek ister. Tekrardan kıza talip olur. Yine kızın babası reddeder. Sonra cebinden bir miktar para çıkarır. Paraları havaya doğru fırlatarak maddi durumunun yerinde olduğunu kızın ailesine göstermek ister ve kıza tekrardan talip olur. Bu durum karşısında kızın babası oğlanı yine reddeder. Oğlan kıza âşık olduğunu göstermekte kararlıdır. Sabırla aşkı göstermeye hareketlerle devam eder. Bu seferde cebinden bilezik çıkararak düğün için hazırlıklı olduğunu hareketlerle göstermek ister. Kızın babası oğlanı yine reddeder. Köy ahalisi olan bitenleri şaşkınlıkla izlerken oğlan son bir kez şansını dener ve içtenlikle bir mani okur. Kızın babası şaşırır. Oğlan diğer cebinden de beşbirlik altın çıkararak kıza canı gönülden talip olur ve yere çömelir. Bu sefer kızın babası ikna olur ve kızını bu oğlana vermeye razı gelir ve köy ahalisinin huzurunda kızını oğlana verir. Oğlan ve kızın ailesi arasında geçen bu olay köylüyü derinden etkiler ve oğlanın yapmış olduğu bu hareketler çok beğenilir. Düğün zamanı köydeki gençler bu hareketleri taklitlerle oynayarak canlandırır. Bir zaman sonra bu taklitler diğer düğünlerde de görülmeye başlanır ve bir halk oyunu halini alarak günümüze kadar gelir.”

Türk halk oyunlarından birisi olan Acem oyununun ortaya çıkış hikâyesinin anlatıldığı yukarıdaki metinde kök değerleri içerisinden sabır ve sevgi değerleri sırasıyla aşağıdaki şekilde görülmektedir.

“Sabırla aşkı göstermeye hareketlerle devam eder.”

“Geçmiş zamanlarda birbirlerini seven iki genç yaşamaktadır.”

Okuma becerisine hitap eden ve milli değerlerden halk oyunundan bahseden bu metin, bu özellikleriyle Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın amaçlarına uygunluk göstermektedir. Ayrıca konusu bakımından da Türkçe ders kitaplarındaki Duygular temasına hitap etmektedir. Yapısal özellikleri açısından hikâye edici metin türü olan yukarıdaki metin, müfredata göre bu özelliğiyle de tüm sınıf düzeylerine uyum göstermektedir. Bunların yanı sıra metin içerisinde eğitsel olmayan ifadeler yer almamaktadır.

Lorke (Van Yöresi)

“Eski zamanlarda Van’da Acemlerle Türkler arasında güreş şenlikleri yapılmıyordu. Türkler ile Acemler sınırda bir araya gelir, eğlenir, yer içer ve güreş tutarlardı. Bu her sene düzenli olarak yapılırdı. Fakat Acemlerin bir pehlivanı varmış ki hiç sırtının yere geldiği olmazmış. Zamanın valisi tellallar çıkırtmış. Bu pehlivanı yenecek bir yiğit bulmak istemiş ama nafiye bulamamış. Şenlik başlamış ve güreş için hazırlanılmış. Tam o sırada meydana Türk bir pehlivan atılmış. Valiye ayran aşu içtiğini fakat bir türlü hazmedemediğini bunun için de güreş tutmak istediğini dile getirmiş. Zamanın valisi de pehlivan bulamadığından mecburen bunu onaylamış. Bizim pehlivan kendinden emin bir şekilde meydana çıkmış. Güreş başlar başlamaz Acem pehlivanı olduğu gibi yere fırlatmış. Herkes birden şaşkınca bizim pehlivana bakmış. Seyircilerin arasındaki gençlerden bazıları sevinçlerini dile getirmek amacıyla bizim pehlivana türkü yakmışlar ve birden oynamışlar. Gençlerin yaktığı türkü ve oynadıkları oyun yöre halkı tarafından çok beğenilmiş. Hatta farklı yörelerde bile bu durumdan bahsedilir olmuş. İnsanlar düğün ve eğlencelerde bu türküyü söyler ve oyunu oynar hale gelmiş.” (Antrenör 5)

Van yöresi halk oyunlarından biri olan Lorke adlı oyunun ortaya çıkış hikâyesi incelendiğinde kök değerlerden öz denetim, anlatılan halk oyunun hikâyesinde aşağıdaki ifadelerde yer almaktadır.

“Valiye ayran aşu içtiğini fakat bir türlü hazmedemediğini bunun için de güreş tutmak istediğini dile getirmiş.”

“Bizim pehlivan kendinden emin bir şekilde meydana çıkmış.”

Antrenör 5 tarafından anlatılan yukarıdaki metin, milli değerlerden biri olan halk oyunlarından ve spordan bahsetmektedir. Dört temel dil becerisinden okuma da ön plandadır. Bu yönleriyle Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın amaçlarına uygunluk göstermektedir. Konusu bakımından güreş sporundan bahsetmektedir. Bu özelliğiyle de Türkçe ders kitaplarındaki Sağlık ve Spor temasıyla uyum içerisindedir. Tür bakımından hikâye edici metinlerin özelliklerine sahip olan ve roman türüne benzemeyen bu metin müfredata göre tüm sınıf düzeylerine uygunluk göstermektedir. Eğitsel açıdan uygun olmayan ifadeler de metin içerisinde yer almamaktadır.

Topal Serçe (Kayseri Yöresi)

“Bir ayağı aksayan yaşlı bir kadın değırmene buğdayını götürmüş ve bulgur yaptırmış. Eve geldiğinde evinin bahçesine öğütmüş olduğu bulguru sermiş. Bir müddet sonra çullara serili olan bulgura serçeler dadanmış. Yaşlı kadın aksayan ayağıyla serçeleri kovalamak istemiş fakat serçelerle baş edememiş. Derken orada geçen birkaç insan yaşlı kadına yardım etmişler ve problemi çözmüşler. Yörede bulunan insanların bu durum çok hoşlarına gitmiş ve taklit yoluyla halk oyunu şekline bürünerek günümüze kadar varlığını sürdürmüş.” (Antrenör 5)

Türk halk oyunlarından birisi olan Topal Serçe oyunun ortaya çıkış hikâyesinin anlatıldığı yukarıdaki metinde kök değerlerden yardımseverlik değeri aşağıdaki şekilde yer almaktadır.

“Derken orada geçen birkaç insan yaşlı kadına yardım etmişler.”

Halk oyunlarından birinden bahseden bu metin, milli kültürel değerleri aktarması yönüyle Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın amaçlarıyla ilişki halindedir. Dayanışma sayesinde metinde yer alan problemin ortadan kalkması, Türkçe ders kitaplarındaki Erdemler temasıyla benzerlik göstermektedir. Tür bakımından hikâye edici metinlerin özelliklerini içerisinde barındıran metin, bu yönüyle tüm sınıf düzeylerine de hitap etmektedir. Ayrıca söz konusu metinde eğitsel açıdan uygun olmayan ifadeler de bulunmamaktadır.

Çayda Çıra Oyunu (Elazığ Yöresi)

“Elazığ ilinin simgesi haline gelmiş bu oyunun ortaya çıkışı eski zamanlara dayanmaktadır. Rivayetlere göre Hazar Gölü kenarında bir köyde birbirini Leyla ve Mecnun gibi seven iki genç yaşamış. Bu gençler köy içerisinde dedikodu olmasın diye gece buluşmuş. Erkek buluşmanın

yapılacağı yere gidebilmek için her gece gölü yüzerek karşıya geçermiş. Karşı tarafta ise kız her gece erkeğe yerini belli etmek amacıyla çıra yakarmış. Bu köyde de kızı seven başka bir erkek varmış fakat kız bu erkeği sevmemiş. Gel zaman git zaman bu erkek durumu öğrenmiş ve kızın babasına haber etmiş. Kızın babası da o gece kızını odaya kapatmış. Bununla da kalmayan erkek, kızın sevdiğine zarar vermek için o gece suların sık aktığı derin yerde çıra yakmış ve kızın sevdiğine tuzak kurarak ölümüne sebep olmuş. Odadan kaçmayı başaran bu kız gölün kenarına geldiğinde sevdiği erkeğin suda boğulduğunu görünce kurtarmak için suya atlamış. Nafile her ikisi de suya kapılıp gitmişler. Köyde bulunan insanlar ve gölün kenarındaki köylerde oturan köylüler o gece gençleri bulabilmek için çıra yakmışlar ve gölün kenarında gençleri aramışlar. Gençlerin bulunamadığı bu olay sonucunda yöredeki insanlar büyük bir üzüntüye kapılmışlar. Acılarını dindirmek için ağıtlar yakmışlar. Ağıt zamanlarında çıra yakmayı da ihmal etmemişler. Bir zaman sonra bu ağıtlar, Elazığ ilinin bugünkü simgesi olan halk oyunu haline bürünmüş.” (Antrenör 6)

Elazığ ilinin simgelerinden birisi olan Çayda Çıra oyununun ortaya çıkış hikâyesinin anlatıldığı yukarıdaki metin, kök değerler doğrultusunda incelendiğinde sevgi değeri “Rivayetlere göre Hazar Gölü kenarında bir köyde birbirini Leyla ve Mecnun gibi seven iki genç yaşarmış.” ifadesiyle metin içerisinde görülmektedir. Antrenör 6 tarafından aktarılan yukarıdaki metin, milli değerlerden biri olan bir halk oyunundan bahsetmesi ve okuma becerisinin görülmesi sayesinde Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın amaçları ile uyum içerisinde yer almaktadır. Kıskançlık, sevgi ve üzüntünün metinde yer alması da Türkçe ders kitaplarındaki Duygular temasının konularıyla paralellik göstermektedir. Hikâye edici metinlerden efsane türü (Rivayetlere göre...) ile aktarılmasından ötürü müfredata göre tüm sınıf düzeylerinde kullanılabilme özelliğine sahiptir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan ders kitabına alınacak metinlerin niteliklerinden biri olan eğitsel yönden uygun olmayan ifadelerin metin içerisinde yer almaması özelliği, söz konusu metinde de görülmektedir.

Kımlı (Şanlıurfa Yöresi)

“Urfa’da eski zamanlarda tarlalara kımlı adında bir haşere dadanmış. Bu haşere buğdaylar başak bıraktığı zamanlarda tanelere saldırıyor, çevreyi mahvediyor ve çiftçilerin belini büküyormuş. Urfa’da geçimini tarım ile sağlayan insanlar bu haşereye bir çare bulamamışlar. Her geçen gün bu haşere çoğalıyor, tarlalara daha fazla zarar veriyor ve köylülerin belini büküyormuş. Son olarak zirai ilaçlara başvurmuşlar fakat o da fayda etmemiş. Derken içlerinden bir tanesi bu haşereleri kalbur ile toplama fikrini önermiş. Köylüler de bu fikri çok beğenmiş. Her günün seher vaktinde herkes kalburunu alır önlüğünü bağlar ve kımlı toplamaya başlamış. Köylüler hep birlikte el ele verip yardımlaşarak bu haşere saldırısını önlemişler. Köylülerin kımlıla mücadele ederken sergilemiş olduğu hareketler bir süre sonra köy düğünlerinde taklit edilmeye başlanmış ve kımlı oyunu şeklinde günümüze kadar varlığını sürdürmüştür.” (Antrenör 6)

Antrenör 6 tarafından anlatılan yukarıdaki metin içerisinde kök değerlerden yardımseverlik değeri aşağıdaki şekilde görülmektedir.

“Her günün seher vaktinde herkes kalburunu alır önlüğünü bağlar ve kımlı toplamaya başlamış. Köylüler hep birlikte el ele verip yardımlaşarak bu haşere saldırısını önlemişler.”

Kımlı adlı oyunun ortaya çıkış hikâyesini aktaran bu metin, bir halk oyunundan bahsetmektedir. Okuma becerisi de bu metinde ön plandadır. Bu yönleriyle Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın amaçlarına uygunluk göstermektedir. Kımlı istilasının önüne geçilmesinde dayanışma ön plandadır. Bu yönüyle de Türkçe ders kitaplarında yer alan Erdemler temasıyla da örtüşmektedir. Tür bakımından hikâye edici metinlerin özelliklerine sahip olması sayesinde müfredata göre sınıf düzeyi açısından da uygunluk göstermektedir. Söz konusu metin incelendiğinde eğitsel yönden uygun olmayan durumlar metin içerisinde bulunmamaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türkçe ders kitaplarında halk oyunlarının ortaya çıkış hikâyelerinden yararlanılabileceği amacıyla hazırlanan bu çalışmanın alt problemlerinden hareketle ortaya çıkan sonuçlar, sırasıyla aşağıdaki şekildedir.

- Öğretim programlarının perspektifini oluşturan kök değerler, incelenen halk oyunlarının ortaya çıkış hikâyelerinde sıkça yerini almaktadır. Antrenörler tarafından anlatılan metinlerde kök değerlerden adalet, doğruluk, dürüstlük, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, öz denetim, yardımseverlik ve vatanseverlik değerleri yerini almaktadır. Yani öğretim programlarında yer alan 10 kök değer, incelenen metinlerde tespit edilmiştir.
- Antrenörler tarafından anlatılan metinler kültürel bir metin değerindedir ve millî, manevi, sosyal değerlerden bireyi haberdar kılmaktadır. Bu yönüyle de Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçlarına hizmet edebilme özelliği kendi içerisinde taşımaktadır.
- Türkçe ders kitaplarında yer alan tema ve konu önerilerine, anlatılan metinlerde (Birey ve Toplum, Erdemler, Millî Mücadele ve Atatürk) de rastlanmıştır. Bununla birlikte Türkçe ders kitaplarında tüm sınıf düzeylerinde bulundurulması zorunlu olan Erdemler, Millî Kültürümüz ile Millî Mücadele ve Atatürk temaları anlatılan metinlerin birçoğunda bulunmaktadır.
- Anlatılan metinlerinin hemen hemen hepsi hikâye edici metinlerdir ve bu metinlerde roman türünün özellikleri bulunmamaktadır. Bu yönüyle de halk oyunlarının ortaya çıkış hikâyeleri tüm sınıf düzeylerine uygunluk göstermektedir.
- İncelenen metinlerde eğitsel açıdan uygun olmayan ifadeler ve durumlar (argo, küfür, dövüş vs.) bulunmamaktadır.

Alt problemlerin sonuçlarından hareketle halk oyunlarının ortaya çıkış hikâyeleri, Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygunluk göstermektedir ve hikâyelerin Türkçe ders kitaplarında yararlanılması gerektiği ortadadır. Bu çalışmanın elde edilen sonuçlarına benzer olarak Mete (2020) de halk oyunlarının harekete dayalı sunumları ve zengin biçim yapısıyla görsel bir eğitim materyali olabileceğini; Türkçe derslerinde görsel okuma yoluyla halk oyunlarından faydalanılabileceğini dile getirmiştir.

Bu çalışmanın verilerinden ortaya çıkan sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir;

- Türkçe ders kitaplarında halk oyunlarının ortaya çıkış hikâyelerinden yararlanılabilir.
- Halk oyunlarının ortaya çıkış hikâyeleri, Türkçe ders kitaplarında serbest okuma metni olarak verilebilir,
- Halk oyunlarının ortaya çıkış hikâyeleri, Türkçe ders kitaplarındaki ünite sonu değerlendirme bölümlerinde yerini alabilir,
- Halk oyunlarının ortaya çıkış hikâyeleriyle birlikte somut olmayan diğer kültürel miras öğelerinden de Türkçe ders kitaplarında faydalanılabilir,
- Halk oyunlarının dil becerilerine katkısı üzerine akademik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Çeçen, M. A. & Çiftçi, Ö. (2007). "İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi." *Milli Eğitim*, 173, 39-49.
- Çetinkaya, F. Ç. & Durmaz, M. (2020). Çeviri resimli çocuk kitaplarının kültür aktarımı açısından incelenmesi stili. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 945-959.
- Eroğlu, T. (1999). *Halk oyunları el kitabı*. İstanbul: Mars Basım Hizmetleri.

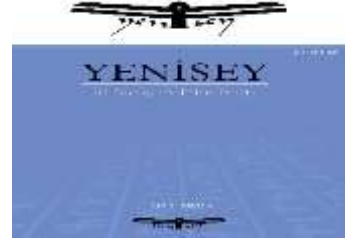
- Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: değerler eğitimi. *Eğitime Bakış / Eğitim- Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 6(18), 10-15.
- Kafesoğlu, İ. (2003). *Türk milli kültürü*. İstanbul: Ötüken Yayınları
- Koraltan, A. (2020). Halk oyunlarının karakteristik yapısının incelenmesi (Diyarbakır Örneği). *Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın*.
- Mete, F. (2020). Türkçe Öğretiminde Görsel Kültür Ürünleri: Halk Oyunlarının Yeri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(2), 736-749.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Uşun, S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Paradigma.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Akçay Yayınları.

Kaynak Kişi Listesi

- Antrenör 1: Ahmet Şenol, Milli Eğitim Bakanlığında Halk Oyunları Jüri Üyesi Yetiştirme Kurulu Üyesi ve Akademisyen, 1968 yılından beri halk oyunları ile uğraşiyor.
- Antrenör 2: Gökhan Menekşe, 2. Kademe Halk Oyunları Eğitmeni. 2000 yılından beri halk oyunları ile uğraşiyor.
- Antrenör 3: Adnan Akkaya, 2. Kademe Halk Oyunları Eğitmeni, 2001 yılından beri halk oyunları ile uğraşiyor.
- Antrenör 4: Ercan Altıparmak, 2. Kademe Halk Oyunları Eğitmeni, 1998 yılından beri halk oyunları ile uğraşiyor.
- Antrenör 5: Ahmet Kaplan, 2. Kademe Halk Oyunları Eğitmeni, 2004 yılından beri halk oyunları ile uğraşiyor.
- Antrenör 6: Batuhan Aslan, 2. Kademe Halk Oyunları Eğitmeni, 2008 yılından beri halk oyunları ile uğraşiyor.



YENİSEY
Uluslararası Dil, Edebiyat ve Eğitim
Dergisi



EĞİTİMİN İDEOLOJİK DÖNÜŞÜMÜ: KURAMSAL BİR
DEĞERLENDİRME

IDEOLOGICAL TRANSFORMATION OF EDUCATION: A THEORETICAL
EVALUATION

Ersan BORHAN

Uzm., Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Doktora Programı

ersan.borhan@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-5166-3205

Makale Bilgisi / Article Information

Doi: <http://dx.doi.org/10.29228/yenisey.63636>

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 19.07.2022

Kabul Tarihi / Date Accepted: 19.08.2022

Yayın Tarihi / Date Published: 09.09.2022

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Eylül / 2022

EĞİTİMİN İDEOLOJİK DÖNÜŞÜMÜ: KURAMSAL BİR DEĞERLENDİRME

Özet

Üretim-tüketim süreçlerinin dönüştürdüğü toplumsal yaşam, modern toplumlarda devletin eğitim ile denetim altına aldığı bir alan hâline gelmiştir. Eğitim kurumlarının insanlara daha uygar ve barışçıl bir dünya sunması ideali günümüzde artık bir illüzyondan ibaret görünmektedir. Dahası, eğitimin tamamen ideolojik bir kurgu olduğu ve üretim süreçlerine kalifiye insan yetiştirme yanı sıra milli duygu ve düşüncelerin yeniden üretimine katkıda bulunacak bir kurum haline dönüştüğü sıkça dile getirilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, eğitimin ideolojik dönüşümünü kuramsal temelde ele almaktır. İdeolojik devlet, eğitim kurumlarında toplumsal bir kontrol mekanizması aracılığı ile bireyleri baskı altına alıp disipline etmekte, böylece siyasal iktidar ile uyumlaştırmaktadır. Eğitim, genel olarak politika, sistem, müfredat, ders kitapları, öğretmenler ve dersler marifetiyle ideolojik bir aygıt vazifesi görüp egemen zümre nezdinde bir işlerlik kazanmaktadır. Okul, geçmişte üretim süreçlerinin devamı ve ulus devlet bilincinin yeşertilmesi ve sürdürülmesinin dayanağı iken günümüzde ise siyasal ideolojinin tüm işlevlerine ev sahipliği yapan ve toplumsal yaşamın iktidara bağlılığının sürekli olarak yeniden üretildiği bir mekân olarak karşımıza çıkar. Bu noktada, çeşitliliğin getirisini hesaba katan, hak ve özgürlüklere saygılı ve her bireyi insan olarak kabul edecek bir eğitim sistemi hem toplumsal bütünlüğü ve beraber yaşayabilmenin temelini oluştururken hem de tek tipleşme, makul vatandaş prototipi ya da sadece egemen güce hizmet eden bir toplum gibi olumsuzlukların önüne geçebilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, devlet, ideoloji, iktidar, okul.

IDEOLOGICAL TRANSFORMATION OF EDUCATION: A THEORETICAL EVALUATION

Abstract

Community life has contemporarily been transformed by the production-consumption processes and become an area under the control of the state through education. The ideal of educational institutions to offer citizens a more civilized and peaceful world seems to be an illusion nowadays. Moreover, it is scholarly uttered that education is a purely ideological construct and has turned into a mechanism that shall contribute to the reproduction of patriotic feelings as well as raising qualified people for production processes. Therefore, the present paper aims to revisit the ideological transformation of education on a theoretical basis. The ideological state oppresses and disciplines individuals through a social control mechanism in educational institutions, thus harmonizing them with political power. Education, overall, acts as an ideological apparatus through the policy, system, curriculum, textbooks, teachers, and lessons and gains operability in the hands of the dominant class. While the school was the foundation of the cultivation and maintenance of the nation-state consciousness in the past, it appears as a place that hosts all the functions of political ideology and where the commitment of social life to power is constantly reproduced. Yet, an education system seizing the profit of diversity, respecting rights and freedoms, and embracing every individual not only forms the basis of social cohesion and coexistence but also hinders negativities such as uniformization of political ideology, a prototype of a reasonable citizen, or society only serving the power.

Keywords: education, state, ideology, power, school.

GİRİŞ

İnsanın dünya sahnesinde yerini aldığı ilk andan itibaren ürettiği bilgi ve kültürü gelecek nesillere taşıma gayesi, varoluşsal bir amaç olarak görülmüştür. Bu zorunluluk ise bugün eğitim olarak adlandırdığımız kurumun doğmasına vesile olmuştur. Tarihsel süreç içerisinde, farklı örgütlenme biçimlerine evrilen insan topluluklarında eğitimin işlevi görece aynı kalmakla beraber, yaşayış örgütlenmelerinin türüne göre içerik ve mahiyetinde değişiklikler olmuş ve daha formel bir yapıya kavuşmuştur. Nüfusun artması ve örgütlenme biçimlerinin gelişmesiyle birlikte ortaya çıkan geleneksel devlet anlayışında eğitim, başlangıçta devletin varlığını sürdürmesine yetecek kadar olan insan gücü ihtiyacını giderme işlevi görmüştür. Nitekim, bilimsel ilerleme ve gelişmeler tarihin seyri içerisinde önüne geçilmez bilgi birikimlerinin ortaya çıkmasına ve kırsal bölgelerden kentlere eşî benzeri görülmemiş göçlerle birlikte toplumsal yapıların değişmesine neden olmuştur. Artan nüfus ve sanayileşmeyle birlikte bilgi birikimindeki patlama, bilgi ve kültürün gelecek nesillere aktarma,

yani eğitim sorununu da beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda aynı dil ve kültürü paylaşan bir toplum yaratmak için kullanılacak eğitim, sadece ailelerin altından kalkabileceği bir nitelikten çıkıp devlet ya da devlet mekanizmalarının el atması gereken bir olgu hâline gelmiştir (Şimşek ve ark., 2012). Bu değişim ve dönüşümler aynı zamanda eğitimin nasıl algılandığını da değiştirmiştir. Sanayi toplumları öncesi yapılan tanımlamalarda eğitim daha çok bilinç, zihin, haz, yeti gibi psikoloji ve felsefi kavramlarla özdeşleşmişken sonraları bu kavramların yerini toplumsal kalkınma, yetişmiş insan, kültürlenme, ideoloji, toplumsal sınıf, üretim, toplumsal refah gibi kavramlar almıştır. İnsanın tarihsel süreç içindeki maceraları da dikkate alındığında bu bilgi, önceleri bireyin nevi şahsını önceleyen eğitimin tanımının daha sonraları toplumu önceleyen bir yapı haline geldiğini göstermektedir (Akın ve Arslan, 2014).

Eğitim, insanlık tarihi kadar eski bir kavram olsa da kurumsallaşması toplum kavramının pratikte yaşandığı zamanlara denk gelmektedir. Bu bakımdan bugünkü anlamına ya da işlevine benzer eğitim kurumlarının meydana çıkışı 18. yüzyılın ikinci yarısı, Sanayi Devrimi'nin başlangıcına tekabül etmektedir. Üretim ilişkilerinin geliştiği, büyük nüfus patlamalarıyla kent yaşamının geliştiği ve bilgi üretiminin ivme kazanmaya başladığı dönemde daha fazla kitleye bilgi ve kültür aktarımı gerçekleştirmek için kurumsallaşan ve yaygınlaşmaya başlayan eğitimin işlevinin, üretim süreçlerinde ihtiyaç duyulan insan tipini yetiştirmeyi gaye edindiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Örneğin, tarım toplumlarında eğitim çağındaki nüfusun yaklaşık %5'i eğitim görürken, sanayi toplumlarına geçişte bu oran, kentleşmenin de artmasıyla birlikte %60'lara kadar çıkmıştır. Benzer şekilde modern toplumlarda da eğitime biçilen rolün pek değişmediği aşıkardır. Yirminci yüzyılın hemen başlarında, bugün gelişmiş olarak addettiğimiz ülkelerde ilköğretimin yaygın olmasına karşın ortaöğretim ve üzeri eğitim belirli ayrıcalıklı kesimler tarafından ulaşılabilirdi (Dura, 1990, akt. Cantekin, 2015). Fakat yukarıda da değinildiği üzere, üretim süreçlerinin gelişmesi ve eğitim arasında doğrusal bir ilişkinin olduğunu söylemek mümkündür; artan üretim, eğitimin üretim süreçlerine katılacak insanı yetiştirmek için yaygınlaştırılmasına vesile olmuştur. Dolayısıyla eğitim için bugüne kadar ortaya atılan bütün tanımlar ve eğitimin işlevleri bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerini sağlamadan ileri geldiğini söylemek çok zordur.

Eğitim ve üretim süreçlerinin yukarıdaki kısa bir özeti, eğitimin gerçekten bireylerin taleplerinden ileri gelmediğini, aslında gereksinim duyulan iş gücünün niteliğine ilişkin olarak biçim aldığı göstermektedir. Hâl böyle iken, modern toplumlarda üretim-tüketim süreçlerinin dönüştürdüğü toplumsal yaşam ise devletin eğitim ile denetim altına aldığı bir alan haline gelmiştir. Yani, eğitim kurumlarının insanlara daha uygar ve barışçıl bir dünya sunması ideali, günümüzde artık bir illüzyondan ibarettir, bu da eğitimi bir siyasi kuruma dönüştürmektedir (Yapıcı, 2004). Bu da yine yukarıda değinildiği üzere eğitimin tamamen ideolojik bir kurgu olduğunu ve üretim süreçlerine nitelikli insan yetiştirmenin yanı sıra milli duygu ve düşüncelerin yeniden üretimine katkıda bulunacak bir kurum haline dönüştüğünü ima etmektedir. Bu anlamda da eğitimin ideolojik yönüne vurgu yapmak yerinde olacaktır. Bu çalışmanın amacı, eğitimin ideolojik olarak nasıl bir işlev gördüğüne kuramsal bir perspektif getirmektir. Eğitimin, bütün tanım ve ideallerin ötesinde ideoloji/siyasete nasıl hizmet ettiğini daha net ortaya koymak adına önce ideoloji ve güç kavramlarına yer verilmiş, daha sonra ise eğitim ve ideoloji arasındaki ilişki detaylandırılmıştır.

İdeoloji, Devlet ve İdeolojik Güç

Kavram olarak ideolojiye birçok tanım getirmek mümkündür. Köken itibarıyla Yunanca “*idea*” ve “*logos*” sözcüklerinden türediği ve “doğru düşünme bilimi” olarak ortaya çıktığı iler sürülmektedir (Mardin, 2004). Bir grubun inançlar sistemi olarak da tanımlanabileceği gibi, Oskay (1952) ideolojiyi belirli bir toplumsal yapıyı yasal zemine oturtan ve hegemonik fikirleri barındıran oldukça katı bir yapı olarak tanımlamaktadır. Bu anlamda ideoloji, yeni bir toplumsal düzen inşa etmeye karar vermiş siyasal yapının yaklaşımını sergileyen bir mekanizmadır. Sosyoloji, ideolojiye “*izm*” gözlüğünden bakmaktadır (Akın ve Arslan, 2014). Althusser'e göre ideoloji, mantıksal düzlemde tarihi bir varlık ve işleve sahip düşünceler bütünüdür (Althusser, 2008).

Marx'a göre ideoloji, hükümler ve egemen sınıfın kolektif ifadeleridir; mantıklı görünmesine rağmen gizli hedefleri olan düşünceler sistemidir; işi yanılmaktır ve sınıfsaldır (Gökçe, 2009; Ömürlüoğlu, 2020). McLaren (2011) ideolojiyi sadece "izm"ler le sınırlı olarak görmemekte ve sosyal hayatımızı tamamen kuşatmış fikir, değer ve inançlar kümesi olduğunu savunmaktadır. Buna göre dünyayı nasıl algıladığımız ya da peşinen kabul ettiğimiz fikirler gelenek, ritüeller, inançlar ve değerler tarafından, sosyokültürel olarak içinde bulunduğumuz yeri kabullenmemizi sağlayarak insanlar arasındaki eşitsiz dağıtımın gizlenmesine yardımcı olmaktadır. Bu durumu en çok pekiştiren şey ise kullanılan söylemdir. Hangi fikirlerin hangi amaçlarla kimler arasında nasıl paylaşıldığı, ideolojinin yeniden üretimine katkıda bulunan görünür öğelerdir (Eagleton, 2005, akt. Olgun, 2008). Fakat ideoloji çoğu zaman kalabalıklar arasında çok da kolay fark edilemeyecek ve bilinçsiz bir fenomendir. İdeoloji, güç sahiplerinin düzenlerinin devamında kullandıklarında bilinçli; kalabalıkların egemen ideolojisini sanki kendi düşünceleriymiş gibi beslemeleri noktasında ise bilinçsiz bir şekilde cereyan etmektedir (Öztürk, 2007). İdeoloji, kişilere egemen düşüncenin kültür, yaşayış ve değer yargılarını benimsetmede bir aracı olarak onları sisteme uyumlu hâle getirmede işlev görür; bu çoğunlukla bilinçsiz bir şekilde gerçekleşir. Böylece ideoloji, bireylerin içinde buldukları yapının veya durumu olduğu gibi, sorgulamadan benimsemesini ve başka türlü mümkün değilmiş gibi davranmasını sağlama vazifesine sahiptir. Her ne kadar ideolojinin tanımı tarihsel ve bağlamsal olarak değişse de genel olarak politik, ekonomik ve toplumsal bir düzen kurmaya, bu düzeni rasyonelleştirmeye ve sürdürmeye yarayan düşünceler sistemine ideoloji denilebilir.

İdeoloji ve güç kavramları modern toplumlarda içi içe geçmiş kavramlardır. Aslında, yukarıda betimlenen ideolojik pratiklerin hayata geçmesi ancak egemen sınıfın, yani iktidar ve gücü elinde bulduran zümrenin bilinçli uygulamaları ve bu zümre dışındakilerin ise çoğunlukla bilinçsiz uyma davranışları sonucunda mümkün olabilir. Bu dayanak noktasından hareketle ideolojik gücü, toplumda kaynakların nasıl dağıtılacağı haklılaştırma, otoritenin yön verdiği ve bir fikre dayanan güç olarak tanımlayabiliriz (Leszek, 1991, akt. Gökçe, 2009). İdeolojik gücün, meşrulaştırma işlevi iktidar tarafından korunur. Yani ideolojik güç, siyasal mekanizmanın politik ve ekonomik haklılaştırma kapasitesine dayandığı güçtür.

Bu gücün ise en meşru ve etkin uygulayıcısı devlettir. Devlet, tarihin akışı içinde girdiği şekillere ve düzene göre farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bu noktada devletin modern bir kurum olarak ortaya çıkışı Platon'un (2012) bilgelerin yönetiminde olduğu devletten farklılaşmaktadır. Örneğin, geniş kapsamlı bir tanımlama ile Gökçe (2009) devleti, politik olarak yönetme erkini elinde bulduran, ideolojik olarak kitlesel düşünme yollarını ve niteliğini yönlendiren, ekonomik olarak da üretim ilişkilerinde söz sahibi olup kaynakların nasıl dağıtılacağını belirleyen bir güç olarak tanımlamaktadır. Başka bir anlatımda ise devlet, bir grup zümrenin daha geniş çevreler üzerindeki meşru cebir kullanma yetkisi ile desteklenmiş egemenliğidir. Egemenliği elinde bulduran ve meşru gücü kullanan bir grup, otoriteye itaat etmesi öğretilmiş toplumun geri kalanına bir nevi hükmetmektedir. Diğer bir uçta ise devlet, sınırları belirli bir kara parçası içerisinde siyasal ve hukuki bir düzen içinde yaşayan insanların oluşturduğu ve toplumsal kurumların iş gördüğü bir sentez olarak algılanmayabilir. Bu bakımdan devletin görünmeyen ve elle tutulamayan fakat sadece kuramsal bir gerçekliğe sahip olan bir düşünce ürünü olduğunu söylemek yerinde olacaktır (Akın ve Arslan, 2014).

Devlet, toplumsal yaşamın birçok alanında (örn. eğitim, hukuk, aile, güvenlik) kendisine ekonomik, siyasal ve ideolojik meşrulaştırma sağlayarak varlığını devam ettirebilir. Dolayısıyla, kamusal alanı kendisi için meşrulaştırmayı sağlamak olarak şekillendirmelidir. Aynı zamanda toplum içerisinde şekillendirilen kültür yeni nesillere aktarmak üzere kamusal alandaki birçok yapıyı siyasallaştırmalıdır (Gökçe, 2009). Bu noktada, devleti ideolojik gücün bir aygıtı olmaktan ayrılması gerekmektedir. Devlet, çoğu zaman hegemonik örgütlemenin başıdır fakat bunu bir dikta rejimi ile ya da baskı ile yapması gerekmez. Devletin asıl gücünü oluşturan şey, meşru cebir kullanarak egemenliğini örgütlemesi değil, bu egemenliğe meşruiyet ve itaat kazandıracak ideolojik üretimdir (Poulantzas, 1992, akt. Çetin, 2001). Aslında bu durum çok yeni sayılır. Devletlerin ideolojik olarak ortaya çıkışı, 1. Dünya Savaşı'ndan sonra özellikle mağlup ülkelerin aşırılıştan ileri gelmektedir. İdeolojik devlet, toplumsal dönüşümü resmi olarak belirlediği fikirlere dayanarak halk arasında yaygınlaştırmaya çalışan bir mekanizmadır. Ortak bir fikir birliği olmasa da halk, sözde meşru yollardan önüne koyulan pratikleri benimsek durumunda bırakılmakta ve böylece ideolojinin

devamlılığı sağlanmaktadır. Bunun içinse karalama kampanyaları dâhil birçok yol, devlet için mubah sayılmaktadır (Althusser, 2008).

İdeoloji, devletin itici gücüdür; ideolojik güç geniş kitleleri devletin âli varlığına sadık kılmakta ve devletin bekasını devam ettirmesine aracılık etmektedir. Eğitim görmenin birçok toplumda saygı uyandıran bir karşılığının olması, devletin ihtiyacı olan iş gücünü yeniden üretmesine olanak tanıyabilir, vatan müdafaasının kutsanması dış tehditlere karşı bir koruma sağlama amacıyla askerlik hizmetlerinin sürekli devam ettirilmesine yardımcı olabilir. Vergi vermenin, onurlu yaşamın bir parçası olarak görülmesi devletin gelir kaynaklarını sürdürülebilir hale sokan bir düşünce biçimidir. Aynı şekilde, devletin yürütme organlarının ve biçiminin “*seçim*” vasıtası ile meşrulaştırılması, alınan kararları sürekli haklılaştırmakta ve eleştirilerin önünü de bir nevi tıkamaktadır. Bütün bunlar, kamusal alanda devletin ideolojik bir güç olarak karşımıza nasıl çıktığının en somut örneklerinden bazıları olabilir. Devlet, varlığını ve meşruluğunu sürdürmek için ideolojilere her zaman ihtiyaç duymaktadır (Akin ve Arslan, 2014).

Eğitimin İdeolojik Olarak Dönüşümü

Eğitimin tanımına atfedilen özelliklerin ideolojik açıdan tarihsel süreç içinde değiştiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Önceleri eğitim daha çok psikolojik ve felsefi kavramlarla (örn. bilinç, haz, zihin) tanımlanırken, eğitim kurumsal ve siyasal bir kimliğe kavuştuğu ulus devletlerden bu yana ise kültürlenme, iş gücü, ideoloji, toplumsal yapı, ilerleme gibi kavramlarla tanımlanmaktadır (İnal, 2004). Nitekim, daha önce de üzerinde durulduğu üzere, eğitimin yüce potansiyeli ulus devletler tarafından keşfedilmiş, merkezi bir hâle sokulmuş ve olabildiğince yaygınlaştırılmak istenmiştir (Sain ve Zabun, 2018) çünkü eğitim ve toplum arasında sürekli ve karşılıklı bir ilişki vardır ve eğitim yoluyla bireyi toplumsal normlar kalıbına sokmak dahiyane bir fikir olarak karşımıza çıkabilir. Eğitilmiş insan, ehlileştirilmiş insandır ve bu, egemen zümrenin amaçlarıyla örtüşmektedir. Genel itibariyle iktidarın devamı, uyum ve az sorgulama ile devam ettirilebilir. Dikkat edilirse, eğitimin en genel tanımlarından birinde, “*istendik davranış değişikliği*” kalıbının altında yatan da tam olarak budur ve eğitimin, uysallaştırma işlevine atıfta bulunur. Dolayısıyla eğitime siyasal iktidarı devam ettirecek bir araç gömleği giydirilir (Sain ve Zabun, 2018).

Bu noktada eğitime getirilen en büyük eleştirilerin başında eğitimin ideolojinin bir aracı olması gelmektedir. İdeolojik olarak devlet eğitim kurumları aracılığı ile toplumsal bir kontrol mekanizması sağlayarak bireyleri baskı altına alıp disipline etmekte, böylece siyasal iktidar ile uyumlaştırmaktadır. İdeoloji; eğitim ortamlarında makbul kültür, simgeler, dil, semboller ve ritüeller olarak işlenmektedir. Gramscici söylemde devlet, makbul gördüğü ideolojiyi öğretmen yetiştirmeden tören ve kutlamalara, müfredattan ders kitaplarına ve sınıf ortamının yaratılmasına kadar her alanda yaymayı ve korumayı amaçlamaktadır (Güven, 2000). Bu sayede ise eğitim, siyasal iktidarın ilkelerini ve birlik, bütünlük, ululaştırma ve düzen içinde yaşama gibi iktidarı koruyucu öğeleri topluma dayatması noktasında, Habermas’ın ortaya attığı gibi, “*kurumsal ve kamusal bir alan*” oluşturmaktadır. En nihayetinde ise eğitimin gerçekleştiği tüm formel ve belki de informal alanlar tamamen ideolojik birer aygıt dönüşmektedir. Eğitim yoluyla düşünce ve değer yargıları bir potada eritilir ve insanların belirlenen sınırlar çerçevesinde yaşamaları öğretilir. Ehlişmesi gereken bireyler, toplumsal kabul görmek adına hangi davranışların makbul olduğunu eğitim kurumlarında tatbik ederler. Bu anlamda eğitim, devlet için siyasal bir mekanizma, insan fabrikasyonu süreci ya da insan programlama kurumlarını temsil eder (Illich, 2018).

Devletin ideolojini yaymak için kullandığı toplumsallaştırma araçları arasında birinci grubu aile ve yakın sosyal çevre oluştururken ikinci grubu ise okul, meslektaşlar ve medya şekillendirmektedir (Candan ve Işık, 2019). Burada Althusser’in devletin toplum üzerinde nasıl bir hegemonik alan kurduğuna değinmek gerekir. Althusser’e göre devlet, bekasının devamını sağlamak üzere çeşitli baskı araçlarına ve ideolojik aygıtlara sahiptir ve bunları yoğun bir şekilde işe koşar. Baskı araçlarından kasıt, güç kullanımının ve dayatmanın meşrulaştırıldığı hukuk, hapishane, polis, ordu gibi kurumlardır. İdeolojik aygıtlar ise aile, eğitim ve din gibi alanlardır ki bu alanlarda devlet iktidarının onanmasını sürekli olarak yeniden üretmekte, vatandaşlarına kimlik kazandırmakta ve onları hegemonyası altına almaktadır. Althusser, bir ideolojik aygıt olarak eğitim

kurumlarını baskının hissedilmediği yumuşak bir alan olarak ele almaktadır. Böylece iktidar bu kurumlarda ideolojisini rahat bir şekilde yayıp varlığını sürdürebilir. Başka bir anlatımla, zorunlu eğitime küçük yaşlardan itibaren dahil edilen bireyler, kontrol altında tutulan ve ideolojik olarak tasarlanan eğitim yoluyla öğretilenleri sorgulamaksızın kabul etmeye meyillidir çünkü o yaşlarda henüz soyut düşünme, sorgulama ve eleştirel düşünme becerileri henüz gelişmemiştir. Kültürleme ya da sosyalleşme süreci olarak adlandırılan bu durum ilk olarak ailede başlamış olsa bile okul ile sistemli bir şekilde sürer ve benzer gruplarla olan etkileşimler vasıtası ile yetişkinlikte de yeniden üretilir.

Gramsci'ye göre ise rızanın yaratılmasında en büyük pay eğitimidir. Ona göre sınıflar arasında hegemonik bir durum söz konusudur; siyasal iktidarı elinde bulunduranlar düzenlerinin devamını sağlamak amacıyla toplumun geri kalanı üzerinde sürekli hegemonya kurmaktadır. Yalnız burada devlet, Althusser'in ideolojik aygıtlarına benzer şekilde, hegemonik ilişkilerini daha yumuşak bir zeminde rızanın sağlanmasıyla meydana getirmektedir (Aka, 2009). Eğitimsel açıdan rızanın sağlanmasından kasıt, bireylerin kendi istek ve arzuları doğrultusunda siyasal kurumlara dönüşmüş eğitim kurumlarında egemen zümrenin sürekli yeniden ürettiği içerikleri ve kendilerine çizilen sınırları öğrenmeye gönüllü olmasında yatmaktadır. Baskı unsuru oluşturmak bireylerde korku ve kaosa neden olabilir; modern toplumlarda eğitimin sürekli yüceltilmesindeki gaye tam olarak burada saklıdır: eğitilmiş bireyler olmaya rıza göstermek... Eğitim süreci boyunca da siyasal kültürün ve devam ettirilmesi istenen düzenin bütün ideolojik unsurları bireylere kendi rızaları ile aktarılır, bu da devletin ideolojik olarak vatandaşlarına nüfuz etme durumudur (Çetin, 2001).

Weber ise eğitimi, askeri düzenin modern ve toplumsal şekli olarak ele alır. Ona göre eğitim yoluyla sağlanacak ideolojik disiplininin devletin meşru güç kullanmasına ve diğer faaliyetlerine rasyonellik getirmek, milyonların aynı şartlarda kurallara itaatini sağlamak, iktidar sahibi zümrenin üstünlüğünü muhafaza etmek ve devam ettirmek, kahramanlar ve semboller yaratıp bunları yüceltmeyi yaygınlaştırmak, bireylerin "ben" algısı ve bütünlüğü yerine birlik ve "ortak dava" bilinci geliştirmeye koşullamak, topluma karşı ödev ve sorumlulukların olduğu yanlısı geliştirmek ve mekanik bir uyum halinde bütüne hizmet etmeyi kapsamak gibi amaçları vardır (Weber, 2006).

Eğitim, egemen sınıfın toplumla olan siyasal iletişimini sağlamak için de bulunmaz bir nimettir. Toland (1988), iktidar ve bireyler arasındaki iletişimi eğitim yoluyla üç aşamada gerçekleştirdiğini savunur. Harekete geçirme aşamasında devlet, kendi çıkarları ve vatandaşların ihtiyaçları arasında bir yerde sosyal bir gerçeklik içinde yeniden sınıflandırılır. İkinci aşamada ise siyasal sistemin işler hale getirilmesi için ilk aşamada yeniden tanımlanan bireyler, iktidarın ideolojisine uyumlaştırılması ve yeniden bir kimlik kazanmaları gerekmektedir; bu aşama yeniden yapılandırma aşamasıdır. Son aşama olan taşımada ise, harmonize olunmuş sistemin muhafaza edilip devam ettirilmesi amacıyla kültür öğelerinden oluşan bir evren, yeni gerçeklik oluşturulur. Üç aşamanın sonucunda ise toplumsal birlik ve bütünlüğün devamı için ortak bir iletişim dili yaratılmış (kavramsallaştırma), yeni gerçeklikte kullanılan iktidar kavramları ile vatandaşların katılımı sağlanmış (nesneleştirme) ve sembolik bir iletişim düzeni kurulmuş (temsil) olur (akt. Çetin, 2001).

Eğitimin siyasal olarak dönüşümü, eğitim kurumlarında oluşturulan ve yayılan bilgi ve bilimin gücünden de ileri gelmektedir çünkü bilgi, egemen gücün en büyük silahıdır ve ideolojik gücü her daim beslemektedir. Dolayısıyla da bilgi ve bilginin üretildiği her yerin devlet nezdinde araçsallığı artar. Bu bakımdan bilgiye sahip olan gücün de sahibi olur. Foucault'a (2016) göre hiçbir iktidar bilgiyi üretmeden, düzenlemeden ya da alıkoyduğu bilgiyi yaygınlaştırmadan icra ve devamlılık yetisi elde edemez. Bilgi, eğitim kurumlarında merkezi bir güce dönüşür, bu yüzden de devlet, ideolojini en ücra köşelerde bile yaymak için eğitim kurumlarını yaygınlaştırma eğilimindedir. Böylece, ideoloji eğitim kurumları aracılığı ile tüm kesimlere dağıtılmış olur. Bilginin, eğitim aracılığı ile siyasal iktidar ile yaptığı bu iş birliğinden doğan sonuç ise bilginin mutlaklaştırılması ve merkezileştirilmesi sayesinde ideolojinin eleştirilmezliği ve yüceltilmesi olur.

İdeolojinin eğitimde nasıl örgütlediğine gelindiğinde, ideolojinin okul ortamını üç boyutta domine ettiği öne sürülebilir. İdeoloji ilk olarak, eğitim politikalarında (eğitimin amaçları, hedefleri ve sonuçları) kendini gösterir. İkinci olarak, okul ve çevresindeki davranış ve değer sistemlerini belirler ve güçlendirir. Son olarak

ise belirlenen müfredat içinde öğrenme ve yetenek çıktılarını etkiler (Guttek, 2014). Eğitim, siyasal iktidarın benimsemiş olduğu fikir yapısıyla bu denli çepeçevre sarılır ve bu fikirler dışında başka düşüncelerin yeşermesi engellenmiş olur. Böylelikle gelecek kuşaklar baskın ideolojik kalıplara göre okulda kişiler ve araçlar eliyle toplumsallaştırılır (İnal, 2004).

İdeolojinin okullara yapılanması ve öğrencilere aktarılması birincil olarak öğretmenler marifetiyle gerçekleşir. Eğitim kurumlarında müfredat neyin öğretileceğini dikte etse de bunların nasıl öğretileceği ve etki düzeyleri genel olarak öğretmenin elindedir. Özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlarda öğretmene biçilen rol ise onu dokunulmaz, güçlü ve etkili bir otorite figürü hâline dönüştürür. Örneğin, okula başlamadan önce bile çocuklara, öğretmenin bu etkisi ve otoritesi konusunda sürekli bir aşılama yapılmaktadır; öğretmen bilge, buyurgan ve sözü her daim dinlenilmesi gereken bir figürdür. Doğal olarak da küçük yaşlarda böyle bir figürün çekim alanına girmek mümkün değildir. Devlet, ideolojik olarak tam da bu noktayı kendine dayanak yapmakta ve araçsal olarak kullanmaktadır. Bilhassa devlet okullarında öğretmen, devleti temsil ettiğinden, öğretmen-öğrenci ilişkisi otorite (devlet) ile otorite uygulanan (vatandaş) arasındaki ilişkiye benzetilmektedir. Herhangi bir itaatsizlik durumunda öğrenci, sanki devlete itaatsizlik etmiş gibi ceza ya da itibarsızlaştırma ile karşı karşıya kalabilir. Bu açıdan okulda, öğrencinin kişisel gelişimini tamamlayıp kendini gerçekleştirme hedeflerine varmasının sağlanmasından öte disipline etme, ehliştirme ve itaat etme daha belirgindir (Yapıcı, 2004).

Okullarda ideolojik yapılandırmanın ikinci ayağını ise dersler oluşturur. Her ne kadar formel eğitimde verilen dersler zihinsel ve fiziksel olarak bireyin kendini gerçekleştirmesini olanak tanıyacak şekilde tasarlanmış ya da kazanımların çoğu analitik ve demokratik ilkelere hizmet ediyormuş gibi gözükse de bu derslerin işleniş biçimi ve yukarıda belirtildiği gibi öğrenci-öğretmen ilişkisinde öğretmen ve materyaller her zaman emredici konumdadır (Yapıcı, 2004). Bu noktada şu soruyu sormakta fayda vardır: Hangi çocuk ya da ergen okul derslerinin içeriğini ya da yapılandırılış biçimini sorgulayabilir? Bilakis, sunulanı reddetme ya da ona eleştirel bir bakış açısı getirme olanağının olmadığı söylemek yerinde olacaktır. Althusser (2008), okulun bütün toplumsal sınıflardan gelen çocukları etkilenmeye çok açık oldukları çağlarda alıp onlara, iktidarın ideolojisi ile donatılmış derslere çok uzun bir süre boyunca maruz bırakarak toplumsal olarak şekil verildiğini belirtmektedir. Derslerde işlenen kültürel ve ideolojik kodlardan da tabii ki öğretmen sorumludur. Fakat, öğretmenin kendi konumunu garantilemek ve devam ettirmek için dersler yoluyla aktarılan ideolojiyi sorgulama gibi bir niyeti de yoktur (McLaren, 2011).

Ders materyalleri ve kitaplar da istendik bilgi ve değerlerin aktarıldığı araçlar olarak iktidarın ideolojisine meşruiyet ve yaygınlık kazandırmaktadır. Ders kitapları salt bilimsel bilginin aktarılması işlevini görmez aynı zamanda gizli ya da açık bir şekilde toplumda görülmesi istenen ideolojik düşünce ve değerlerin ve toplumsal birlik söylemlerinin yeniden üretildiği araçlardır (İnal, 2004). Öyle ki, örneğin, toplumsal rollerin gizli olarak ders kitapları aracılığı ile benimsetilmesinin bir devlet politikası olduğu savunulur (Akbulut, 2011). Ders kitaplarındaki konuların ve yaklaşımların denetim altında tutulduğu ve sürekli şu yanlışlıkları ürettiği belirtilmektedir: öteki kavramını yalıtma, kalıp yargılar, seçmecilik, gerçeklikten uzaklaşma, parçalama ve dil (İnal, 2004). Bu yanlışlıkların yanı sıra, ders kitaplarındaki belki de en büyük yanlışlık milliyetçilik temelinde gerçekleşir çünkü bu kavram bir ulusu bir araya getirmede ve bütünlüğü sağlamada en çok işe yarayan ideolojilerden bir tanesidir. McLaren (2011), aynı coğrafyada yaşayan bireyleri, kendilerini bütünün parçası olarak görerek daha iyi hissettireceği için milliyetçilik gibi ideolojik kavramların ders kitaplarında en çok görülen yanlışlık olduğunu ileri sürmektedir.

Son olarak, okulların ideolojik aktarım merkezlerine dönüşmelerindeki son sac ayağını gizli müfredat oluşturur. Resmi müfredatın aksine, gizli müfredat yazılı ve belirgin bir müfredat değildir fakat açık müfredattan daha etkili ve güçlü olduğu ileri sürülmektedir (Illich, 2018). Gizli müfredatın sosyal ve siyasal olmak üzere iki yönü vardır. Sosyal olarak gizli müfredat, eğitim faaliyetleri içinde belirlen ritüeller ile öğrencilere sosyal, etik ve kültürel davranış kalıplarını kazandırmayı amaçlar. İdeolojik olarak ise bu eğitim faaliyetleri marifetiyle yürütülen her türlü aktarma işlevinin amacı mevcut sosyal ilişkiler sisteminin kurmak ve devam ettirmektir. Gizli müfredatın oluşturduğu değer yargıları ve hiyerarşik ilişkiler aktarımı sonucunda

iktidarın gücüne meşruiyet kazandırılmaktadır. Öte yandan, gizil müfredat öğrencinin sosyoekonomik özelliklerine ve gittikleri okula göre değişmektedir. Gizil müfredat ile sağlanmak istenen bazı okullarda emekçi sınıfa uyumlu insan kazandırmak iken bazı okullarda ise yönetici ve elit sınıfın yetiştirilmesi olabilir (İnal, 2004).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Modern toplumlardaki eğitim anlayışında ulus devletlerin payı büyüktür çünkü özellikle Avrupa'nın ulus devletleşmesi beraberinde ulusal/milli eğitim olgusunu da beraberinde getirmiştir. Ulus devletin birincil gayesinin merkezi bir siyasal iktidar, paylaşılan bir kültür, eşit yurttaşlık ilkesi ve bütüncül bir ekonomi yoluyla homojen bir ulusun varlığını sağlamak ve sürdürmektir. Homojenleştirme olarak tanımlanan uluslaştırma; eğitim, ordu ve siyasi katılım vasıtasıyla elde edilebilir. Bu üç aracın belki de en önemlisi ve kitlesel olanı eğitimidir. Modern ulus topluluklarında eğitim, ulusal birlik ve bütünlük kurulmak ve devamını sağlamak için bir araçtır. Ulusal fikirleri barındıran bir siyasal oluşumun toplumda karşılık bulmasının ve eskiye ait yapıların ve değerlerin tasfiye edilerek yerine yenilerinin koyulmasının tek yolu eğitimden geçer. Böylece ortaya çıkacak sorunların önüne geçilir ve ulusal birlik ve bütünlük korunarak gelecek nesillere aktarılabilir (Wiborg, 2000). Bu da yine yukarıda değinildiği üzere eğitimin tamamen ideolojik bir kurgu olduğunu ve üretim süreçlerine kalifiye insan yetiştirme yanı sıra milli duygu ve düşüncelerin yeniden üretimine katkıda bulunacak bir kurum hâline dönüştüğünü ima etmektedir.

Modernleşmenin eğitime giydirdiği başka bir gömlek ise, eğitimi güçlü bir kurumsal yapıya dönüştürmek olmuştur. Eğitim, devlet kontrolünde ve merkezi bir şekilde icra edilmeye başlanmıştır. Eğitimin yaygınlaştırılmasının altındaki temel dinamik de tam olarak bundan kaynaklanmaktadır; bireylerin eğitim ihtiyacının yaygın bir şekilde karşılanmaya çalışılması tamamen bireylerin hatırına değil siyasal pratiklerin tüm ülke sathında uygulanabilmesi adınadır. Böylece yeni kurulmuş ulus devletler eğitim kurumlarını, ideolojik pratiklerini yayacak birer mekân olarak görmeye başlamış ve toplumu istedikleri gibi yeniden kurma amacıyla ideolojik ve derin amaçlarını eğitim aracılığı ile gerçekleştirme yoluna gitmişlerdir (Çetin, 2001).

Okul, geçmişte üretim süreçlerinin devamı ve ulus devlet bilincinin yeşertilmesi ve sürdürülmesinin dayanağıdır. Günümüzde ise okullar, siyasal ideolojinin tüm işlevlerine ev sahipliği yapan ve toplumsal yaşamın iktidara bağlılığının sürekli olarak yeniden üretildiği mekânlar olarak karşımıza çıkar. Bireyler, eğitim kurumlarında birer nesne hâline dönüştürülmekte ve siyasal iktidarın ideolojik ilkeleri ve diğer seçkinlerin konumları ritüeller şeklinde yüceltilir. Başka bir deyişle eğitimin modern dünyadaki siyasi işlevi, bireyleri iktidarın ve gücü elinde bulunduranların ideolojik dünyasına entegre etmek, düzenin çarklarına uyumunu sağlamak ve ideolojik yapı ve toplum ilişkisini sürekli beslemektir (Akın ve Arslan, 2014).

Eğitim, ideolojik olarak istendik insanı yaratmada modern dünyada bekli de en çok işe koşulan ihtiyaç duyulan araçtır (Gutek, 2014). Ulus devlet, vatandaşlarını istediği yöne çekmek ve resmî ideolojisini devam ettirmek amacıyla ders kitapları, öğretmenler, açık ve gizli müfredat ve dersler ile eğitimi zorunlu ve yaygın bir şekilde kullanmaktadır. Hatta, teknolojik imkanların ve hayat boyu öğrenme gibi kavramların sayesinde eğitim yoluyla ideolojik olarak toplumsal yaşamın her alanına nüfuz etme çabası içerisinde. İktidarı elinde bulunduran zümrenin eğitimi bu denli yaygınlaştırması ile elde etmeye çalıştığı ulvi sonuç ise, kurulu düzene uyumlu ve onu devam ettirecek bireylerin eğitim yoluyla kazanılmasıdır.

Eğitimin amacının, bireyin “*insan*” olmasından ötürü mutlu olmasını ve kendini gerçekleştirme bilincine sahip olmasını garanti almak olmalıdır. Yeteneklerini, kapasitesini ve içinde yaşadığı dünyayı anlayabilen insan elbette üretken ve yaşadığı dünyaya yararlı bir birey olabilir ve çatışmaların yerini uzlaşmaya bırakmış bir dünyada yaşayabilir. Oysa, eğitimin ideolojik olarak dönüşümü, sadece siyasal iktidarın egemenliğini devam ettirmek amacıyla bireyi tahakküm altına alarak eğitimden beklenen çıktıları törpülemektedir. Böylece, eğitimden beklenen bireyin kendini gerçekleştirme idealinin yerini kutuplaşmış, sivrilmiş ve uysallaştırılmış bir toplumun alması kaçınılmazdır.

Son olarak, devletin eğitimi ideolojik bir araç olarak kullanması ve kamusal alana nüfuz etmesi, elbette iktidarın bekasının devamı, ortak dava yaratma ve bunu devam ettirme ve makul yurttaşlık bilinci oluşturma konusunda ciddi derece işlevseldir. Fakat bu durum, insan olarak bireylerin özgürlüklerini ve potansiyellerini kısıtlamakta ve çeşitlilikten elde edilebilecek gücün ve toplumsal uzlaşmanın yok sayılmasını beraberinde getirmektedir. Bu noktada bir yandan kurulan toplumsal düzenin devamını sağlayıp diğer yandan ise eğitim aracılığı ile bireysel özgürlüklerin ve farklılıkların garanti altına alınması fikri oldukça makul görünmektedir. Çeşitliliğin getirisini hesaba katan, hak ve özgürlüklere saygılı ve her bireyi insan olarak kabul edecek bir eğitim sistemi hem toplumsal bütünlüğü ve beraber yaşayabilmenin temelini oluştururken hem de siyasal ideolojinin yayılmasının getirdiği tek tipleşme, makul vatandaş prototipi ya da potansiyeline ulaşamayıp sadece egemen güce hizmet eden bir toplum gibi tarihin kirli sayfalarında kalması gereken olumsuzlukların önüne geçebilir.

KAYNAKÇA

- Aka, A. (2009). Antonio Gramsci ve hegemonik okul. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 329-338.
- Akbulut, E. (2011). *İlköğretim okullarında örtük program faaliyetlerinin saptanması*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akın, U. & Arslan, G. (2014). İdeoloji ve eğitim: Devlet-eğitim ilişkisine farklı bir bakış. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 81-90.
- Althusser, L. (2008). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*, (Çev. A. Tümertekin), İthaki Yayınları.
- Candan, H. & Işık, M. (2019). İdeolojik devletin siyasal toplumsallaşma aracı olarak okulun işlevi: Kavramsal bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(3), 567-585.
- Cantekin, Ö., F. (2015). Küreselleşme ve eğitim: "Homo economicus" eğitim anlayışının dönüşümü. *Akademik Hassasiyetler*, 2(4), 43-72.
- Çetin, H. (2001). Devlet, ideoloji ve eğitim. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 201-211.
- Foucault, M. (2000). *Özne ve iktidar*. (Çev. I. Ergüden O. Akınhay). Ayrıntı Yayınları.
- Gökçe, F. (2009). *Devlet ve eğitim*. Pegem Akademi Yayınları.
- Gutok, G. L. (2014). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*, (Çev. N. Kale). Ütopya Yayınevi.
- Güven, İ. (2000). *Türkiye’de devlet eğitim ve ideoloji*. Siyasal Yayınevi.
- Illich, I. (2018). *Okulsuz toplum*, (Çev. M. Özay). Şule Yayınları.
- İnal, K. (2004). Eğitim ve iktidar: Türkiye’de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler. Ütopya Yayınları.
- Mardin, Ş. (2004). *İdeoloji*. İletişim Yayınları
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam eleştirel pedagojiye giriş*. (Çev. Ed. M. Y. Eryaman ve H. Arslan). Anı Yayıncılık.
- Olgun, C. K. (2008). Marx’ta ideoloji kavramı. *Sosyoloji Notları*. 3–12.

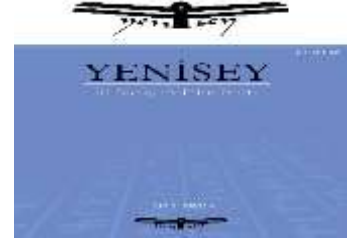
- Oskay, Ü. (1952). Popüler kültür açısından “ideoloji” kavramına ilişkin yeni yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*. 35(1), 197–253.
- Ömürlüoğlu, G. (2020). Ak parti döneminde eğitim sisteminin ideolojik temelleri. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 6(12), 75-102.
- Öztürk, C. (2007). Marksizm’de ideoloji tartışmaları. *Sosyoloji Notları*. 64–73.
- Platon (2012). *Devlet* (Çev. N. Akbıyık). Lacivert Yayıncılık.
- Sain, K. & Zabun B. (2018, Nisan 28-30). *Eğitim-ideoloji ilişkisinde ulus devletin tarihsel belirleyiciliği*. 1. Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Sempozyumu, Antalya, Türkiye.
- Şimşek, U., Küçük, B. & Topkaya, Y. (2012). Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının ideolojik temelleri. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 2809-2823.
- Yapıcı, M. (2004). İdeoloji ve eğitim. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. (1), 2–8.
- Weber, M. (2006). *Sosyoloji yazıları*, (Çev. T. Parla), İletişim Yayınları.
- Wiborg, S. (2000). Political and cultural nationalism in education. The ideas of Rousseau and Herder concerning national education. *Comparative Education*, 36(2), 235-243.



YENİSEY

Uluslararası Dil, Edebiyat ve Eğitim

Dergisi



**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ ÜZERİNE YAPILMIŞ
LİSANSÜSTÜ TEZLERİN DİJİTAL OKURYAZARLIK BAĞLAMINDA
DEĞERLENDİRİLMESİ**

EVALUATION OF GRADUATE THESES ON TEACHING OF TURKISH AS A
FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF DIGITAL LITERACY

İzzeddin AYDIN

Uzm., Pamukkale Üniversitesi,
Türkçe Eğitimi Doktora Programı

izzaiyd@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-3238-657X

Makale Bilgisi / Article Information

Doi: <http://dx.doi.org/10.29228/yenisey.63698>

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 19.07.2022

Kabul Tarihi / Date Accepted: 01.09.2022

Yayın Tarihi / Date Published: 09.09.2022

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Eylül / 2022

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ ÜZERİNE YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN DİJİTAL OKURYAZARLIK BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ¹

Özet

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin dijital okuryazarlıkla ilgili olanları; yayımlandığı yıl, yapıldığı üniversite ve enstitü, eğitim düzeyi, konuları, araştırma yöntemleri, araştırma grupları, veri toplama araçları, veri analiz teknikleri açısından incelemektir. Araştırmada, ulusal tez merkezi veri tabanında bulunan, 1995'ten bu yana yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılan ve dijital okuryazarlıkla bağlantısı olan 30 adet lisansüstü tez araştırması, araştırmanın nesnesi olarak ele alınmıştır. 1995 tarihinin temel alınmasının nedeni Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimiyle ilgili ilk lisansüstü çalışmanın YÖK Tez'e kaydedildiği tarih olmasıdır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma deseniyle oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmada, verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada, dijital okuryazarlıkla ilgili olan 30 adet lisansüstü teze ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılan dijital okuryazarlıkla ilgili olan tezlerin 2016,2019,2020 ve 2021 yıllarında sayıca daha sık yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite bazında ise dijital okuryazarlıkla ilgili tezlerin İstanbul Üniversitesinin, Gazi Üniversitesi ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde daha sık gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Enstitülere göre Eğitim Bilimleri Enstitüleri ve Sosyal Bilimler Enstitülerinde dijital okuryazarlıkla ilgili tezlerin daha sık gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlıkla ilgili yüksek lisans düzeyinde tezlerin daha sık yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Konuları açısından film, dizi, kısa film, video, çizgi film, reklam konuları ve bilgisayar destekli teknoloji konularının daha sık seçildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma yöntemleri olarak en çok kullanılan yöntemin karma yöntem; çalışma grubu olarak en çok yeğlenen grup "yabancı dil öğrenenler"; veri toplama aracı olarak en çok başarı, tutum, algı, öz yeterlilik vb. testlerinin olduğu; veri analiz tekniği olarak en çok nicel analiz tekniklerinden t-testi ve nitel analiz tekniklerinden içerik analizi tekniğinin kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, Dijital okuryazarlık, Lisansüstü tezler

EVALUATION OF GRADUATE THESES ON TEACHING OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF DIGITAL LITERACY

Abstract

This study aims to examine the graduate theses on digital literacy in the field of teaching Turkish as a foreign language in terms of the year of publication, the university and institute where they were published, the level of education, subjects, research methods, research groups, data collection tools and data analysis techniques. Thirty graduate theses on digital literacy in the field of teaching of Turkish as a foreign language in the national thesis centre database since 1995 were examined in the study. 1995 was the year the first graduate thesis on the teaching of Turkish as a foreign language was submitted to the national thesis centre. The research adopted basic qualitative research design of qualitative research designs. The document review was utilised as a data collection tool and the content analysis technique was employed to analyse the data. Based on the findings obtained, it was concluded that the frequency of theses on digital literacy in the field of teaching Turkish as a foreign language increased in 2016, 2019, 2020, and 2021. On a university basis, it was concluded that theses on digital literacy were carried out more frequently in Istanbul University, Gazi University and Nevşehir Hacı Bektaş Veli University. According to the institutes, it was determined that theses on digital literacy were conducted more frequently in the Institutes of Educational Sciences and the Institutes of Social Sciences. It was revealed that theses on digital literacy were conducted more frequently at the master's level. In terms of their subjects, it was concluded that film, series, short film, video, cartoon, advertising topics and computer-aided technology subjects were chosen more frequently. The most commonly used method as research methods was the mixed method; the most preferred group as a study group was "foreign language learners"; as a means of data collection, there were most tests of achievement, attitude, perception, self-efficacy, etc.; It was concluded that content analysis technique was used from t-test and qualitative analysis techniques from most quantitative analysis techniques as data analysis techniques.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, Digital literacy, Graduate theses

¹ Bu çalışma 20-22 Mayıs 2022 tarihinde İstanbul Aydın Üniversitesi tarafından düzenlenen 3. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildirin genişletilmiş şeklidir.

GİRİŞ

Problem Durumu

21. yüzyıl insan yaşamının ayrılmaz bir parçası olan teknolojik araçlar eğitim ve öğretim ortamlarında da kendine yer bulmuştur. Özellikle internetin taşınabilir bilgisayarlar, akıllı cep telefonları ve tabletler gibi kablosuz iletişim araçlarında kullanılmasıyla birlikte artık insanlara aktif bir biçimde evde, okulda, işte ve yolculukta dünyada olup bitenleri takip etme olanağı sunmuştur. Bates (2015)'e göre günümüz dünyası, dijital çağ; dijital çağdaki öğrenciler de dijital yerlilerdir. Dijital yerlilerin iPad ve cep telefonları gibi iletişim araçlarıyla anlık mesajlaşma, Twitter, Facebook vb. çeşitli uygulamalarla sosyal medyaya girme ve dijital teknolojiye ulaşma olanaklarının olması onları, önceki nesil öğrencilerinden farklı kılmıştır.

Günümüzde teknoloji ile yaşayan dijital çağın yerlileri için, uyum sağlayabilecekleri internet tabanlı öğretim ortamları oluşturulmaya başlanmıştır. İnternet tabanlı öğretim, zengin iletişim seçenekleriyle bilgiye kolay erişim olanakları sunan, öğretim ortamlarını zenginleştiren ve öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını temele alan bireyselleştirilmiş öğretim sürecidir (Şahan, 2015). Özellikle internet aracılığıyla öğretim ortamlarında kullanılan PBWorks, Wikispaces, Edmodo, Edublogs, Weebly, Voki, Todaysmeet, Chatzy, Dropbox, Screencast, Minus, SugarSync, Prezi, SlideRocket, Poll Everywhere, Survey Monkey, Cadoo, Bubbl.us, Scribblar, MindMeister, Goanimate, Creaza, Animoto, Kerpoof, Wordle, TagCrowd ve WorldOut gibi web 2.0 araçları örnek olarak gösterilebilir (Elmas ve Geban, 2012). Eğitim ortamlarında kullanılan bu teknolojilerden yararlanmak isteyen öğrenci, dijital bir yetkinlik bilgisine erişmiş olmalıdır. Aksu ve Sürgevil Dalkılıç (2019)'a göre dijital yetkinlik bilgisine erişen öğrenci; okuryazarlık, medyayı anlama, bilgi arama ve elde edilen bilgiyi eleştirebilme, çeşitli dijital araç ve uygulamaları (mobil, internet) kullanarak farklı insanlarla iletişim kurabilme becerisine erişmiş olmalıdır.

Okuryazarlık denilince akla ilk olarak geleneksel dil becerileri olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri gelir. Ancak bu temel becerilerin dışında teknolojinin gelişimiyle birlikte artık bilgiye ulaşma farklılaşmıştır; kalem ve kâğıt, yanına dijital araçları da eklemiştir. Elektronik ortamda birçok bilgiyle karşılaşan insanlar bu bilgilerden yararlanmak için dijital okuryazarlık olarak bilinen beceri bilgisine sahip olması gerekir. Aksu ve Sürgevil Dalkılıç (2019)'ın da belirttiği gibi dijital okuryazarlık, bir dijital yetkinlik becerisidir. Dijital okuryazarlık sözcük işlemcilerini, e-postaları, sunum yazılımlarını, görüntü, ses, ile video oluşturma ve düzenleme programlarını ve web tarayıcı motorlarını kullanabilme becerilerini kapsar (Royal Society, 2012; akt. Sakal, 2020).

İnsanlar, farklı topluluklardaki çeşitli teknolojik, bilimsel, kültürel, sosyal, siyasal ve ekonomik gelişmeleri takip etmek ve birbirlerini anlamak adına birbirlerinin dillerini öğrenme yoluna başvururlar. Bu amaçlarla öğrenilmek istenen dillerden biri de Türkçedir. Türkiye'nin Asya ve Avrupa kıtaları arasında bir köprü görevi görmesi yabancı uyruklu insanların Türkçeyi öğrenmeye yöneltmiştir. Yabancıların Türkçeyi öğrenme isteği neticesinde yurtiçinde ve yurt dışında yabancılara Türkçe öğretmek için çeşitli dil öğretim merkezlerin kurulduğu görülmektedir. Bu bağlamda, Türkiye'deki üniversitelerin bünyesinde kurulan TÖMER ve dil merkezleri, Yurt dışı Türkler ve Akraba Toplulukları başkanlığı kuruluşu, Halk Eğitim Merkezleri ve özel kurslar yabancılara, yabancı dil olarak Türkçe öğretmek amacıyla kurulan dil öğretim merkezleridir. Bunların yanında Türk İş Birliği ve Koordinasyon Başkanlığı (TİKA), Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfı yurt dışındaki insanlara Türkçeyi öğretmek amacıyla kurulmuş kurumlardır.

Bunun yanı sıra yurtiçindeki üniversitelerin bünyesinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında her geçen gün sayılarının arttığı yeni yüksek lisans ve doktora programları açılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanının akademisyenler ve öğrenciler tarafından yoğun bir ilgi gördüğü ve bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçenin öğretimiyle ilgili araştırmaların ve tezlerin sayılarının arttığı görülmektedir. Ülper ve Çetinkaya (2020)'ya göre dünya dili olma gizilgücüne sahip bir dil olarak Türkçenin öğretimi alanında bu tür araştırmaların sayılarının artması gerekir.

Son on yılda, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında yapılan çalışmaların konularına bakıldığında teknolojiyle ilgili konuları içeren çalışmaların arttığı görülmektedir. (Çalışkan 2021; Yıldız 2020; Birinci 2020; Çangal 2020; Ünlü 2019; Cayhan ve Karakaş 2019; Baş ve Yıldırım 2018; Özdemir 2017; Turhan ve Baş 2017; Aslan ve Coşkun 2016; Şen 2016; Arslan ve Adem 2010). Çalışmalar incelendiğinde

yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında “teknoloji”, “teknolojik materyaller”, “bilişim teknolojileri”, “sosyal medya” “dijital teknoloji”, “teknoloji tabanlı”, “oyun yazılımları”, “Web 2.0 araçları”, “görsel ve işitsel araçlar”, ve “uzaktan eğitim” gibi terimlerin yabancı dil olarak Türkçenin öğretimiyle olan ilgisini ele almışlardır.

Yukarıdaki gerekçelerden hareketle alanyazın incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ve teknoloji ilişkisine yönelik olarak birçok çalışma yapıldığı görülmüş ancak, doğrudan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde lisansüstü tezlerin dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesine yönelik bir çalışma yapılmadığı fark edilmiştir. Yapılacak olan araştırma ile alandaki bu eksikliğin giderileceği düşünülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacından yola çıkarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin gerçekleştirildiği üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
3. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin gerçekleştirildiği enstitüye göre dağılımı nasıldır?
4. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin lisansüstü eğitim düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
5. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımı nasıldır?
6. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
7. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin çalışma grubuna/katılımcıya/araştırma nesnesine göre dağılımı nasıldır?
8. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
9. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin veri analiz tekniklerine göre dağılımı nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Bu çalışma hem alanda yapılan lisansüstü çalışmalarda yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dijital okuryazarlık durumunun ortaya çıkarılması hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde güncel teknolojinin kullanım durumunu saptama adına önem arz etmektedir. Bu şekilde alanyazında araştırma yapacak olan araştırmacılara dijital okuryazarlık ile ilgili katkı sağlayacağı ve yol göstereceği düşünülmektedir.

Kuramsal Çerçeve

Okuryazarlık ve Dijital Okuryazarlık

Okuryazarlık basılı ve yazılı araçları değişen bağlamlar içerisinde kullanarak onları tanımlama, anlama, yorumlama, yaratma, iletişim kurma ve hesaplama becerisidir (Montoya, 2018). Okuryazarlık, insanın çevresinde bulunan yazılı metinleri okuma ve okuduğu metinleri anlama ve anladığı bilgileri yazılı olarak ortaya koyma süreci biçiminde tanımlanabilir. İnsanlar geçmişten beri okuryazarlığı tanımlama uğraşı içerisinde olmuşlardır. Ancak Rintaningrum (2009) okuryazarlıkla ilgili yapılan tanımların, küresel toplumların gereksinimleri ve ekonomik kalkınmanın talepleri doğrultusunda okuryazarlığın araştırılması ve ölçülmesindeki gelişmelerin de zaman içerisinde değiştiğini belirtir. Bu bağlamda Güneş (2019) ülkemizdeki okuryazarlık tanımının başlangıcını bireyin adını ve soyadını yazabilme ile başladığını daha sonraları ise imzasını atabilme, basit tümceleri anlayarak okuyup yazabilme, ilkökul mezunu kadar bilgili olabilme, modern toplumun gerektirdiği eylemler için yeteri kadar beceriye sahip olabilme gibi günümüze kadar dönemsel olarak tanımların yapıldığını belirtir.

21. yüzyıl artık nesnelerin internetinin (Internet of Things) konuşulduğu yüzyıl olmuştur. Wortman ve Flüchter (2015)'e göre nesnelerin internetinin özünde yeni ürünler yaratmak ve yeni iş modellerini mümkün kılmak için fiziksel ve dijital bileşenlerin bir araya getirilmesidir. Nesnelerin interneti; E- sağlık, ev otomasyonu, akıllı çevre, akıllı su, akıllı tarım, akıllı hayvancılık, akıllı enerji, akıllı şehirler, akıllı ölçüm, endüstriyel kontrol, güvenlik, acil durum, alışveriş ve ulaşım gibi uygulamalarda kullanılır (Gökrem ve Bozuklu, 2016). Bu biçimde yaşamımızın her alanına giren internetin kullanımı hızlı bir biçimde artmaktadır. "Ekim 2021 Küresel Dijital İstatistik Raporu"na göre 2021 ekim ayı itibarıyla dünya nüfusunun üçte ikisinden fazlası 5,29 milyar kişi telefon kullanmaktadır. Bununla birlikte dünya genelinde internet kullanıcısı sayısının 4,88 milyar kişi olduğu ve sosyal medya kullanıcılarının da 4,55 milyar kişi olduğu görülmüştür (Perk, 2021).

Son yıllarda internet bağlantılı teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte "dijital okuryazarlık" terimi ile ilgili yeni bir beceri alanının ortaya çıktığı görülmüştür. Belshaw (2011) dijital okuryazarlık teriminin 1960'tan 2000'li yıllara kadar "görsel okuryazarlık", "teknolojik okuryazarlık", "bilgisayar okuryazarlığı" ve "bilgi okuryazarlığı" gibi terimlerle bilindiğini, özellikle Paul Gilster'in 1997 yılında çıkan "Dijital Okuryazarlık" kitabıyla birlikte 21.yüzyılda dijital okuryazarlık teriminin ortaya çıktığını belirtir. Evrensel olarak kabul edilen dijital okuryazarlık teriminin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde internetin büyük bir rolü vardır. Çünkü internetle birlikte insanlar bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlar gibi teknolojik araçlarla artık uzaktan olarak dış dünyayla etkileşime girmektedir. Banaz ve Maden (2020)'e göre insanların bilgisayar ve cep telefonları aracılığıyla başkalarıyla iletişim kurma, e-ileti okuma, öğrenmek istedikleri bilgiye kısa zamanda ulaşma, devlet dairelerinden randevu alma, sosyal medyada eğlenme amaçlı yer edinme gibi gereksinimlerini giderirler. Martin (2006)'e göre dijital okuryazarlık kavramı, insanların dijital kaynakları elde etme, tanımlama, yönetme, bütünleştirme, değerlendirme, analiz ve sentez yapma; yeni dijital kaynaklar oluşturma, belirli bağlamda başkalarıyla iletişim kurma; dijital araç-gereçleri doğru kullanma farkındalığı, tutumu ve yeteneğidir.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

İnsanların, eğitim, ticaret veya seyahat gibi çeşitli amaçlarla ikinci veya yabancı bir dil öğrenirler (Yaylı ve Yaylı, 2015). Son yıllarda bu nedenlerle farklı kültürdeki insanların Türkçeyi öğrenme çabalarının arttığı görülmektedir. Özellikle Türkiye'nin jeopolitik konumu, tarihi ve coğrafi güzelliklere sahip olması, sanayi ve ticaret gibi alanlarda gelişmesiyle birlikte Türkçenin yabancılar tarafından öğrenilmek istenen bir dil durumuna getirmiştir (Göçer, 2013).

Türkçenin tarihsel geçmişine bakıldığında yabancıların Türkçe öğrenmeye olan ilgilerinin yeni olmadığı görülür. İslamiyet'le birlikte başta Arap ve Farsların, ardından Rus ve Balkan uluslarının daha sonraları ise batılı devletlerin Türkçeye ilgilendikleri görülmüştür (Arslan, 2012). Divanü Lugati't Türk, Muhakemetü'l Lugateyn, Mukaddimetü'l Edep, Codex Cumanicus, Kitabü'l İdrak Li-Lisanü'l Etrak gibi eserler yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan ilk eserler olarak bilinir.

Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde Arapçanın ve Farsçanın Türkçenin üzerindeki etkisinin arttığı ve Cumhuriyet Dönemine kadar Türkçe öğretimi konusunda planlı ve programlı bir dil öğretiminin yapılmadığı görülür. Cumhuriyetten önce eğitim, sıbyan okullarında ve medreselerde verilirdi. Bu okulların dini nitelikli olmaları eğitim dilinin Arapça temelli yapılmasına neden olmuştur. Uçgun (2014) cumhuriyet tarihinin ilk programı 1924 yılında II. Heyet-i İlmiye tarafından oluşturulduğunu ve programda "Türkçeye tahsis edilen dersler" olarak Türkçe derslerinin bulunduğunu belirtir.

Harf Devrimi'nin yapılması, Türk Dili Tetkik Cemiyeti'nin kurulması ve Dil Kurultaylarının yapılması gibi gelişmelerle Türkçe hem ulusal hem de küresel ölçekte değer kazanmıştır. Aykaç (2015)'a göre Türkçenin UNESCO'nun en çok konuşulan Anadil sıralamasında dünyada üçüncü; resmi diller sıralamasında ise beşinci sıradadır.

Yükseköğretim Kanununa göre hazırlanan ve Ankara Üniversitesi bünyesinde Mehmet Hengirmen öncülüğünde kurulan Ankara Üniversitesi TÖMER hem yurtiçinde hem de yurt dışında Türkçeyi ve yabancı dilleri öğretmek, dil öğretme etkinliklerine destek olmak, Türkiye'yi ve Türk kültürünü tanıtmak amacıyla kurulmuş ilk resmi kurumdur (Köse ve Özsoy, 2020). Ankara üniversitesinin bünyesinde kurulan TÖMER

Türkiye'deki diğer üniversitelere ve vakıflara da esin kaynağı olduğu görülür. Alyılmaz (2010) bu kurumlardan bazılarını şöyle sıralar:

“Ahmet Yesevi Üniversitesi Hazırlık, Dil Öğretim Merkezi Türk Dili Bölümü, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (Ankara TÖMER), Atatürk Üniversitesi Dil Öğretim Merkezi (DİLMER), Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi, Dicle Üniversitesi Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (DEDAM), Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü Türkçe Öğretimi Birimi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Uzaktan Türkçe Öğretim Programı, Fatih Üniversitesi “Sürekli Eğitim Merkezi (FÜSEM) Temel Düzey Türkçe Eğitimi, Fırat Üniversitesi Dil Eğitim - Öğretim ve Araştırma Merkezi (FÜDEM), Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (Gazi TÖMER), Hacettepe Üniversitesi Dil Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi (HÜDİL), İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Türkçe Birimi, Kara Kuvvetleri Komutanlığı Lisan Okulu Türkçe Bölümü, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Türkiye Türkçesi Öğretimi Koordinatörlüğü, Millî Eğitim Bakanlığı, Süleyman Demirel Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi, Trakya Üniversitesi Dil Eğitimi ve Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Türk Dil Kurumu, Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TiKA), Yunus Emre Vakfı...” (Alyılmaz, 2010).

Bu kurumlardan Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı, Yunus Emre Enstitüsü ve Maarif Vakfı yurt dışındaki yabancılara Türkçeyi öğretme amacı güden kurumlardır. Yurtiçinde ve yurt dışında yabancılara Türkçe öğreten bu kurumlar Avrupa Konseyinin geliştirdiği Diller İçin Ortak Başvuru Metnine göre eğitim ve öğretim sürecini yürütürler. Avrupa konseyinin 2001 yılında yayımladığı Diller İçin Ortak Başvuru Metninde güdülen amaç, Avrupa çapındaki dil programları, program yönergeleri, sınavlar ve ders kitapları gibi eğitim-öğretim unsurlarını detaylandırmak ve farklı eğitim sistemleri arasında kaynaklanan iletişim engellerini ortadan kaldırmaktır (CEFR,2001). Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninin belirlediği amaçlar çerçevesinde oluşturulan program, yönerge ve ders kitaplarıyla yabancılara Türkçe okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini kazandırma süreci olarak tanımlanabilir.

Dijital Okuryazarlık ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Günümüzde bilgisayar, tablet, akıllı telefon ve akıllı saat gibi teknolojik araçların artık hem gençler hem yetişkinler hem de yaşlılar tarafından yaygın bir biçimde kullandıkları görülmektedir. Hague ve Payton (2010) dünyada dijitalleşen bir kültürün oluştuğunu belirterek artık dijital okuryazarlığın tüm gençler için önemli hak bir olduğunu ileri sürerler. Günümüzde dijital çağın yerlileri olarak bilenen bu gençlerin teknoloji ile büyüdükleri bilinen bir gerçektir. Bu gençler günümüzün yetişkinleri, yarının yaşlıları ve geleceğin yetişkinleridir. Dijital çağın yerlilerini oluşturan bu insanlar, yakın gelecekte Web 1.0 ve Web 2.0 teknolojisinin daha gelişmiş biçimi olan Web 3.0 ve Web 4.0 teknolojilerini kullanacaklardır. Bu durumun bilincinde olan eğitim ve öğretim kurumları artık öğretim programlarında bu konulara güncel bir biçimde yer verdikleri görülmektedir.

Özellikle dil öğretimi yapan eğitim ve öğretim kurumlarının programlarının temeli sayılan Avrupa Konseyi'nin ilkinin 2001 yılında yayımladığı daha sonra “Yeni Tanımlayıcılar ile Genişletilmiş Cilt” olarak 2018 ve “Tamamlayıcı Cilt” olarak 2020’de yayımladığı Diller için Ortak Başvuru Metni’nde etkileşim becerilerine “çevrim içi etkileşim” becerisinin kazanım olarak eklendiği görülmektedir (CEFR, 2018; 2020).

Bunun yanında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi görevini üstlenen Maarif Vakfı'nın 2019 yılında hazırladıkları “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim programı”nın amacı şöyle açıklanmıştır:

“Toplumların kültürel, sosyal ve ekonomik yönden gelişimine katkıda bulunacak nitelikli iyi insanlar yetiştirmeyi amaçlayan Türkiye Maarif Vakfı, insanlığın ortak birikimini ve Anadolu'nun kadim irfan geleneğini esas alarak bilgi, beceri ve değerlerle donatılmış; farklı kültürlerle duyarlı, evrensel, millî ve yerel öğeleri önemseyen çağın gereklerine uygun, yenilikçi bir eğitim anlayışını benimsemektedir. 21. yüzyıl becerileriyle temellendirilen bu eğitim anlayışında öğrencilerin “ana dilinde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal hayat ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, sorumluluk alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve

ifade” şeklinde tanımlanan yetkinliklere sahip bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır” (Türkiye Maarif Vakfı, 2019).

Türkiye Maarif Vakfı’nın geliştirdiği “Yabancı dil olarak Türkçenin Öğretim Programı”nın amacında “21. yüzyıl becerileri, bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik” gibi dijital okuryazarlıkla ilgili olan terimlerin doğrudan yer alması “Dijital okuryazarlık” becerisinin yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde önem verilen bir beceri alanı olduğunu göstermektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma deseniyle oluşturulmuştur. Temel nitel araştırma, bir olguyu araştırırken olguya ilgili gerçekliğin doğasını anlamayı ve açıklamayı amaçlar (Patton, 2014). Merriam (2015) de temel nitel araştırmanın öncelikli amacının anlamın nasıl inşa edildiğini, bireyin yaşamını ve evrenini nasıl anladığını açıklamak ve yorumlamak olduğunu belirtir. Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezler dijital okuryazarlık bağlamında incelenerek veriler elde edilmiş ve elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Araştırma Nesnesi

Araştırmada, ulusal tez merkezi veri tabında bulunan yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında yapılan ve dijital okuryazarlıkla bağlantısı olan 30 adet lisansüstü tez araştırma nesnesi olarak ele alınmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Belgeler, nitel araştırmalarda gözlem ve görüşmeyle birlikte üçüncü ana veri toplama kaynağı olarak toplumsal kayıtlar, popüler kültür belgeleri, görsel belgeler, fiziki materyaller ve sanat eserlerinden oluşur (Merriam, 2015). Bu kapsamda veriler toplanırken, ulusal tez merkezi veri tabanından kapsamlı veriler elde etmek için ‘yabancılara Türkçe Öğretimi’, ‘Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi’ ve ‘yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi’ gibi anahtar sözcükler taranmıştır. Bu tarama sonucunda 1995-2021 yılları arasında yapılan 320’ye yüksek lisans ve 78’i doktora tezi olmakla birlikte toplamda 398 teze ulaşılmıştır. Taranan bu lisansüstü tezlerde de dijital okuryazarlıkla ilgili olabilecek “bilgisayar, teknoloji, internet, blog, çevrim içi, çoklu ortam, dijital öykü, e-kitap, e-öğrenme, film, dizi, kısa film, video, çizgi film, reklam, podcast, sanal gerçeklik, sosyal medya, web, uzaktan öğretim” gibi anahtar sözcükler taranmıştır. Yapılan bu taramada dijital okuryazarlıkla ilgili olduğu düşünülen 30 adet çalışmaya erişilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analiz amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birimlerini belirleme, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme, mantıksal bir yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma basamaklarından meydana gelir (Büyüköztürk vd. 2016). Araştırmacı, araştırmaya başlamadan önce alandaki kuramlardan yola çıkarak ya da kendi geliştirdiği kategorilerle çalışmasını başlatabilir (Yıldırım ve Şimşek,2013). Bu bağlamda elde edilen lisansüstü tezler, araştırmanın alt amaçlarına yönelik geliştirilen kategorilerle (yıl, üniversite, enstitü, danışman unvanı, tezlerin düzeyleri, tezlerin konuları, araştırma yöntemleri, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri) tek tek incelenmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırmanın sorularına göre incelenmesi ve inceleme sonucunda elde edilen

bulgulara yer verilmiştir. Çalışmanın bulguları “frekans ve yüzde” sonuçlarını gösterecek bir biçimde oluşturulmuş ve tablo yorumlamaları yapılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımına yönelik bulgular

Tablo 1. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı

<i>Yıl</i>	<i>f</i>
2011	1
2013	1
2015	1
2016	4
2017	2
2018	1
2019	7
2020	8
2021	5
Toplam	30

Tablo 1’de yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tezlerin yayınlanma yıllarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Tablo 1’e bakıldığında dijital okuryazarlıkla ilgili 2011 ile 2021 yılları arasında dijital okuryazarlıkla ilgili 30 adet lisansüstü tezin yazıldığı görülür. 2020 yılında 8 adet tez, 2019 yılında 7 adet tez, 2021 yılında 5 adet tez, 2016 yılında 4 adet tez, 2017 yılında 2 adet tez, 2018, 2015, 2013 ve 2011 yıllarında birer adet tezin yayınlandığı görülmüştür.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin gerçekleştirildiği üniversitelere göre dağılımına yönelik bulgular

Tablo 2. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin gerçekleştirildiği üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	f
Adıyaman Üniversitesi	1
Akdeniz Üniversitesi	1
Atatürk Üniversitesi	2
Bartın Üniversitesi	1
Bursa Uludağ Üniversitesi	1
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1

Düzce Üniversitesi	1
Erciyes Üniversite	1
Gazi Üniversitesi	4
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2
Hacettepe Üniversitesi	2
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	4
İnönü Üniversitesi	1
İstanbul Üniversitesi	3
Kırıkkale Üniversitesi	1
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1
Selçuk Üniversitesi	1
Uşak Üniversitesi	1
Yıldız Teknik Üniversitesi	1
Toplam	30

Tablo 2’de yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin gerçekleştirildiği üniversitelere göre incelendiğinde tezlerin 19 farklı üniversitede gerçekleştirildiği görülmektedir. Sıklık ve oran olarak sıralandığında Gazi Üniversitesi ile Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde dörder adet; İstanbul Üniversitesi 3 adet; Atatürk Üniversitesin, Hacettepe Üniversitesi ile Gaziosmanpaşa Üniversitesinde ikişer adet; Adıyaman, Akdeniz, Bartın, Bursa Uludağ, Çanakkale Onsekiz Mart, Düzce, Erciyes, İnönü, Kırıkkale, Muğla Sıtkı Koçman, Selçuk, Uşak ve Yıldız Teknik Üniversitelerinde birer adet lisansüstü tezinin yazıldığı görülmüştür.

Tablo 2’den hareketle yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili tezlerin Gazi Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesinde daha sık yapıldığı görülmüştür.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin gerçekleştirildiği enstitüye göre dağılımına yönelik bulgular

Tablo 3. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin gerçekleştirildiği enstitüye göre dağılımı

Enstitü	<i>f</i>
Eğitim bilimleri enstitüsü	15
Sosyal bilimler enstitüsü	11
Lisansüstü eğitim enstitüsü	2
Türkiyat araştırmaları enstitüsü	2
Toplam	30

Tablo 3’ten hareketle yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tezlerin gerçekleştirildiği enstitü dağılımlarına bakıldığında en fazla 15 adet teze eğitim bilimleri enstitüsünün olduğunu, bunu 11 adet teze sosyal bilimler enstitüsünün takip ettiği görülmüştür. Lisansüstü eğitim enstitüsü ve Türkiyat araştırmaları enstitüsünde ikişer tez yapıldığı görülmüştür.

Tablo 3’ten hareketle yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili tezlerin eğitim bilimleri enstitüleri ve sosyal bilimler enstitülerinde daha sık yapıldığı görülmüştür.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili tezlerin lisansüstü eğitim düzeylerine göre dağılıma yönelik bulgular

Tablo 4. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili tezlerin lisansüstü eğitim düzeylerine göre dağılımı

Lisansüstü eğitim düzeyleri	<i>f</i>
Yüksek lisans	21
Doktora	9
Toplam	30

Tablo 4'ten hareketle yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tezlerin lisansüstü eğitim düzeylerine bakıldığında toplamda 30 adet tezin yazıldığı ve bu tezlerden 21'i yüksek lisans ve 9'unun doktora tezi olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4'ten hareketle yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili tezlerin yüksek lisans düzeyinde daha sık yapıldığı görülmüştür.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımına yönelik bulgular

Tablo 5. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımı

Konular	<i>f</i>
Bilgisayar destekli eğitim (elektronik, teknoloji)	5
Blog	1
Çevrim içi uygulamalar	2
Çoklu ortam	2
Dijital öykü	3
E-öğrenme	1
Film, dizi, kısa film, video, çizgi film, reklam	10
Podcast	1
Sanal gerçeklik	1
Sosyal medya	1
Web 2.0 araçları	3
Toplam	30

Tablo 5'ten hareketle yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tezlerin konu dağılımlarına bakıldığında bu tezlerin 10 adeti film, dizi, video, çizgi film ve reklamlarla ilgili konuların olduğu görülmüştür. Yine bu tezlerin 5'i bilgisayar destekli eğitim konularından oluştuğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca dijital öyküyle ilgili 3 adet, web 2.0 araçlarıyla ilgili 3 adet, çevrim içi uygulamalarla ilgili 2 adet, çoklu ortamlarla ilgili 2 adet, blogla ilgili 1 adet, e-öğrenmeyle ilgili 1 adet, podcastle ilgili 1 adet, sanal gerçeklikle ilgili 1 adet ve sosyal medyayla ilgili 1 adet tezin yazıldığı görülmüştür.

Tablo 5'ten hareketle yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili tezlerin film, dizi, video, çizgi film ve reklam konularının daha sık yeğlendiği görülmüştür.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımına yönelik bulgular

Tablo 6. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Yöntem	Desen	<i>f</i>
Nitel	Durum çalışması	(1)
	Eylem araştırması	(3)
	Betimsel tarama	(2)
	Basit betimsel analiz	(2)
	Nitel araştırma deseni	(2)
Nicel	Deneysel	(5)
	Deneysel olmayan	(1)
Karma		12
Tasarım tabanlı araştırma		1
Belirtilmemiş		1
Toplam		30

Tablo 6’ dan hareketle yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlıkla ilgili tezlerin araştırma yöntemlerine bakıldığında 12 adet tezin karma, 10 adet tezin nitel, 6 adet tezin nicel yöntemle oluşturulduğu görülmüştür. Bunlarla birlikte 1 adet tezin de tasarım tabanlı araştırma yöntemi ile hazırlandığı görülmüştür. Ayrıca 1 adet tezde araştırmanın yönteminden bahsedilmemiştir.

Tablo 6’ dan hareketle nitel yöntemle hazırlanan bu tezlerin desenlerine bakıldığında 3 adet tezin eylem araştırması deseniyle, 2 adet betimsel tarama deseniyle, 2 adet basit betimsel analiz deseniyle, 2 adet nitel araştırma deseniyle ve 1 adet durum çalışması deseniyle oluşturulduğu görülmüştür. Nicel yöntemle hazırlanan lisansüstü tezlerin desenlerinde ise 5 adet tezin deneysel ve 1 adet tezin deneysel olmayan desenle desenlendiği görülmüştür.

Tablo 6’ dan hareketle yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili tezlerde karma yöntem ile nitel yöntemlerin daha sık yeğlendiği görülmüştür.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili tezlerin çalışma grubuna/katılımcıya/araştırma nesnesine göre dağılım bulguları

Tablo 7. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili tezlerin çalışma grubuna/katılımcıya/araştırma nesnesine göre dağılımı

Çalışma grubu	<i>f</i>
Yabancı dil öğrenenler	21
Lisans öğrencileri	1
Yabancı dil öğretmenleri	4
Doküman (basılı ve görsel materyaller)	3
Belirtilmemiş	1
Toplam	30

Tablo 7’ den hareketle yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlıkla ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin çalışma gruplarına bakıldığında 21 adet tezin çalışma grubunu yabancı dil öğrenenler kişiler olduğu görülmüştür. Yine 4 adet tezin çalışma grubu yabancı dil eğitmenlerinden oluştuğu görülmüştür. 3 adet tezin çalışma grubu olarak belgelerden oluştuğu görülmüştür. Ayrıca 1 adet tezin çalışma grubunun lisans öğrencilerinden oluştuğu görülmüştür. Son olarak 1 adet tezin çalışma grubunun belirtilmediği görülmüştür.

Tablo 7’den hareketle yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili tezlerin çalışma grubu olarak yabancı dil öğrenenlerin daha sık yeğlendiği görülmüştür.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılım bulguları

Tablo 8. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı

Veri toplama aracı	<i>f</i>
Anket	2
Başarı, tutum, algı, öz yeterlik vb. gibi testler	15
Doküman (video ve ses kaydı)	5
Görüşme	15
Gözlem	3
Toplam	40

Tablo 8’den hareketle yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tezlerin veri toplama araçları incelendiğinde 15 adet başarı, tutum, algı ve öz yeterlilik testlerinin veri toplama aracı olarak kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca veri toplama aracı olarak 15 adet görüşme türü veri toplama aracının kullanıldığı görülmüştür. Bunların yanında 5 adet doküman, 3 adet gözlem ve 2 adet anket türü veri toplama aracı kullanıldığı görülmüştür.

Tablo 8’den hareketle yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili tezlerin veri toplama aracı olarak başarı, tutum, algı ve öz yeterlilik gibi testlerin daha sık yeğlendiği görülmüştür.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili tezlerin veri analiz tekniklerine göre dağılımına yönelik bulgular

Tablo 9. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili tezlerin veri analiz tekniklerine göre dağılımı

Veri analiz tekniği	<i>f</i>
Betimsel analiz	3
T-Testi	14
ANOVA	4
MANOVA	1
Nicel analiz	
ANCOVA	1
Shopiro Wilk	4
Levene	2
Wilcoxon	1
Kruskal Wallis	2

	Mann Whitney U	3
	Pearson Korelasyon	1
	Komogorov Smirnov	1
	İçerik analizi	13
	Betimsel analiz	5
Nitel analiz	Rubrik değerlendirme	1
	Doküman İncelemesi Analizi	1
	Veri analiz tekniği yok	5
Toplam		58

Tablo 9’den hareketle yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlıkla ilgili olan lisansüstü tezlerde kullanılan veri analiz tekniklerine bakıldığında en fazla nicel analiz tekniklerinin kullanıldığı görülmüştür. Bu tekniklerinden 13 adet t-testi, 4 adet ANOVA, 4 adet Shopiro Wilks, 3 adet betimsel analiz, 3 adet Maan Whitney U, 2 adet Levene, 2 adet Kruskal Wallis, 1 adet MANOVA, 1 adet ANCOVA, 1 adet Wilcoxon, 1 adet Pearson Korelasyon ve 1 adet Komogorov Smirnov analiz tekniklerinin kullanıldığı görülmüştür.

Yine tablo 9’den hareketle kullanılan nitel analiz tekniklerine bakıldığında 25 adet nitel analiz tekniğinin kullanıldığı görülmüştür içerik analizin 13 adet, betimsel analiz 5 adet, rubrik değerlendirme 1 adet ve doküman incelemesi analizi 1 adet olarak kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca 5 adet tezde araştırmanın veri analizinde kullanılan teknikten söz edilmediği görülmüştür.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın amacı doğrultusunda 1995-2021 yılları arasında yapılan 320’si yüksek lisans ve 78’i doktora tezi olmakla birlikte toplamda 398 teze ulaşılmıştır. Elde edilen bu lisansüstü tezler üzerine yapılan incelemede dijital okuryazarlıkla ilgili olduğu düşünülen 30 adet lisansüstü tez çeşitli açılardan incelenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiş olan bu çalışmanın bulgularından hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Araştırmanın, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılım bulgusundan hareketle 2011 yılına kadar dijital okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tez yazılmadığı tespit edilmiştir. İlk lisansüstü çalışmanın 2011 yılında yazıldığı ve ardından özellikle 2016, 2019, 2020 ve 2021 yıllarında dijital okuryazarlıkla ilgili çalışmaların arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında benzer araştırmalarda 2013’ten sonra artış olduğu görülmektedir (Başaran, 2017; Erdem, 2018; Topçu, 2021; Genç Ersoy ve Ersoy, 2021). Bu artışın, teknolojinin her geçen gün daha da gelişmesiyle birlikte devam edeceği ön görülebilir.

Araştırmanın, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin gerçekleştirildiği üniversitelere göre dağılım bulgusundan hareketle dijital okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tezlerin toplamda 19 farklı üniversitede gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. İstanbul Üniversitesi’nin, Gazi Üniversitesi’nin ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi’nin dijital okuryazarlık bağlamında en fazla (3’ten fazla) tez çalışmasının gerçekleştirildiği üniversiteler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dijital okuryazarlıkla ilgili Başaran’ın (2017) çalışmasında Gazi ve Ortadoğu Üniversitesi; Erdem’in (2018) çalışmasında Çanakkale Onsekiz Mart ve Gazi Üniversitelerinde daha fazla lisansüstü çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bu üniversitelerde daha fazla çalışmanın yapılmasının nedeni bu üniversitelerin köklü olması ve ilgili programda teknoloji konusunu çalışan öğretim elamanlarının yer almasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin gerçekleştirildiği enstitüye göre dağılım bulgularından hareketle dijital okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tezlerin en fazla eğitim bilimleri enstitüleri ve sosyal bilimler enstitülerinde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. En fazla tezin bu iki enstitüde gerçekleştirilmesi ise ülke genelinde yabancı dil olarak Türkçe öğretim programının bu iki enstitünün bünyesinde olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili tezlerin lisansüstü eğitim düzeylerine göre dağılım bulgularından hareketle dijital okuryazarlıkla ilgili hazırlanan tezlerin büyük bir bölümünün yüksek lisans tezi olarak hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Başaran, 2017; Erdem, 2018; Topçu, 2021; çalışmalarında yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durum ülke genelinde yüksek lisans programlarının daha fazla olmasıyla açıklanabilir.

Araştırmanın, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin konularına göre dağılım bulgularından hareketle tezlerin en çok film, dizi, kısa film, video, çizgi film, reklam konuları ve bilgisayar destekli konuların yönelik yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Başaran'ın (2017), Topçu'nun (2021) ve Genç Ersoy ve Ersoy'un (2021) çalışmalarında video ve bilgisayar destekli konu bulguları ile en fazla tercih edilen konular olduğu söylenebilir.

Araştırmanın, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılım bulgularından hareketle dijital okuryazarlıkla ilgili en çok karma yöntem, ardından nitel yöntem ve en az olarak nicel yöntemin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitel yöntemlerin kullanıldığı lisansüstü tezlerde eylem araştırması ve durum araştırmasının daha sık yapıldığı görülmektedir. Yine, nicel yöntemin kullanıldığı lisansüstü tezlerde deneysel araştırmaların daha sık yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya konu olan lisansüstü tezlerinin birinde ise araştırmanın yönteminin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Genç Ersoy ve Ersoy'un (2021) bulgularında nitel yöntemin daha sık tercih edildiği görülürken Erdem (2018) ve Topçu'nun (2021) bulgularında ise nicel yöntemin daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Bunların yanında Başaran'ın (2017) bulgularında ise en çok tercih edilen araştırma yönteminin sırasıyla karma, nicel ve nitel yöntemler olduğu söylenebilir.

Araştırmanın, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin çalışma grubuna/araştırma nesnesine/evren ve örnekleme göre dağılım bulgularından hareketle lisansüstü tezlerin çalışma guruplarının en fazla "yabancı dil öğrenenler" den oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Erdem (2018) ve Topçu'nun (2021) çalışmalarında da yabancı dil öğrenenler en fazla tercih edilen çalışma grubu olduğu görülmüştür. Yine, Başaran'ın (2017) çalışmasında lisans öğrencileri en çok tercih edilen çalışma grubu olarak seçildiği görülmüştür. Genç Ersoy ve Ersoy'un (2021) çalışmasında dokümanların çalışma grubu olarak daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle çalışma grubu olarak hem yabancı dil öğrenenlerin hem lisans öğrencileri hem de dokümanların en fazla tercih edilme nedenlerinin başında bu kaynakların kolay ulaşılabilir olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılım bulgularından hareketle lisansüstü tez çalışmalarında en çok kullanılan veri toplama araçları başarı, tutum, algı, öz yeterlilik vb. testleri ve görüşmenin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle karma yöntemle kurulan araştırmalarda birden fazla veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmüştür. Bu bulgu alanda yapılan benzer çalışmalarda bulgularla benzerlik göstermektedir. Başaran'ın (2017) çalışmasında anket ve başarı testleri en fazla tercih edilen veri toplama aracı olarak seçilmiştir. Erdem (2018) ve Topçu'nun (2021) çalışmalarında da başarı, tutum, algı ve öz yeterlilik testlerinin daha sık tercih edildiği görülmüştür. Bu çalışmalarda anket ve başarı testlerinin daha sık kullanılması çalışma grubunun tümünden veri almayı kolaylaştırdığı için tercih edildiği söylenebilir.

Araştırmanın, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin veri analiz tekniğine göre dağılım bulgularından hareketle lisansüstü tez araştırmalarında en fazla nicel analiz tekniklerinin kullanıldığı görülmüştür. Bu nicel analiz tekniklerinden de en fazla kullanılan tekniğin ise t-testi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel analiz tekniklerinden ise en fazla kullanılan tekniğin içerik analizi tekniği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erdem'in (2018) çalışmasında en sık tercih edilen veri analiz tekniğinin nicel analiz tekniği olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılan dijital okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tez çalışmalarının son yıllarda arttığı ve bu durumun teknolojinin gelişimiyle paralellik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca çalışmalar üniversitelere göre incelendiğinde devlet üniversitesi olarak 44 üniversitede Türkçe eğitimi ve yabancı dil olarak Türkçe eğitimi lisansüstü programlarının olmasına rağmen dijital okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tezlerin gerçekleştiği üniversitelerin sayısı 19 olması yetersiz görülmüştür. Bunlarla birlikte lisansüstü çalışmaların büyük bir bölümünün film, dizi, reklam, çizgi film, video vb. gibi dijital unsurların yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanımı ile ilgili olduğu görülmüştür. Ancak bu teknolojik unsurların eğitim ortamlarında kullanılması öğrencileri pasif bir izleyici rolünde tutar. Bunların yanına öğrencilerin aktif bir biçimde sanal ortamda bulunmalarına yönelik çalışmaların yapılması gerekir. Örneğin, Türkçenin öğretildiği bir sınıfta yabancı öğrencilerin dijital bir araçla (bilgisayar, tablet, telefon veya akıllı tahta vb.) Google, Yandex, Yahoo, Wikipedia, Youtube, Facebook, Twitter, Instagram vb. gibi internet sitelerinde Türkçeyi kullanarak gezinmeleri gibi öğrencinin aktif olduğu uygulamalara ağırlık verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aksu, S. G. ve Sürgevil Dalkılıç, O. (2019) Dijital çağın yetkinlikleri: çalışanlar, insan kaynakları uzmanları ve yöneticiler çerçevesinden bakış. *Journal of Business in The Digital Age*, 2(2), 54-68.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil Olarak öğretimi-öğrenimi Çalışmaları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 167-188.
- Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, (147), 63-86.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Turkish Studies*, 10(3), 161-174.
- Banaz, E. ve Maden S. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri. E. Y. Şahim (Ed.) *Türk Eğitimi ve Türk Edebiyatı Araştırmaları içinde* (137-159) Çanakkale: Paradigma Akademi.
- Baş, B. ve Turhan, O. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik Web 2.0 araçları: Pool everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1233-1248.
- Baş, B. ve Yıldırım, T. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839.
- Başaran, O. (2017). Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin hazırlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(23), 15-40.
- Bates, A.W.T. (2015). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Teaching and Learning*. Erişim Tarihi: 04.01.2022, <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>
- Belshaw, D. A. J. (2011). *What is digital literacy? A Pragmatic investigation*. Department of Education at Durham University (Doktora tezi). Erişim Tarihi: 04.01.2022, <https://clalliance.org/wp-content/uploads/files/doug-belshaw-edd-thesis-final.pdf>
- Birinci, F. G. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan bilişim teknolojileri üzerine bir inceleme. *Sakarya Üniversitesi Journal of Education*, 10(2), 350-371.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Cayhan, C. ve Karakaş, R. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak yapılandırılmış bir podcastte bulunması gereken özellikler. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (44), 335-349.
- Council of Europe (CEFR). (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Council of Europe (CEFR). (2018). *Common european framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (CEFR). (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Çalışkan, E. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminde geleneksel ve teknoloji temelli yaklaşımların değerlendirilmesi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (27), 921-924.
- Çangal, Ö. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımına yönelik öğretici görüşleri. M. Durmuş (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi 1. Öğrenci Sempozyumu* içinde (67-93). Ankara.: Nobel Yayıncılık.
- Elmas, R. & Geban, O. (2012). 21. Yüzyıl Öğretmenleri için Web 2.0 Araçları [Web 2.0 tools for 21st century teachers], *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Erdem, C. (2018). Medya okuryazarlığı araştırmalarında eğilimler: lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(4), 693-717.
- Erdinç, A. ve Coşkun, O. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde oyun yazılımları ile sözcük öğretimi. *Turkish Studies*, 11(3), 221-236.
- Genç Ersoy, B. ve Ersoy, M. (2021). Teknoloji destekli Türkçe öğretimi üzerine yayınlanan makalelerin içerik analizi: ULAKBİM-TR dizin örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 7(3), 810-829.
- Göçer, A. (2013). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (171-180). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Görkem, L. ve Bozuklu, M. (2016). Nesnelerin interneti: yapılan çalışmalar ve ülkemizdeki mevcut durum. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, (13), 47-68.
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(3), 224-246.
- Hague, C., & Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum: A Futurelab handbook*. Bristol, uk: Futurelab.
- Köse, D. ve Özsoy, E. (2020). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretiminin otuz yılı: 1990-2020. *Türkçe Konuşurların Akademik Dergisi (TURKOPHONE)*, 7(2), 27-54.
- Martin, A. (2006). A european framework for digital literacy. *Nordic Journal of Digital Literacy* 1(2), 151-161.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Edt.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Montoya, S. (2018). *Defining iteracy*. Erişim Tarihi: 04.01.2022, http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1_07_4.6-defining-literacy.pdf
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Perk, S. (2021). Digital 2021 october global statshot report. Erişim Tarihi: 05.01.2022, <https://datareportal.com/reports/digital-2021-october-global-statshot>
- Rintaningrum, R. (2009). Literacy: Its importance and changes in the concept and definition. *TEFLIN Journal*, 20(1), 1-7.
- Sakal, M. (2020). Dijital yerlilerin dijital okuryazarlık düzeyleri. 7. Uluslararası Yönetim Bilişim Sistemleri Konferansı”Sağlık Bilişimi ve Analitiği”, İzmir.
- Şahan, H. H. (2015). İnternet tabanlı öğrenme. Özcan Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler içinde* (s.185-198). Ankara: Pegem Akademi.

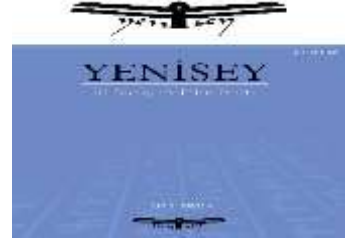
- Şen, Ü. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim programları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 411-428.
- Topçu, F. K. (2021). Türkçe eğitimi alanında yapılmış dijital öğrenme tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1338-1359.
- Türkiye Maarif Vakfı (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı*. İstanbul: Bayem Ajans.
- Uçgun, D. (2014). "Tarihi süreç içerisinde Türkçe öğretim programları ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi". A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı içinde (s.89-107.)* Ankara: Pegem Akademi.
- Ülper, H. ve Çetinkaya, G. (2020). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin okuma sürecinde bilinmeyen sözcüklerle karşılaşınca başvurdukları çıkarım stratejilerine ilişkin görüşler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18 (1), 107-121.
- Ünlü, B. F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sanal gerçekliğin amaç odaklı dil öğretimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (5), 57-76.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2015) Türkçenin ikinci dil olarak öğretildiği bir ortamda kültürün yeri. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 17(67), 101-114.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Wortmann, F. & Flüchter, K. (2015). Internet of things. *Bus Inf Syst En*, 57(3), 221-224.



YENİSEY

Uluslararası Dil, Edebiyat ve Eğitim

Dergisi



**MAARİF VAKFI TARAFINDAN HAZIRLANAN YABANCI DİL
OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMININ WEB 2.0 UNSURLARI
BAĞLAMINDA İNCELENMESİ**

INVESTIGATION OF TEACHING TURKISH AS A FOREIGN
LANGUAGE PROGRAM PREPARED BY THE MAARİF FOUNDATION IN THE
CONTEXT OF WEB 2.0 ELEMENTS

Ömer YİĞİT

Öğr. Gör. , Yunus Emre Enstitüsü

omeryigit1797@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-4055-4115

Makale Bilgisi / Article Information

Doi: <http://dx.doi.org/10.29228/yenisey.64088>

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 19.07.2022

Kabul Tarihi / Date Accepted: 19.08.2022

Yayın Tarihi / Date Published: 09.09.2022

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Eylül / 2022

MAARİF VAKFI TARAFINDAN HAZIRLANAN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMININ WEB 2.0 UNSURLARI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Özet

Bu araştırmanın amacı, Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programını kazanımlar açısından Web 2.0 unsurları bağlamında incelemek ve programda incelenecek Web 2.0 unsurlarından zihin haritası uygulamaları, pano oluşturma uygulamaları, poster ve karikatür oluşturma uygulamaları, test ve bulmaca oluşturma uygulamaları, uzaktan eğitim ve sanal sınıf uygulamaları, sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamaları, fotoğraf, film ve video düzenleme ve tasarım uygulamaları, sosyal medya uygulamaları, bilgi afişi ve infografik hazırlama uygulamaları, sunum ve animasyon uygulamaları, not alma ve blog oluşturma uygulamaları, hikâye ve kitap yazma uygulamaları kavramlarından hangilerine programın kazanımlar bölümünde yer verildiğini tespit etmektir. Araştırmada, nitel araştırmalarda kullanılan doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada Çelik (2020) tarafından hazırlanan sınıflama kullanılmıştır. Araştırmada sınıflandırılan Web 2.0 unsurlarını barındırma durumu bakımından Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı incelenmiştir. Aynı yıl içinde Maarif Vakfı'nın hazırlamış olduğu bu program ikinci defa incelenmiş ve ikinci incelemeden elde edilen veriler araştırmacılar tarafından tekrar analiz edilip yeniden sınıflandırılmıştır. Yapılan analizlerden hareketle elde edilen veriler karşılaştırılmış, her iki analiz arasındaki tutarlılık oranı .95 çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, sosyal medya uygulamalarına 180, bilgi afişi ve infografik hazırlama uygulamalarına 84, sunum ve animasyon uygulamalarına 69, not alma ve blog oluşturma uygulamalarına 11, hikâye ve kitap yazma uygulamalarına 1 defa yer verildiği tespit edilmiştir. Sınıflamada yer alan diğer uygulamalara yer verilmediği tespit edilmiştir. Programda yer alan Web 2.0 uygulamalarının dağılımında dengeli bir dağılım gözlemlenmediği tespit edilmiş, Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programının araştırmada incelenen Web 2.0 uygulamalarını içinde bulundurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda şu öneriler getirilebilir: Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı Web 2.0 uygulamaları açısından zenginleştirilebilir. Programda hiç yer verilmeyen Web 2.0 unsurları programa eklenebilir. Program yenilenirken bu veriler ilgililere öneri niteliği taşıyabilir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Türkiye Maarif Vakfı, Web 2.0 unsurları

INVESTIGATION OF TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE PROGRAM PREPARED BY THE MAARİF FOUNDATION IN THE CONTEXT OF WEB 2.0 ELEMENTS

Abstract

The aim of this study is to examine syllabus of Turkish as a foreign language prepared by the Maarif Foundation in terms of Web 2.0 elements in the aspect of achievements and to determine which elements of Web 2.0 tools-mind map applications, board applications, cartoon creation applications, distance education, virtual classroom applications, virtual reality applications, movie and video editing applications, social media applications, presentation and animation applications, note taking and blogging applications, story writing applications are included in the achievements section. In the research, the document analysis technique is used. In this study, the classification prepared by Celik (2020) was used. The syllabus of teaching Turkish as a foreign language program prepared by the Maarif foundation was examined in terms of hosting Web 2.0 elements classified in the research. The program which was prepared by The Maarif Foundation in the same year was examined twice and data obtained from the second examination was reanalysed and reclassified by the researchers. Data obtained from the analyses were compared and the consistency of both analyses was .95. According to the research results, social media applications included 80 times, information poster applications 84 times, presentation and animation applications 69 times, note taking and creating blog applications 11 times, writing story and book applications once. It is determined that other applications in the classification are not included. It is seen that the distribution of Web 2.0 applications in the program is not balanced. However, the syllabus of teaching Turkish as a foreign language prepared by The Maarif Foundation includes the Web 2.0 applications examined in the research. As a result of the study, the following items are suggested: The syllabus of Teaching Turkish as a foreign language prepared by The Maarif Foundation can be enriched in terms of Web 2.0 applications. Web 2.0 elements which are not included in the program can be added. These data may serve as a reference to those who may be concerned.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, The Maarif Foundation, Web 2.0 elements

GİRİŞ

İnsan, en temel iletişim aracı olan dil aracılığıyla dünyayı ve diğer insanları anlamlandırmaya çalışır. Her milletin her devletin farklı bir dili olduğu için başkalarını anlayabilmek ve kendimizi anlatabilmek amacıyla bazen yeni bir dil öğrenmemiz gerekir. İnsanoğlunun yeni bir dil öğrenme arzusunun altında çeşitli sebepler yatmaktadır. Farklı dilleri öğrenmeye duyulan merak, kişinin kendisine yeni iş sahaları yaratma çabası, akrabalık ilişkilerine verilen önem, farklı dillerin konuşulduğu ülkelere yolculuk yapma isteği gibi unsurlar dil öğrenmenin bireysel sebepleri olarak karşımıza çıkarken öğrenilmek istenilen dilin dünya genelinde geçerli olması ve hedef dilin yaygın kullanım alanına sahip olması ise dil öğrenmenin toplumsal sebepleri arasında sayılabilir (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020; 174). Türkçe de ana dilleri Türkçe olmayanlar tarafından çeşitli sebeplerle öğrenilmiştir. Siyasi ve iktisadi ilişkiler, eğitim ve öğretim faaliyetleri, göçler, ticari ilişkiler insanları Türkçe öğrenmeye teşvik etmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin geçmişine baktığımızda karşımıza ilk çıkacak olan eser, Kaşgarlı Mahmut'un "Divan-ı Lügati-t Türk" adlı eseridir. Karahanlı Dönemi'nde yazılan eser Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmıştır (Biçer, 2014; 114). Osmanlı Dönemi'nde ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temel dayanağı devşirme sistemidir (Aykaç, 2015; 165). Bu dönemde devşirmelerin Türkçe öğrenmeleri için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin hız kazandığı dönem ise Cumhuriyet Dönemidir. Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla birlikte kültürel iş birliğine önem veren Akriba Topluluklar, Orta Asya Türk Cumhuriyetleriyle birlikte 1993 yılından itibaren "Büyük Öğrenci Projesi" olarak bilinen bir proje başlatmıştır (Kaya ve Kardaş, 2020; 2). Bu projeye birlikte Türkiye'ye eğitim almak amacıyla çeşitli ülkelerden öğrenciler gelmiştir. Yabancı öğrencilerin yaşattığı hareketlilik Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine de ivme kazandırmıştır. Bu sayede ülkemizdeki Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin (TÖMER) sayısında ihtiyaca cevap vermek adına bir artış yaşanmıştır. 1984'te Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER ile birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kurumsal bir kimlik kazanarak büyük bir gelişme göstermiştir (Biçer, 2014; 128). Tüm bu gelişmeler Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri (TÖMER) ile sınırlı kalmamıştır. Yunus Emre Enstitüsü ve Maarif Vakfı da yurt dışında ve yurt içinde Türkçe öğretim faaliyetlerini yürütmektedir. Yunus Emre Enstitüsü, 2009 yılında faaliyetlerine başlamıştır. Yurt dışında 63'ten fazla kültür merkezi bulunmaktadır. Kültür merkezlerinde verilen Türkçe eğitiminin yanı sıra, farklı ülkelerdeki eğitim kurumlarıyla iş birlikleri yapılmakta, Türkoloji bölümleri ve Türkçe öğretimi desteklenmektedir (<https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu>).

Özellikle yurt dışında Türkçe öğretim faaliyetleri yürüten kurumlarımızdan bir diğeri ise Maarif Vakfıdır. Kâr amacı gütmeksizin, kamu yararına çalışan bir vakıf olan Türkiye Maarif Vakfı, her ülkede okul öncesinden yükseköğretime eğitimin her kademesinde etkin faaliyet yürütmek amacıyla kurulmuştur. 7.06.2016 tarihli 6721 sayılı kanun ile kurulan Türkiye Maarif Vakfı, yurt dışında Türkiye Cumhuriyeti adına Millî Eğitim Bakanlığı dışında doğrudan eğitim kurumu açma yetkisine sahip tek kuruluş olma özelliğine sahiptir (<https://turkiyemaarif.org/page/524-Turkiye-Maarif-Vakfi-12>). Türkiye Maarif Vakfı (TMV) eğitim kurumlarındaki dil öğretimi faaliyetlerinin TÖMER ve Yunus Emre Enstitüsü gibi kurumların dil öğretimi faaliyetlerinden en temel farkı, Türkçe derslerinin bir öğretim programı çerçevesinde örgün eğitimle yürütülmesinin planlanmış olmasıdır (TMV, 2020; 8). Türkçe öğrenmek isteyenlerin yaş ve durumlarının farklılaşması bir Türkçe Öğretimi Programı ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu ihtiyacı hisseden kurumlardan biri olan Türkiye Maarif Vakfı, yurt dışındaki okullarda kullanılmak üzere 2018 yılında yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine yönelik program geliştirme faaliyetlerine başlamıştır (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020; 176). Çalışmalar sonucunda Avrupa Ortak Çerçeve Metni esas alınarak "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı" (2020) hazırlanmıştır. Maarif Vakfı tarafından hazırlanan "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı" (2020), özellikle örgün eğitime göre oluşturulan izlenceler bölümüyle alanda bir ilktir. (TMV, 2020; 9). Türkiye Maarif Vakfı ve Millî Eğitim Bakanlığı arasında 18.08.2017 tarihli iş birliği protokolüne istinaden ek protokol imzalanmış ve mevcut Program'ın Bakanlık tarafından yürütülen PİKTES Projesi başta olmak üzere yurt içi ve yurt dışı örgün/yaygın eğitimde yabancılara Türkçe öğretimi uygulamalarında kullanılması taraflarca kabul edilmiştir.

Tüm bu gelişmeler Türkçenin dünya dilleri arasında yerini alması ve Türkçenin planlı bir şekilde gelişmesi açısından önem arz etmektedir (Kaya ve Kardaş, 2020; 2).

Web 2.0 ve Eğitimdeki Yansımaları

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte yeni kavram ve tanımlamalar ortaya çıkmıştır. Bu kavramlardan birisi ise Web 2.0'dır. Web 2.0 sıfır bir anda ortaya çıkmamıştır. İnternetin 1960'lı yıllarda hayatımıza girmeye başlamasıyla birlikte, "world wide web" (dünyayı saran ağ) 1989-91 yılları arasında Dr. Tim Berners-Lee öncülüğünde geliştirilmiştir (Yeşilyurt, 2020; 2054). Karşımıza ilk etapta Web 1.0 kavramı ortaya çıkmıştır. Web 1.0 olarak ifade edilen internet sayfaları durağan bir yapıya sahiptir. Web 1.0 dönemi; etkileşimin olmadığı, dolayısıyla kullanıcının müdahalede bulunmadığı ve tek taraflı bilgi paylaşımının yer aldığı bir ortamı ifade etmektedir (Morkoç ve Erdönmez, 2015; 27). Bundan dolayı Web 1.0 kullanıcılarına "ziyaretçi" adı verilmektedir. (Yeşilyurt, 2020; 2054). Web 2.0 terimi O'Reilly Media tarafından ilk defa 2004'te kullanılmıştır. İnternet kullanıcılarının ortaklaşa ve paylaşarak meydana getirdiği sistemi ifade eder (O'Reilly, 2005). Web 1.0 ile gelişen web; web 2.0 ile internet kullanıcılarının artık tek taraflı iletişimi bırakıp, içeriği düzenleyebildikleri konuma geldikleri noktadır (Bozkurt,2013; 690). Bu gelişmelerle birlikte artık "ziyaretçi" kavramı yerini "kullanıcı" kavramına bırakmıştır.

Web2.0 uygulamalarının temel amacı, kullanıcılara içerik paylaşma imkânı vermesi ve aynı zamanda internetin sosyal etkileşim ve iş birliği potansiyellerinden faydalanmasını sağlamaktır (Horzum, 2010; 605). Bu bağlamda yaygın olarak kullanılan bazı Web 2.0 araçları şunlardır: Facebook, Myspace, Instagram, Twitter, WordPress, Youtube, Wikipedia, LinkedIn, Patreon, WhatsUp Messenger, Pinterest. Bu Web 2.0 araçları genellikle sosyalleşmek, yeni insanlarla iletişim kurmak ve iş fırsatlarını takip etmek için kullanılmaktadır.

Tüm bu teknolojik gelişmeler hayatımızın her alanını etkilediği gibi teknolojinin içine doğan yeni nesli de etkisi altına almıştır. Teknolojiyle birlikte büyüyen bu kuşağa "dijital yerliler" denilmektedir (Prensky, 2001). Dijital yerliler artık geleneksel eğitim öğretim faaliyetlerini kabul etmemektedirler. Öğrenme ortamlarında öğrencilerin aktif katılımcı olmalarının, yaparak yaşayarak öğrenmelerinin ve içeriğe katkıda bulunmalarının teşvik edildiği günümüzde Web 2.0 araçlarıyla öğrencilerin içerik oluşturma, içeriği yönlendirme, içeriği denetleme ve sosyalleşme imkânları sağlanmaktadır (Altıok vd. 2017; 1) Bu bağlamda, Web 2.0 araçlarının eğitim sistemindeki değişimi destekleyen teknolojik bir atılım olduğu düşünülmekte ve eğitim ortamlarının yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Elmas & Geban, 2012; 1).

Öğrenciler arasında iş birliğini, bilgi paylaşımını ve etkileşimi üst seviyeye çıkaran bu araçlar, sınıflarda da olumlu bir öğrenme ortamı sağlamalarıyla eğitimin en önemli parçalarından biri haline gelmiştir (Deperlioğlu ve Köse, 2010; 338). Web. 2.0 araçları sayesinde öğretmen ve öğrenciler ihtiyaç duydukları çevrim içi iletişim ve bilgi paylaşımını kolayca gerçekleştirebileceklerdir (İnce, 2011). Borich'e göre Web2.0 teknolojileri, değişken, kullanımı kolay, sosyal ve iş birlikli bir yapıya sahip olup birçoğu ücretsizdir. Söz konusu teknolojiler yardımıyla öğrenciler öğrenme sürecine aktif bir şekilde dahil olabilmektedirler. (2017; 208).

Özellikle Türkçe eğitiminde kullanılacak Web 2.0 araçları şunlardır: Toondoo, Storybird, Word Art, Make Beliefs Comix, Padlet, Bubbl.us, Powtoon, Zipgrade, Crosswordlabs ve Wordsearchlabs, Plickers, Quizizz, FlipQuiz, Kahoot (Batıbay, 2019)

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini özenle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013'ten akt. Kırıl, 2020; 4).

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak Maarif Vakfı tarafından hazırlanan programın ikinci baskısı kullanılmıştır. Elde edilen veriler Çelik (2020) tarafından hazırlanan sınıflamaya göre sınıflandırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları

Araştırmanın geçerli olması açısından ilgili literatür taranmış, çalışmada bunlara yer verilmiştir. Araştırmanın her evresine ayrıntılı bir şekilde yer verilerek araştırmanın geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın güvenilirliğinin sağlanması noktasında ise Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen içsel tutarlılık şeklinde isimlendirilen ve kodlayıcılar arasındaki fikir birliği olarak kavramsallaştırılan benzerlik formülü kullanılmıştır. Bu benzerlik: $\Delta = C \div (C + \theta) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanabilir. Formülde, Δ : Güvenirlik katsayısını, C: Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, θ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını belirtmektedir. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az .70 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994, Patton, 2002). Bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından 2 kez kontrol edilmiştir. Yapılan her iki kontrol sonucunda verilerin örtüşme oranı .95 çıkmıştır. Bu da araştırma sonuçlarının güvenli olduğunu gösterir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda yer alan Web 2.0 unsurlarının incelenmesidir.

Araştırmanın Önemi

Teknolojide yaşanan gelişmeler eğitim sistemlerinin ve eğitim programlarının yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmıştır. Yeni hazırlanacak olan programların ise bu gelişmeler neticesinde ele alınması gerekmektedir. Maarif Vakfı'nın 2020 yılında yayımladığı "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı" alana yeni kazandırılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bir ilk olma özelliği taşımaktadır. Yeni hazırlanan bu program hakkında yeterince çalışma olmadığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmada 2020 yılında yayınlanan Maarif Vakfı tarafından hazırlanan "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda" yer alan Web 2.0 unsurlarının incelenmesi hedeflenmiştir. Bu çalışma "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nın" programının tanıtılması ve detaylandırılması açısından önem arz etmektedir. Çalışmanın bu yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BULGULAR

Bu bölümde Web 2.0 (sosyal medya uygulamaları, bilgi afişi ve infografik hazırlama uygulamaları, sunum ve animasyon uygulamaları, not alma ve blog oluşturma uygulamaları, hikâye ve kitap yazma uygulamaları) bağlamında değerlendirilen Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçe öğretimi programından (2020) elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Programdaki Web 2.0 Unsurları ve Sayısı

	Sosyal Medya Uygulamaları	Bilgi Afişi ve İnfografik Hazırlama Uygulamaları	Sunum Animasyon Uygulamaları	ve	Not Alma ve Blog Oluşturma Uygulamaları	Hikâye ve Kitap Yazma Uygulamaları
OKUL ÖNCESİ KADEMESİ	-	-	-	-	-	-
İLKÖĞRETİM I. KADEME (İLKOKUL)						
8 YAŞ	2	2	4	-	-	-
9 YAŞ	4	4	5	-	-	-
10 YAŞ	11	6	3	-	-	-
A2 (A2.1)	7	9	1	-	-	-
İZLENCE TABLOSU (YURT İÇİ)						
A2 (A2.2)	16	5	3	1	-	-
İZLENCE						

TABLOSU (YURT İÇİ)					
İLKÖĞRETİM II. KADEME (ORTAOKUL)- A1					
11 YAŞ	4	7	1	-	-
12 YAŞ	8	8	7	-	-
13 YAŞ	10	8	5	7	1
14 YAŞ	11	4	5	2	-
B1 İZLENCE	16	6	7	-	-
TABLOSU (YURT İÇİ)					
ORTAÖĞRETİM (LİSE) İZLENCE TABLOLARI					
A1	6	7	1	-	-
A2	18	7	8	1	-
B1	18	5	6	-	-
B1+	18	6	5	-	-
B2	14	-	5	-	-
C1	17	-	3	-	-
Toplam	180	84	69	11	1

Tablo 1. incelendiğinde programda sosyal medya uygulamalarına okul öncesi kademesinde yer verilmediği; ilköğretim I. kademe (ilkokul) 40, ilköğretim II. kademe (ortaokul) 49, ortaöğretim (lise) kademesinde ise 91 unsura yer verildiği tespit edilmiştir. Programın kazanımlar kısmında toplamda 180 adet sosyal medya uygulamaları tespit edilmiştir.

Bilgi afişi ve infografik hazırlama uygulamalarına okul öncesi kademesinde yer verilmediği; ilköğretim I. kademe (ilkokul) 26, ilköğretim II. kademe (ortaokul) 33, ortaöğretim (lise) kademesinde ise 25 unsura yer verildiği tespit edilmiştir. Toplam 84 unsur tespit edilmiştir.

Sunum ve animasyon uygulamalarına okul öncesi kademesinde yer verilmediği; ilköğretim I. kademe (ilkokul) 16, ilköğretim II. kademe (ortaokul) 25, ortaöğretim (lise) kademesinde ise 28 unsura yer verildiği tespit edilmiştir. Programın kazanımlar bölümünde toplam 69 adet sunum ve animasyon uygulamaları tespit edilmiştir.

Not alma ve blog oluşturma unsurlarına okul öncesi kademesinde yer verilmediği; ilköğretim I. kademe (ilkokul) 1, ilköğretim II. kademe (ortaokul) 9, ortaöğretim (lise) kademesinde ise 1 unsura yer verildiği tespit edilmiştir. Programın kazanımlar bölümünde toplam 11 adet not alma ve blog oluşturma unsuru tespit edilmiştir.

Hikâye ve kitap yazma uygulamaları okul öncesi kademesinde ve ilköğretim I. kademe (ilkokul) tespit edilmemiştir. İlköğretim II. kademe (ortaokul) 1 unsur tespit edilmiştir. Ortaöğretim (lise) kademesinde ise hikâye ve kitap yazma uygulamaları tespit edilmemiştir. Programın kazanımlar bölümünde toplam 1 hikâye ve kitap yazma uygulamaları tespit edilmiştir.

Programın kazanımlar bölümünde toplam 345 web 2.0 unsuru tespit edilmiştir.

Programda Sosyal Medya Uygulamalarının Geçtiği Yerler

Bu başlık altında, programın kazanımlar bölümünde sosyal medya uygulamalarının geçtiği yerler incelenmiş ve aşağıdaki tabloda elde edilen veriler rakamsal olarak ifade edilmiştir. Daha sonra sosyal medya uygulamalarının geçtiği yerlere örnekler verilmiştir.

Tablo 2. Sosyal Medya Uygulamalarının Geçtiği Yerler

Sosyal Medya Uygulamaları	
OKUL ÖNCESİ KADEMESİ	-
İLKÖĞRETİM I. KADEME (İLKOKUL)	
8 YAŞ	2
9 YAŞ	4
10 YAŞ	11
A2 (A2.1.) İZLENCE TABLOSU (YURT İÇİ)	7
A2 (A2.2.) İZLENCE TABLOSU (YURT İÇİ)	16
İLKÖĞRETİM II. KADEME (ORTAOKUL)- A1	
11 YAŞ	4
12 YAŞ	8
13 YAŞ	10
14 YAŞ	11
B1 İZLENCE TABLOSU (YURT İÇİ)	16
ORTAÖĞRETİM (LİSE) İZLENCE TABLOLARI	
A1	6
A2	18
B1	18
B1+	18
B2	14
C1	17
Toplam	180

Tablo 2. incelendiğinde programın kazanımlar bölümünde sosyal medya uygulamalarına 180 yerde değinildiği gözlemlenmiştir. Programda okul öncesi kademesinde sosyal medya uygulamalarına hiç yer verilmediği tespit edilmiştir.

Programda ilköğretim I. kademe (ilkokul) toplam 40 kazanımda sosyal medya uygulamalarına yer verilmiştir. 8 yaş grubunda 4. Tema: Ne Yapıyorsun? başlığı altında konuşma becerisi kapsamında yer alan “A1.SE.26. Sesli veya görüntülü konuşmalarda temel iletişim kalıplarını kullanır.” 9 yaş grubunda 2. Tema: Ne Yapmayı Seviyorsun? başlığı altında dinleme/izleme becerisi kapsamında yer alan “A1.D.21. Sesli/görüntülü iletilerden (anons, duyuru vb.) ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.” 10 yaş grubunda ise 10. Tema: Gezelim Görelim başlığı altında yazma becerisi kapsamında yer alan “A1.Y.37. Basit e-posta iletileri yazar.” ifadeleri tespitlerimizi destekler niteliktedir. Ayrıca A2 (A2.1.) İzlence Tablosu (Yurt İçi) kısmında yer alan 3. Tema: Bir Gün 24 Saat başlığı altında yazma becerisi kapsamında “A2.Y.35. Ağ günlüğü (blog) veya günlük metinleri yazar.” ifadesi ile A2 (A2.2.) İzlence Tablosu (Yurt Dışı) kısmında yer alan 7. Tema: İyi Bayramlar başlığı altında okuma becerisi kapsamında “A2.O.43. Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.” ifadesi tespitlerimizi desteklemektedir.

Programda ilköğretim II. kademe (ortaokul) – A1 seviyesinde toplam 49 kazanımda sosyal medya uygulamaları tespit edilmiştir. 11 yaş grubunda 5. Tema: Benim Şehrim başlığı altında dinleme/izleme becerisi kapsamında “A1.D.21. Sesli/görüntülü iletilerden (anons, duyuru vb.) ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.” 12 yaş grubunda 3. Tema: Güne Merhaba başlığı altında yazma becerisi kapsamında “A2.Y.35. Ağ günlüğü (blog) veya günlük metinleri yazar.” 13 yaş grubunda 4. Tema: Tebrikler başlığı altında okuma becerisi kapsamında “A2.O.26. E-posta veya mektuplardaki iletileri anlar.” 14 yaş grubunda ise 4. Tema: İyi Bayramlar başlığı altında okuma becerisi kapsamında “A2.O.43. Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.” ifadeleri sosyal medya uygulamalarına örnek teşkil etmektedir. B1 İzlence Tablosu (Yurt İçi) bölümünde ise 6. Tema: Hangi Meslek Bana Göre? başlığı altında okuma becerisi kapsamında yer alan “B1.O.40. İlgi alanlarına yönelik sosyal medya metinlerini takip eder.” kazanımı sosyal medya uygulamalarına örnek teşkil etmektedir.

Programda ortaöğretim (lise) kademesinde toplam 91 sosyal medya uygulamalarına yer verilmiştir. Bu sayıyla birlikte diğer kademeleri karşılaştırdığımızda kazanımlar açısından sosyal medya uygulamalarına en fazla lise kademesinde yer verildiği tespit edilmiştir. A1 seviyesinde 10. Tema: Tatil Planım başlığı altında

dinleme/izleme becerisi kapsamında “A1.D.21. Sesli/görüntülü iletilerden (anons, duyuru vb.) ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.” A2 seviyesinde 7. Tema: Akıllı İletişim başlığı altında dinleme/izleme becerisi kapsamında “A2.D.13. İletişim araçlarındaki soru ve yönergeleri takip eder.” B1 seviyesinde 10. Tema: Sanal Dünya, Sanal İletişim başlığı altında okuma becerisi kapsamında “B1.O.40. İlgi alanlarına yönelik sosyal medya metinlerini takip eder.” B1+ kurunda 10. Tema: Doğayı Keşfediyorum başlığı altında yazma becerisi kapsamında “B1.Y.14. Sosyal medya, günlük/ağ günlüğü (blog) metinleri yazar.” B2 kurunda 9. Tema: Kitap Kurdu başlığı altında dinleme/izleme becerisi kapsamında “B2.D.7. Görüntülü ve/ veya sesli reklamlarda sunulan açık ve örtük iletileri belirler.” C1 seviyesinde ise 2. Tema: Eğitim: Öğrenmeyi Öğrenmek başlığı altında konuşma becerisi kapsamında verilen “C1.SE.33. Çevrim içi ortamlarda bağlama uygun konuşmalara katılır.” kazanımları bulgularımızı destekler niteliktedir.

Programda Bilgi Afişi ve İnfografik Hazırlama Uygulamalarının Geçtiği Yerler

Bu başlık altında, programın kazanımlar bölümünde bilgi afişi ve infografik hazırlama unsurlarının geçtiği yerler incelenmiş ve aşağıdaki tabloda elde edilen veriler rakamsal olarak ifade edilmiştir. Daha sonra bilgi afişi ve infografik unsurlarının geçtiği yerlere örnekler verilmiştir.

Tablo 3. Bilgi Afişi ve İnfografik Hazırlama Uygulamalarının Geçtiği Yerler

Bilgi Afişi ve İnfografik Hazırlama Uygulamaları	
OKUL ÖNCESİ KADEMESİ	-
İLKÖĞRETİM I. KADEME (İLKOKUL)	
8 YAŞ	2
9 YAŞ	4
10 YAŞ	6
A2 (A2.1.) İZLENCE TABLOSU (YURT İÇİ)	9
A2 (A2.2.) İZLENCE TABLOSU (YURT İÇİ)	5
İLKÖĞRETİM II. KADEME (ORTAOKUL)- A1	
11 YAŞ	7
12 YAŞ	8
13 YAŞ	8
14 YAŞ	4
B1 İZLENCE TABLOSU (YURT İÇİ)	6
ORTAÖĞRETİM (LİSE) İZLENCE TABLOLARI	
A1	7
A2	7
B1	5
B1+	6
B2	-
C1	-
Toplam	84

Tablo 3. incelendiğinde programın kazanımlar kısmında bilgi afişi ve infografik unsurlarına 84 kez değinildiği tespit edilmiştir.

Programda okul öncesi kademesinde bilgi afişi ve infografik uygulamalarına yer verilmediği tespit edilmiştir.

Programda ilköğretim I. kademe (ilkokul) toplam 26 bilgi afişi ve infografik uygulaması tespit edilmiştir. 8 yaş grubunda 4. Tema: Ne Yapıyorsun? başlığı altında okuma becerisi kapsamında “A1.O.15. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.” 9 yaş grubunda 7. Tema: Önce Alışveriş Sonra Pikniğe başlığı altında yazma becerisi kapsamında “A1.Y.39. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi ile ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar.” 10 yaş grubunda ise 3. Tema: Sanat Sokağı başlığı altında okuma becerisi kapsamında “A1.O.15. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.” kazanımları bulgularımıza örnek teşkil etmektedir. Ayrıca A2 (A2.1.) İzlençe Tablosu (Yurt İçi) başlığı altında yer alan 4. Tema: Çarşı Pazar kısmında konuşma becerisi kapsamında “A2.SÜ.40. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi vb. görsellerden hareketle sunum yapar.” A2 (A2.2.) İzlençe Tablosu (Yurt İçi) grubunda 6. Tema: Zaman Makinesi başlığı altında okuma becerisi

kapsamında yer alan “A2.O.48. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.” kazanımları bilgi afişi ve infografik hazırlama uygulamalarına örnek teşkil etmektedir.

Programın ilköğretim II. kademe (ortaokul) A1 seviyesinde toplam 33 adet bilgi afişi ve infografik hazırlama unsurlarına yer verilmiştir. 11 yaş grubunda 6. Tema: Alışveriş Zamanı başlığı altında yazma becerisi kapsamında “A1.Y.40. Görsellerle desteklenmiş bilgilendirici ve tanıtıcı metinler (menü, liste) hazırlar.” 12 yaş grubunda 7. Tema: Mevsimler ve Dünyamız başlığı altında yazma becerisi kapsamında “A2.Y.63. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi ile ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar.” 13 yaş grubunda 8. Tema: Ülkeler ve İnsanlar başlığı altında okuma becerisi kapsamında “A2.O.48. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.” 14 yaş grubunda ise 5. Tema: Sağlıklı Yaşam başlığı altında yazma becerisi kapsamında “A2.Y.63. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi ile ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar.” kazanımları bilgi afişi ve infografik hazırlama uygulamalarına örnek gösterilmektedir. Aynı kademede B1 İzence Tablosu (Yurt İçi) kısmında 2. Tema: Neler Oluyor Hayatta? başlığı altında yazma becerisi kapsamında yer alan “B1.Y.53. Duyuru, ilan, afiş/broşür veya reklam benzeri metinler hazırlar.” kazanımlar bilgi afişi ve infografik hazırlama uygulamalarına örnek teşkil etmektedir.

Programın ortaöğretim (lise) izlenice tabloları bölümünde toplam 25 adet bilgi afişi ve infografik hazırlama unsurlarına yer verilmiştir. A1 seviyesinde 5. Tema: Şehir Gezisi başlığı altında yer alan okuma becerisi kapsamında “A1.O.15. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.” A2 seviyesinde 3. Tema: Bir Günüm başlığı altında yazma becerisi kapsamında “A2.Y.63. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi ile ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar.” B1 seviyesinde 2. Tema: Hayatın İçinden başlığı altında yer alan yazma becerisi kapsamında “B1.Y.53. Duyuru, ilan, afiş/broşür veya reklam benzeri metinler hazırlar.” B1+ seviyesinde 10. Tema: Doğayı Keşfediyorum başlığı altında okuma becerisi kapsamında yer alan “B1.O.47. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.” kazanımlar bilgi afişi ve infografik hazırlama uygulamalarına örnek olarak gösterilmektedir. Ortaöğretim izlenice tabloları bölümünde B2 ve C1 seviyelerinde bilgi afişi ve infografik hazırlama uygulamaları tespit edilmemiştir.

Programda Sunum ve Animasyon Uygulamalarının Geçtiği Yerler

Bu başlık altında, programın kazanımlar bölümünde sunum ve animasyon uygulamalarının geçtiği yerler incelenmiş ve aşağıdaki tabloda elde edilen veriler rakamsal olarak ifade edilmiştir. Daha sonra sunum ve animasyon uygulamalarının geçtiği yerlere örnekler verilmiştir.

Tablo 4. Sunum ve Animasyon Uygulamalarının Geçtiği Yerler

Sunum ve Animasyon Uygulamaları	
OKUL ÖNCESİ KADEMESİ	-
İLKÖĞRETİM I. KADEME (İLKOKUL)	
8 YAŞ	4
9 YAŞ	5
10 YAŞ	3
A2 (A2.1.) İZLENCE TABLOSU (YURT İÇİ)	1
A2 (A2.2.) İZLENCE TABLOSU (YURT İÇİ)	3
İLKÖĞRETİM II. KADEME (ORTAOKUL)- A1	
11 YAŞ	1
12 YAŞ	7
13 YAŞ	5
14 YAŞ	5
B1 İZLENCE TABLOSU (YURT İÇİ)	7
ORTAÖĞRETİM (LİSE) İZLENCE TABLOLARI	
A1	1
A2	8
B1	6
B1+	5
B2	5
C1	3

Tablo 4. incelendiğinde sunum ve animasyon uygulamalarına toplamda 69 kazanımda yer verildiği tespit edilmiştir. Programda sunum ve animasyon ile ilgili çalışmalara okul öncesi kademesinde yer verilmediği tespit edilmiştir.

İlköğretim I. kademe (ilkokul) kazanımlarda toplam 16 sunum ve animasyonla ilgili ifade tespit edilmiştir. 8 yaş grubunda 5. Tema: Bul Bakalım Nerede? başlığı altında konuşma becerisi kapsamında “A1.SÜ.17. Aşına olduğu konularda görsellerle desteklenmiş basit bir sunum yapar.” 9 yaş grubunda 2. Tema: Ne Yapmayı Seviyorsun? başlığı altında dinleme/izleme kapsamında “A1.SÜ.17. Aşına olduğu konularda görsellerle desteklenmiş basit bir sunum yapar.” 10 yaş grubunda ise 8. Tema: Kutlamalar başlığı altında konuşma becerisi kapsamında yer alan “A1.SÜ.17. Aşına olduğu konularda görsellerle desteklenmiş basit bir sunum yapar.” kazanımlar sunum ve animasyon uygulamalarına örnek teşkil etmektedir. Ayrıca ilköğretim I. kademe A2 (A2.1.) İzlen Tablosu (Yurt İçi) seviyesinde 9. Tema: Astronot Olsam başlığı altında yer alan konuşma becerisi kapsamında “A2.SÜ.39. Görsellerle desteklenmiş bir sunum yapar.” kazanımı ile A2 (A2.2.) İzlen Tablosu (Yurt İçi) seviyesinde 1. Tema: Yeni Arkadaşım başlığı altında yer alan konuşma becerisi kapsamında “A2.SÜ.39. Görsellerle desteklenmiş sunum yapar.” kazanımı sunum ve animasyon uygulamalarını örneklendirmektedir.

Programda ilköğretim II. kademe (ortaokul) A1 seviyesinde toplam 25 kazanımda sunum ve animasyon ile ilgili ifadeler yer verilmiştir. 11 yaş grubunda 5. Tema: Benim Şehrim başlığı altında yer alan konuşma becerisi kapsamında “A1.SÜ.17. Aşına olduğu konularda görsellerle desteklenmiş basit bir sunum yapar.” kazanımı, 12 yaş grubunda 3. Tema: Güne Merhaba başlığı altında yer alan konuşma becerisi kapsamında “A2.SÜ.40. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi vb. görsellerden hareketle sunum yapar.” kazanımı, 13 yaş grubunda 10. Tema: Dünyamız ve Uzay başlığı altında yer alan konuşma becerisi kapsamında “A2.SÜ.39. Görsellerle desteklenmiş bir sunum yapar.” kazanımı, 14 yaş grubunda ise 9. Tema: Doğaya Kulak Ver başlığı altında yer alan konuşma becerisi kapsamında “A2.SÜ.40. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi vb. görsellerden hareketle sunum yapar.” kazanımı sunum ve animasyon unsurlarına örnek olarak gösterilebilir. B1 İzlen Tablosu (Yurt İçi) bölümünde ise 1. Tema: Tatil Dönüşü başlığı altında konuşma becerisi kapsamında yer alan “B1.SÜ.15. İlgi alanına giren bir konuda görsellerle desteklenmiş sunum yapar.” kazanımı bulguları destekler niteliktedir.

Programda ortaokul (lise) izlen tabloları bölümünde toplam 28 sunum ve animasyon uygulamasına yer verilmiştir. A1 seviyesinde 5. Tema: Şehir Gezisi başlığı altında yer alan konuşma kazanımı kapsamında “A1.SÜ.17. Aşına olduğu konularda görsellerle desteklenmiş basit bir sunum yapar.” kazanımı, A2 seviyesinde 4. Tema: Şimdi Haberler başlığı altında yazma becerisi kapsamında “A2.SÜ.40. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi vb. görsellerden hareketle sunum yapar.” kazanımı, B1 seviyesinde 6. Tema: Dostluk Kazansın başlığı altında yer alan konuşma becerisi kapsamında “B1.SÜ.15. İlgi alanlarına giren bir konuda görsellerle desteklenmiş sunum yapar.” kazanımı, B1+ seviyesinde 2. Tema: Birlikte Yaşıyoruz başlığı altında yer alan konuşma becerisi kapsamında “B1.SÜ.15. İlgi alanlarına giren bir konuda görsellerle desteklenmiş sunum yapar.” kazanımı, B2 seviyesinde 7. Tema: Kültür Atlası başlığı altında yer alan konuşma becerisi kapsamında “B2.SÜ.13. İlgi alanına giren kültürel bir konuda (geleneğe, ülke, alışkanlık, âdet vb.) görsellerle desteklenmiş sunum yapar.” kazanımı, C1 seviyesinde 6. Tema: Küresel Isınma başlığı altında yer alan konuşma becerisi kapsamında “C1.SÜ.7. Akademik konulara ilişkin görsellerle (grafik, diyagram, tablo, resim vb.) desteklenmiş sunumlar yapar.” kazanımı sunum ve animasyon ile ilgili çalışmalara örnek teşkil etmektedir.

Programda Not Alma ve Blog Oluşturma Uygulamalarının Geçtiği Yerler

Bu başlık altında, programın kazanımlar bölümünde not alma ve blog uygulamalarının geçtiği yerler incelenmiş ve aşağıdaki tabloda elde edilen veriler rakamsal olarak ifade edilmiştir. Daha sonra not alma ve blog oluşturma ile ilgili ifadelerin geçtiği yerlere örnekler verilmiştir.

Tablo 5. Not Alma ve Blog Oluşturma Uygulamalarının Geçtiği Yerler

	Not Alma ve Blog Oluşturma Uygulamaları
OKUL ÖNCESİ KADEMESİ	-
İLKÖĞRETİM I. KADEME (İLKOKUL)	
8 YAŞ	-
9 YAŞ	-
10 YAŞ	-
A2 (A2.1.) İZLENCE TABLOSU (YURT İÇİ)	-
A2 (A2.2.) İZLENCE TABLOSU (YURT İÇİ)	1
İLKÖĞRETİM II. KADEME (ORTAOKUL)- A1	
11 YAŞ	-
12 YAŞ	-
13 YAŞ	7
14 YAŞ	2
B1 İZLENCE TABLOSU (YURT İÇİ)	-
ORTAÖĞRETİM (LİSE) İZLENCE TABLOLARI	
A1	-
A2	1
B1	-
B1+	-
B2	-
C1	-
Toplam	11

Tablo 5. incelendiğinde programda not alma ve blog oluşturma uygulamalarına kazanım boyutunda toplam 11 defa yer verildiği tespit edilmiştir. Programda okul öncesi kademesinde not alma ve blog oluşturma ile ilgili bulgulara yer rastlanmamıştır.

Programda ilköğretim I. kademe (ilkokul) seviyesinde not alma ve blog oluşturma uygulamalarına kazanım boyutunda toplam 1 kez yer verildiği tespit edilmiştir. A2 (A2.2.) İzlençe Tablosu (Yurt İçi) seviyesinde 2. Tema: Oyun Zamanı başlığı altında yer alan yazma becerisi kapsamında “A2.Y.33. Görsellerle desteklenmiş bilgilendirici metinler yazar.” kazanımı bulguları destekler niteliktedir.

Programda ilköğretim II. kademe (ortaokul)-A1 seviyesinde not alma ve blog oluşturma unsurlarıyla ilgili toplam 9 kazanıma yer verilmiştir. 11, 12 yaş ve B1 İzlençe Tablosu (Yurt İçi) gruplarında not alma ve blog oluşturma uygulamalarına yer verilmediği tespit edilmiştir. 13 yaş grubunda 2. Tema: Rakip Değil Arkadaş başlığı altında yer alan yazma becerisi kapsamında “A2.Y.33. Görsellerle desteklenmiş bilgilendirici metinler yazar.” kazanımı, 14 yaş grubunda 9. Tema: Doğaya Kulak Ver başlığı altında yazma becerisi kapsamında “A2.Y.33. Görsellerle desteklenmiş bilgilendirici metinler yazar.” kazanımı bulgularımızı örnekler niteliktedir.

Programda ortaöğretim (lise) izlençe tabloları bölümünde toplam 1 kazanımda not alma ve blog oluşturma uygulamasına yer verilmiştir. A1, B1, B1+ ve C1 seviyeleri kazanımlarında not alma ve blog oluşturmaya ilgili ifadeler yer verilmediği tespit edilmiştir. A2 seviyesinde 5. Tema: Dedemin Mesleği Bana Göre Mi? başlığı altında yer alan yazma becerisi kapsamında “A2.Y.33. Görsellerle desteklenmiş bilgilendirici metinler yazar.” kazanımı not alma ve blog oluşturma uygulamalarına örnek teşkil etmektedir.

Programda Hikâye ve Kitap Yazma Uygulamalarının Geçtiği Yerler

Bu başlık altında, programın kazanımlar bölümünde hikâye ve kitap yazma uygulamalarının geçtiği yerler incelenmiş ve aşağıdaki tabloda elde edilen veriler rakamsal olarak ifade edilmiştir. Daha sonra hikâye ve kitap yazma unsurlarının geçtiği yerlere örnekler verilmiştir.

Tablo 6. Hikâye ve Kitap Yazma Uygulamalarının Geçtiği Yerler

Hikâye ve Kitap Yazma Uygulamaları

OKUL ÖNCESİ KADEMESİ	-
İLKÖĞRETİM I. KADEME (İLKOKUL)	
8 YAŞ	-
9 YAŞ	-
10 YAŞ	-
A2 (A2.1.) İZLENCE TABLOSU (YURT İÇİ)	-
A2 (A2.2.) İZLENCE TABLOSU (YURT İÇİ)	-
İLKÖĞRETİM II. KADEME (ORTAOKUL)- A1	-
11 YAŞ	-
12 YAŞ	-
13 YAŞ	1
14 YAŞ	-
B1 İZLENCE TABLOSU (YURT İÇİ)	-
ORTAÖĞRETİM (LİSE) İZLENCE TABLOLARI	
A1	-
A2	-
B1	-
B1+	-
B2	-
C1	-
Toplam	1

Tablo 6. incelendiğinde hikâye ve kitap yazma uygulamalarına programın kazanımlarında 1 yerde değinildiği tespit edilmiştir. İlköğretim II. kademe (ortaokul) seviyesinde 13 yaş grubunda yer alan 9. Tema: Sanatın Dili başlığı altında yer alan yazma becerisi kapsamında “A2.Y.31. Görsellerle oluşturulmuş öyküleyici bir metni kendi cümleleriyle yazar.” kazanımı hikâye ve kitap yazma Web 2.0 unsuruna örnek niteliğindedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Morkoç ve Erdönmez (2014), tarafından yapılan “Web 2.0 Uygulamalarının Eğitim Süreçlerine Etkisi: Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokul Örneği” adlı çalışmada sosyal medya kullanımının eğitim süreçlerine etkisi araştırılmıştır. Çalışmada Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulunda 2013–2014 eğitim-öğretim yılı (bahar) II. yarıyılında tüm programlarda 1. ve 2. sınıf okumakta olan 1140 öğrenci alınmıştır. Bu öğrencilerden 651 kişilik bir örneklem (% 57) oluşturulmuştur. Çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal medyanın eğitim süreçlerinde kullanımının faydalı olduğu, geleneksel metotlara ilave olarak kullanıldığında daha etkili olduğu ve eğitim etkinliklerinde sosyal medya kullanımının daha çekici olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Aytan ve Başal (2015) tarafından yapılan “Türkçe Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarına Yönelik Algılarının İncelenmesi” adlı çalışmada Web 2.0 araçlarının Türkçe öğretmen adaylarının ders algıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek için Yuen vd. (2011) tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini İstanbul’da bulunan bir devlet üniversitesindeki 45 Türkçe öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma deneysel olarak planlanmıştır. Türkçe öğretmen adaylarına 8 hafta boyunca Web 2.0 araçları kullanılarak çeşitli etkinlikler yaptırılmıştır. Gerekli dönütler Türkçe öğretmen adaylarından anket yoluyla alınmıştır. Araştırma sonucuna göre Türkçe öğretmen adaylarının WEB 2.0 uygulamalarına bakışı olumlu çıkmıştır. Türkçe öğretmen adayları Web 2.0 araçlarının eleştirel düşünme becerisine, öğrenci-öğretmen ilişkisine, yaratıcılık potansiyeline olumlu katkılar sağlayacağı kanaatine varmışlardır. Günümüzde çok önemli olan ICT becerilerine de katkı saylayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu çıktılara bakıldığında çalışma sonucunda Web 2.0 araçlarının dil öğretiminin etkisini ve verimliliğini arttıracığı sonucuna varılmıştır.

Yeşilyurt (2020) tarafından yapılan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Web 2.0 Araçları” adlı çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan öğretim görevlilerine Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıkları, Web 2.0 araçları açısından kendilerini yenilemeye ve geliştirmeye yönelik algılarıyla

ilgili anket uygulanmıştır. Yapılan çalışmalar Web 2.0 araçlarının dil öğretimine olumlu katkılar sunduğunu bizlere göstermiştir. Özellikle animasyon oluşturmak için kullanılan Web 2.0 araçları temel seviye dil öğretiminde ve dil bilgisi öğretiminde olumlu katkılar sağlamaktadır. Tüm bunlardan hareketle yapılan anket çalışması neticesinde öğretim görevlilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarını kullanmaya karşı bakış açıları olumlu çıkmıştır. Bununla birlikte öğretim görevlerinin Web 2.0 araçları hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim görevlilerinin kendilerini Web 2.0 araçları konusunda geliştirmeye istekli oldukları görülmüştür ancak zaman sıkıntısının çözülerek hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Baş ve Yıldırım (2018) tarafından yapılan “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Teknoloji Entegrasyonu” adlı çalışmada Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin motivasyon ve yaratıcılıklarını nasıl etkilediği araştırılmıştır. Çalışma grubu Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen 10 öğrenci ile oluşturulmuştur. Web 2.0 araçlarından Voki, Pixton ve Padlet ile 3 hafta içerisinde 6 ders saati sınıf içi ve 4 ders saati sınıf dışı uygulama yapılmıştır. Uygulama sonunda dil öğreticileri ve dil öğrenenlerle motivasyon ve yaratıcılığa yönelik görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda Web 2.0 araçlarının öğrencilerin yaratıcılıklarına ve motivasyonlarına olumlu katkılar sağladığı görülmüştür. Araştırmada kullanılan Web 2.0 araçlarının hem öğreticilere hem de öğrencilere bilişsel ve duyuşsal açıdan katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Web 2.0 araçları sayesinde öğrenciler hem yaratıcılıklarını geliştirmekte hem de kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre Web 2.0 araçları sınıf ortamına farklılık katmakta bununla birlikte sınıfın dinamiklerini olumlu bir seyirde değiştirmektedir.

Göker ve İnce (2019) tarafından yapılan “Web 2.0 Araçlarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı ve Akademik Başarıya Etkisi” adlı çalışmada Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik başarısına etkisi incelenmiştir. Bir Web 2.0 aracı olan “3 Dakikada Türkçe” uygulaması ile geleneksel yöntem arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Kontrol grubuna belirtme durum eki geleneksel yollarla anlatılmıştır. Belirtme durum eki deney grubuna ise “3 Dakikada Türkçe” adlı uygulama ile anlatılmıştır. Araştırma sonucu deney grubu lehine sonuçlanmıştır. “3 Dakikada Türkçe” ile konuyu izleyen deney grubu, geleneksel yöntemlerle ders anlatılan kontrol grubundan daha başarılı çıkmıştır. Tüm bu çıktılara baktığımızda bir Web 2.0 çalışması olan “3 Dakikada Türkçe” adlı uygulama yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geleneksel yöntemlerden daha başarılı olmuştur. Bu çalışmadan da anlaşılacağı üzere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi noktasında Web 2.0 araçlarının sayısının artırılması gerekmektedir.

Baş ve Turhan (2017) tarafından yapılan “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisine Yönelik Web 2.0 Araçları: Poll Everywhere Örneği” adlı çalışmada Poll Everywhere adlı uygulamanın öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkisi öğrenci dönütleri doğrultusunda incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş tek durum deseninin kullandığı çalışmada Poll Everywhere ile geliştirilmiş üç adet etkinlik kullanılarak B1 seviyesinde Türkçe öğrenen öğrencilerle uygulama yapılmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilerden Poll Everywhere Web 2.0 aracına ve geliştirilen etkinliklere yönelik elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğu Poll Everywhere hakkında olumlu görüşler bildirmişlerdir. Öğrenciler Poll Everywhere hakkında; kolay, faydalı, eğlenceli, ilginç, etkili, hızlı vb. tanımlamalar yapmışlardır. Öğrencilere göre Poll Everywhere adlı Web 2.0 uygulaması etkileşimli bir sınıf ortamı oluşturmaktadır. Öğrenciler uygulamada grup değerlendirmesi yapılabilmesinin olumlu yönlerine değinmişlerdir. Grup değerlendirmesi yapılabilmesi sınıf etkileşimini arttırmaktadır.

Poll Everywhere adlı uygulamada “gizli kimlik” özelliği bulunmaktadır. Bu özellik sayesinde içe kapanık öğrenciler ya da yeni bir dil edinirken yanlış yapacağını düşünen öğrenciler rahatlıkla kendilerini ifade etme şansı yakalayabileceklerdir. Bu çalışmadan elde edilen veriler bunu doğrular niteliktedir. Poll Everywhere ile uygulanan etkinlikler yaratıcı yazma ve eleştirel yazma becerilerine de olumlu katkılar sağlamaktadır. Uygulamada yapılan çalışmalar tüm katılımcılara açıktır. Bu da çalışmaların diğer katılımcılar tarafından değerlendirilmesine ve puanlanmasına olanak sağlamaktadır. Bu açıdan eleştirel yazma becerisine önemli bir katkı sunulmaktadır. Tüm bu sonuçları toparlayacak olursak Poll Everywhere adlı Web 2.0 uygulaması katılımcılar tarafından iletişimsel becerileri geliştirdiği şeklinde tanımlanmıştır. Ayrıca geleneksel metotlardan fazla çeşitlilik sunması uygulamanın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından olumlu katkılar sağlayacağı sonucuna varılmıştır.

Batıbay (2019) tarafından yapılan “Web 2.0 Uygulamalarının Türkçe Dersinde Motivasyona ve Başarıya Etkisi: Kahoot Örneği” adlı yüksek lisans tezinde bir Web 2.0 aracı olan Kahoot’un Türkçe dersindeki

motivasyona ve başarıya olan etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 52 kişiden oluşan 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın deney grubunda 27, kontrol grubunda 25 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu gerçek deneme modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bir Web 2.0 aracı olan Kahoot uygulaması öğrencilerin motivasyonlarını büyük oranda arttırmıştır.

Yazılan makaleler incelendiğinde Web 2.0 unsurlarıyla ilgili çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların sonuçları incelendiğinde Web 2.0 sıfır uygulamalarının eğitim ve öğretim açısından olumlu çıktıları olduğu açıktır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalar da benzer sonuçlar vermektedir. Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı” alanda bir ilk olma özelliği taşımaktadır. Yapılan bu çalışma Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan programın Web 2.0 unsurları bağlamından incelenmesi açısından ilk olma özelliğine sahiptir. Yapılan bu çalışmanın ilgililere faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öneriler

- Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan bu program farklı Web 2.0 unsurları açısından incelenebilir. Programın inceleme alanı genişletilebilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin dört temel beceriden oluşması sebebiyle programda yer alan Web 2.0 unsurları bu açıdan incelenebilir.
- Programda Web 2.0 unsurlarının dengeli dağılımı tespit edilmiştir. Program ile ilgili çalışma yapılırken bu konuya dikkat edilebilir.

KAYNAKÇA

- Altıok, S., Yükseltürk, E., & Üçgül, M. (2017). Web 2.0 eğitime yönelik gerçekleştirilen bilimsel bir etkinliğin değerlendirilmesi: Katılımcı görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(1), 1-8.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Electronic Turkish Studies*, 10(3):161-174
- Aytan, T., & BAŞAL, A. (2015). Türkçe Öğretmen Adaylarının Web 2. 0 Araçlarına Yönelik Algılarının İncelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(7), 149-166.
- Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 173-198.
- Baş, B., & Yıldırım, T. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*.
- Batıbay, F. (2019) Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi: Kahoot örneği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi: Kahoot örneği.
- Bıçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılar Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4): 107-133.
- Bozkurt, A. (2013). Açık ve uzaktan öğretim: Web 2.0 ve sosyal ağların etkileri. *Akademik Bilişim*, 13, 23-25.
- Borich, G. D. (2017). *Etkili Öğretim Yöntemleri*. (M. B. Acat, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelik, T. (2020). Web 2.0 Araçları Kullanımı Yetkinliği Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 449-478[2021]: 451

- Deperlioglu, Ö., & Köse, U. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12.
- Elmas, R., & Geban, Ö. (2012). 21. Yüzyıl Öğretmenleri için Web 2.0 Araçları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1).
- Göker, M., & İnce, B. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Turkophone*, 6(1), 12-22.
- İnce, M. (2011). Web 2.0 teknolojileri kullanımının farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin İngilizce yazma becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morkoç, D. K., & Erdönmez, C. (2015). Web 2.0 Uygulamalarının Eğitim Süreçlerine Etkisi: Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokul Örneği. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 5(15), 25-48.
- Kaya, M. & Kardaş, M. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı üzerine inceleme. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 1-20.
- O'Reilly, T. (2005). What is web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. Retrieved March, 2006.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently?. *On the horizon*.
- Turhan, O., & Bayram, B. A. Ş. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik Web 2.0 araçları: poll everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1233-1248.
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı. İstanbul.
- Yeşilyurt, Ş. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Web 2.0 Araçları.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Yuen, S. C. Y., Yaoyuneyong, G., & Yuen, P. K. (2011). Perceptions, interest, and use: Teachers and web 2.0 tools in education. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 7(2), 109-123.

Ulaşılan İnternet Kaynakları

<https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu> Erişim Tarihi 07.01.2022

<https://turkiyemaarif.org/page/524-Turkiye-Maarif-Vakfi-12> Erişim Tarihi 07.01.2022

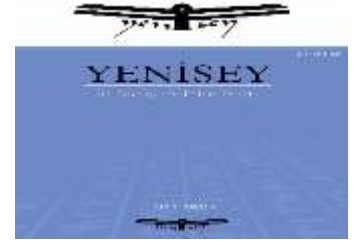
<https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> Erişim Tarihi 09.01.2022

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=i9sVkdxbvOP1FJfkw886WA&no=rX_M_wQcxCOgUXEihvkvq



YENİSEY

Uluslararası Dil, Edebiyat ve Eğitim
Dergisi



**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KİTAPLARINDA YER ALAN
ALİŞTİRMA TÜRLERİNİN TESPİTİNE YÖNELİK BİR ANALİZ ÇALIŞMASI**
AN ANALYTICAL STUDY TO DETERMINE THE TYPES OF EXERCISES IN THE
BOOKS OF TURKISH LESSONS FOR FOREIGNERS

Ömür DİNCEL

Dr., Özel Sektör,

dincel_55@hotmail.com

ORCID ID: 0000-0001-7815-338X

Suat UNGAN

Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi Bölümü

ummagan@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-4020-6655

Makale Bilgisi / Article Information

Doi: <http://dx.doi.org/10.29228/yenisey.64285>

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 25.07.2022

Kabul Tarihi / Date Accepted: 11.08.2022

Yayın Tarihi / Date Published: 09.09.2022

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Eylül / 2022

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KİTAPLARINDA YER ALAN ALIŞTIRMA TÜRLERİNİN TESPİTİNE YÖNELİK BİR ANALİZ ÇALIŞMASI¹

Özet

Araştırmada, yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında kullanılan alıştırmaların tespiti ve tespit edilen alıştırmaların türlerinin temel dil becerilerine yönelik kullanım sıklıklarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın evreni yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve alıştırmalar kitaplarıdır. Araştırmada bütün kitaplara ulaşmanın zor ve maliyetli olması nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın örneklemini Gazi, Yedi İklim, İstanbul ve İzmir Türkçe öğretim setleri içinde yer alan ders ve alıştırmalar kitapları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretim setlerinin en son baskıları temin edildikten sonra araştırmacı tarafından gerekli analiz çalışması yapılmış ve araştırma verileri toplanmıştır. Alıştırma türlerine dair adlandırma yapılırken benzer yöndeki alıştırmaların aynı başlık altında toplanmasına özen gösterilmiştir. Araştırma verilerinden hareketle, yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında 71 farklı alıştırmaların türüne yer verildiği tespit edilmiştir. Ders ve alıştırmalar kitaplarında okuma ve yazma becerilerine yönelik alıştırmaların dinleme ve konuşma becerilerine yönelik alıştırmalara göre daha fazla olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca tespit edilen alıştırmaların türlerinin daha çok çoktan seçmeli test, boşluk doldurma, eşleştirme vb. türdeki geleneksel ölçme değerlendirme anlayışı ile oluşturulduğu, süreç odaklı ölçme değerlendirmeye dönük alıştırmaların ise yeterince yer verilmediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca süreç odaklı alıştırmaların türlerinin alıştırmaların çeşitliliğini artırmasına karşın frekans değerleri bakımından oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yabancılara Türkçe Öğretimi, Ders Kitabı, Alıştırma Türleri.

AN ANALYTICAL STUDY TO DETERMINE THE TYPES OF EXERCISES IN THE BOOKS OF TURKISH LESSONS FOR FOREIGNERS

Abstract

The study aimed to determine the types of exercises used in textbooks for teaching Turkish to foreigners and to uncover the frequency of using the detected types of exercise for basic language skills. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used to obtain the research data. The universe of research is the course and practice books used in teaching Turkish as a foreign language. Since it is difficult and costly in research to reach all the books, sampling was carried out. In this context, the sample of research consists of the course and exercise books contained in the Turkish doctrines Gazi, Yedi İklim, İstanbul and İzmir. After the latest editions of the theorems that make up the sample of the research were made available, the necessary analytical work was carried out by the researcher and the research data was collected. When naming the types of exercises, care was taken to collect similar exercises under the same title. Based on the research data, it was found that 71 different types of exercises were included in the books on teaching Turkish to foreigners. In the textbooks and exercise books, it is understood that the exercises for reading and writing skills are more common than the exercises for listening and speaking skills. In addition, it was concluded that the identified types of exercises were mostly created with the traditional measurement and assessment understanding of multiple-choice tests, gap fillers, matching, etc., and that the types of exercises for the process-oriented assessment and evaluation were not given sufficient space. Even though the process-oriented exercise types increase the variety of exercises, it is concluded that they are very low in terms of frequency values.

Keywords: Teaching Turkish to Foreigners, Textbook, Exercise types.

GİRİŞ

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik çalışmaların Türkçe öğretim merkezlerince oldukça önemsenmeye başladığı günümüzde, buna bağlı olarak özgün ve kaliteli ders materyalleri oluşturma anlamında da gelişme gösterildiği görülmektedir. Çünkü yabancı dil öğretiminde istenilen verimin alınabilmesi, uygun yöntem ve tekniklerin kullanıldığı ve görsellerle zenginleştirilmiş ders materyallerinin varlığına bağlıdır. Eğitim öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin en sık başvurduğu materyallerin başında ders kitapları gelmektedir. “Ders kitapları eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden öğretim

¹ Bu makale, Prof. Dr. Suat Ungan danışmanlığında Ömür Dincel tarafından hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

materyallerinden biri, hatta birçok durumda tek öğretim materyalidir” (Halis, 2002, s. 51). Ders kitapları bu yönüyle eğitimin her aşamasında öğrenciye kaynaklık etmeli, sahip olduğu içerikle dikkat çekmeli ve yer verdiği etkinlik ve alıştırmalarla her daim öğrencilere katkı sunmalıdır. Ders ve alıştırmalar kitaplarında öğrenci hedef ve davranışlarına yönelik oluşturulan kazanımlar, öğrencilere alıştırmalar yoluyla kazandırılmaya çalışılır. Yer verilen bu alıştırmalar eğitim öğretim sürecinin her aşamasında aktif olarak işe koşulur. “Örneğin; dersin giriş bölümünde dikkat çekmek, ilgi uyandırmak, bir önceki konuyu tekrar etmek, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini tespit etmek, ön koşul öğrenmelerini sağlamak; dersin geliştirme bölümde öğrenme içeriğini aktarma, genişletme ve kavratma; dersin sonuç bölümünde ise öğrencilerin kazanımlara erişim düzeyini tespit etme, tekrar, pekiştirme, uygulama ve özetleme aracı olarak kullanılır” (Özbal ve Genç, 2019, s. 2). Başka bir ifade ile alıştırmalar; eğitim öğretimin iyi bir şekilde planlanıp sürece yön verilmesinde, etkili bir eğitim öğretim sürecinin sürdürülebilmesinde ve eğitim öğretimin etkililiğinin ölçülebilmesinde önemli bir araçtır. Öğrencilerin hedeflenen dil seviyesine gelmesinde etkin rol alan alıştırmaların farklı kaynaklarda farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Gözütok’a (2017, s.231) göre alıştırma; bilginin tekrar yoluyla öğrenilmesi ve alışkanlık hâline getirilmesi iken Dorner’a (2010, s. 345) göre öğrenme içeriğinin ele alınmasında bilgi ve becerilerin öğrenilmesine ve kullanılmasına hizmet eden bir çalışma biçimidir. Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü’nde ise alıştırmalar: “herhangi bir konuda, otomatik olarak doğru ve hızlı başarı sağlama amacı güden, bir öğretim tekniği; öğrenmede, ilkeleri uygulama ve beceri sağlama için yapılan çalışma, bu amaçla saptanan ödev veya sorun; öğrenmeyi pekiştirme veya alışkanlık haline getirmek amacı ile bir eylemi veya etkinliği yineleme, uygulama, çalıştırma” olarak tanımlanmıştır (Öncül, 2000, s. 36). Eğitim öğretim sürecinde başlı başına büyük önem taşıyan alıştırmalar, yabancı dil edinim sürecinde daha büyük öneme sahip olmaktadır. Çünkü yabancı dil öğrenim sürecinde tekrara dayalı olarak öğrenmeyi ilke edinen alıştırmalar bu hususta hassasiyetle üzerinde durulması gereken bir konudur. Alanyazın incelendiğinde, genel perspektifte yabancı dilde ölçme değerlendirme temalı çalışmaların, özelden ise yabancı dilde alıştırmaları konu edinen çalışmaların oldukça yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan alıştırma türlerinin tespitine yönelik bu çalışmanın alana ve özellikle de ek alıştırma materyalleri hazırlama konusunda alan öğrencilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında kullanılan alıştırma türlerini tespit etmek ve tespit edilen alıştırma türlerinin temel dil becerilerine yönelik kullanım sıklıklarını ortaya koymaktır. Bu amaçla, öncelikle yabancılara Türkçe öğretim merkezlerince en fazla tercih edilen öğretim setleri (Gazi, Yedi İklim, İstanbul ve İzmir) belirlenmiş ve belirlenen bu öğretim setlerinde kullanılan alıştırma türleri tespit edilmiştir. Tespit edilen alıştırma türleri kullanıldıkları temel dil becerisine göre tasnif edilmiş ve frekans değerleri tablolar şeklinde verilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma doküman analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan nitel araştırma yöntemidir (Kıral, 2020, s.4).

Çalışma Evreni/Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmada tüm kitaplara ulaşmak zaman ve kapsam açısından maliyetli olacağından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örnekleme basılı materyallerden oluşmaktadır. Araştırmada incelenen materyaller, Türkçe öğretim merkezlerinde en fazla tercih edilen ve en fazla öğrencinin başvurduğu kaynaklar arasında seçilmiş ve kitapların eldeki son baskıları incelenmiştir. Çalışmamızın örneklemini oluşturan Türkçe öğretim setleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmada İncelenen Kitaplara Yönelik Dağılım

Yabancılara Türkçe Öğretimi Setleri	
Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti	5 ders kitabı + 5 çalışma kitabı
Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti	6 ders + 6 çalışma kitabı
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti	5 ders kitabı + 4 çalışma kitabı
İzmir Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti	5 ders kitabı + 3 alıştırmaya kitabı

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Araştırmaya ait veriler doküman analizi yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Doküman analizi yöntemi ile toplanan veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan “*Doküman Analizi Formu*” kullanılarak fişlenmiş, alanyazındaki benzer yöndeki araştırmalar da dikkate alınarak alıştırmaya türlerine yönelik gerekli tasnif çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada doküman incelemesi ile elde edilen verilerin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden birisi olan içerik analizi yaklaşımı esas alınmıştır. İçerik analizi toplanan verilerin derinlemesine ve ayrıntılı şekilde analiz edilmesine imkân tanır. Bu nedenle “toplanan veriler önce tanımlanır/kavramsallaştırılır, daha sonra da birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar altında bir araya getirilerek yorumlanır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242). Araştırmada doküman analizi yoluyla elde edilen verilerin analiz süreci şu şekilde işlemiştir:

- ✓ Araştırma verilerinin kodlanması
- ✓ Temaların ve alt temaların belirlenmesi
- ✓ Araştırma verilerinin kodlara, temalara ve alt temalara göre düzenlenmesi
- ✓ Elde edilen verilerden hareketle bulguların yorumlanması

Basılı materyallerden elde edilen veriler araştırmacı ile birlikte iki alan uzmanı tarafından da incelenmiş ve tasnif yapılmadan önce düşüncelerine başvurulmuştur.

BULGULAR

Türkçe Öğretim Setlerinde Tespit Edilen Alıştırmaya Türleri

Araştırmanın bu bölümünde incelenen öğretim setlerine ait ders ve çalışma kitaplarının ölçme değerlendirme bölümlerinde yer alan alıştırmaya türleri tespit edilmiştir. Tespit edilen alıştırmaya türlerine yönelik adlandırmada ilgili alanyazında yapılan benzer araştırmalardan yararlanılmıştır. Aşağıda araştırma kapsamında incelenen yabancılara Türkçe öğretim setlerinde kullanılan alıştırmaya türleri verilmiştir. Benzer türdeki alıştırmaların tasnifinde ortak adlandırmaya gidilmiş ve öğretim setleri referans alınmak suretiyle açıklanmıştır.

1. Açık Uçlu Sorular

Tablo 2. Açık Uçlu Alıştırmaların Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma (f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	2	4	4	70	80
Yedi İklim TÖS	11	31	-	55	97
İstanbul TÖS	42	17	4	24	87

İzmir TÖS	3	11	-	31	45
-----------	---	----	---	----	----

Açık uçlu sorular, bir konu hakkında kişisel görüş ve yorumların ayrıntılı bir biçimde öğrenilmesine imkân tanıyan alıştırmalardır. Tablo 2’deki veriler incelendiğinde, en fazla açık uçlu soruya sırasıyla Yedi İklim, İstanbul, Gazi ve İzmir Türkçe öğretim setlerinde yer verildiği tespit edilmiştir. Açık uçlu sorulara tüm beceri alanlarında yer verilmekle birlikte ağırlıklı olarak konuşma becerisinde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. Anahtar Sözcüklerden Hareketle Yazma/Konuşma Alıştırmaları

Tablo 3. Anahtar Sözcüklerden Hareketle Yazma/Konuşma Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	1	19	-	2	22
Yedi İklim TÖS	-	49	-	-	49
İstanbul TÖS	6	16	1	-	23
İzmir TÖS	-	28	-	-	28

Kavram havuzunda yer alan sözcükleri kullanarak yapılan yazma/konuşma etkinlikleridir. Öğretim setlerinde ağırlıklı olarak yazma becerisine dönük kullanıldığı, bunun yanı sıra diğer beceri alanlarında ise sınırlı sayıda yer verildiği tespit edilmiştir. Bu alıştırmalar öğretim setlerinde;

- Anahtar sözcüklerden hareketle cümle oluşturma
- Anahtar sözcüklerden hareketle kurala uygun cümle oluşturma
- Anahtar sözcüklerden hareketle metin oluşturma
- Anahtar sözcüklerden hareketle diyalog oluşturma
- Anahtar sözcüklerden hareketle öykü oluşturma gibi çeşitli şekillerde kullanılmıştır.

3. Kavram Bulma/Açıklama Alıştırmaları

Tablo 4. Kavram Bulma/Açıklama Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	10	6	2	4	22
Yedi İklim TÖS	5	9	1	2	17
İstanbul TÖS	10	2	4	-	16
İzmir TÖS	6	6	-	2	14

Kavramlardan hareketle kavramlara ait özelliklerin ya da verilen özellik ve ipuçlarından hareketle kavramların istendiği soru tipidir. Bu alıştırma türünde kavramlara yönelik öğrenmenin daha kalıcı olabilmesi için görsellerden de sık sık yararlandığı görülmektedir. Ağırlıklı olarak okuma ve yazma becerilerine dönük alıştırmalar arasında yer alan bu alıştırma türü, sınırlı sayıda da olsa konuşma ve dinleme becerilerine dönük olarak da kullanılmıştır. Bu alıştırmalar kitaplarda şu şekilde yer almaktadır:

- Kavram bulma alıştırmaları
- Kavram açıklama alıştırmaları
- Görsellerden hareketle kavram bulma alıştırmaları
- Görsellerden hareketle kavram açıklama alıştırmaları

4. Anket

Tablo 5. Anket Oluşturma Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	1	-	-	-	1
Yedi İklim TÖS	-	2	-	-	2
İstanbul TÖS	-	1	-	-	1
İzmir TÖS	-	4	-	-	4

Öğrencilerin yazma, konuşma ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmeye dönük alıştırmalardır. Anketin hazırlanması aşamasında yazmaya, uygulama aşamasında konuşma/karşılıklı konuşmaya ve verilerin diğer öğrencilerle paylaşılması aşamasında ise sözlü anlatım/sunuma dönük aktivitelere yer verilmektedir. Bu yönüyle öğrenciyi merkeze alan etkileşimin bol olduğu alıştırmalar olarak ifade edilebilir. Öğretim setlerine bakıldığında sınırlı sayıda kullanıldığı tespit edilmiştir. Gazi Türkçe öğretim setinde okuma becerisine dönük kullanılan alıştırma, diğer öğretim setlerinde yazma becerisine dönük kullanılmıştır.

5. Anlatım Bozukluklarını Bulma/Düzeltilme Alıştırmaları

Tablo 6. Anlatım Bozukluklarını Bulma/Düzeltilme Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	3	1	-	-	4
Yedi İklim TÖS	5	-	-	-	5
İstanbul TÖS	-	-	-	-	-
İzmir TÖS	-	-	-	-	-

Anlamsal ya da yapısal bakımdan eksik olan cümlelerdeki hataların bulunup düzeltildiği alıştırmalardır. Bu alıştırmalar iyi bir anlama ve gramer becerisi gerektirdiğinden öğretim setlerindeki ileri seviye kitaplarında okuma ve yazma becerilerine dönük olarak kullanılmıştır. Gazi Türkçe öğretim setinde okuma becerisinde 3, yazma becerisinde 1 ve Yedi İklim Türkçe öğretim setinde ise okuma becerisinde 5 kez kullanıldığı tespit edilen bu alıştırmaya, diğer iki öğretim setinde ise hiç yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

6. Betimleme Alıştırmaları

Tablo 7. Betimleme alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	2	6	4	8	20
Yedi İklim TÖS	1	4	-	4	9
İstanbul TÖS	2	1	-	4	7
İzmir TÖS	1	2	-	10	13

Betimleme alıştırmaları; yazılı ya da sözlü olarak bir insan, eşya ya da mekânın tasvirinin yapıldığı alıştırmalardır. Bu yönüyle yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine oldukça müsait bir alıştırma türüdür. Bu alıştırmalarda geniş bir tasvire imkân tanıyan çeşitli görsellerden ve krokilerden sıklıkla yararlanılmaktadır. Öğretim setlerinde, daha çok “yer-yön kavramlarının öğretiminde kullanılmakta ve öğrencilerin verilen yeri tasvir ya da tarif etmesi istenmektedir. Ayrıca elde edilen verilerden hareketle betimleme alıştırmalarının daha çok görsel okuma ve yorumlamaya dönük olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Öğretim setlerine bakıldığında, ağırlıklı olarak sırasıyla konuşma, yazma ve okuma becerilerine dönük olarak kullanıldığı, dinleme becerisinde ise sadece Gazi Türkçe öğretim setinde yer aldığı görülmüştür.

7. Bilgi Hatalarını/Yanlışlarını Bulma/Düzeltilme Alıştırmaları

Tablo 8. Bilgi Hatalarını/Yanlışlarını Bulma/Düzeltilme Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	-	-	-	-
Yedi İklim TÖS	-	-	1	-	1
İstanbul TÖS	-	-	2	-	2
İzmir TÖS	-	-	-	-	-

Okuma ve dinleme metinlerinden hareketle, öğrencilerin anlama ve kavrama düzeylerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan alıştırmalardır. Bu alıştırmada öğrencilerden ilk olarak verilen metni dinlemesi ya da okuması, daha sonra da bu metinlerden hareketle verilen yargılardan yanlış olanları tespit etmesi ve düzeltmesi beklenmektedir. Bu nedenle öğrencilere verilen okuma ya da dinleme metinlerinin öğrenci seviyesine uygun ve açık ve anlaşılır düzeyde olmasına dikkat edilmelidir. İncelenen öğretim setlerinde, bu alıştırmaların sınırlı sayıda ve sadece dinleme becerisine dönük olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Yedi İklim Türkçe öğretim setinde 1 kez, İstanbul Türkçe öğretim setinde ise 2 kez kullanılan “bilgi hatalarını/bulma ve düzeltme” alışırması, Gazi ve İzmir Türkçe öğretim setlerinde ise hiç kullanılmamıştır.

8. Bilmeceler

Tablo 9. Bilmecce Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	-	-	-	-
Yedi İklim TÖS	1	4	-	-	5
İstanbul TÖS	-	-	-	-	-
İzmir TÖS	1	-	-	-	1

Bilmecce; bir şeyin adını vermeden, özelliklerini de olabildiğince kapalı olarak anlatarak bu kavramın ne olduğunu buldurmaya yönelik oyunlardır. Bilmeceleri normal sorulardan farklı kılan özelliği, kelime tekrarlarına ve nağmeli söyleyişe sahip olmasıdır. Bu yönüyle öğrencilerin dikkatini çekerek onları düşündürmeye ve cevap vermeye teşvik etmektedir. Ayrıca bilmeceler, kavram buldurmaya dönük olarak dil öğretiminde kullanılmakta ve oluşturduğu eğlenceli oyun ortamı ile kalıcı öğrenmeye yardımcı olmaktadır. Öğretim setlerinde temel seviye kitaplarında yer alan bilmecelere yönelik alıştırmalarda sık sık görsellerden de yararlanıldığı görülmektedir. Öğretim setleri incelendiğinde, Yedi İklim Türkçe öğretim setinde 1 kez okuma ve 4 kez de yazma becerisine dönük kullanılan alıştırma, İzmir Türkçe öğretim setinde ise 1 kez okuma becerisinde kullanılmıştır. Diğer iki öğretim setinde ise bu alıştırmaya hiç yer verilmediği tespit edilmiştir.

9. Boşluk Doldurma Alıştırmaları

Tablo 10. Boşluk Doldurma Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	29	51	45	14	139
Yedi İklim TÖS	25	72	4	-	101
İstanbul TÖS	42	43	32	-	117
İzmir TÖS	29	129	-	-	158

Boşluk doldurma alıştırmaları, kolay hazırlanabilmesi ve rahatlıkla başka konulara uyarlanabilmesinden dolayı dil öğretiminde en fazla kullanılan alıştırmalardan bir tanesidir. Dil becerilerinin öğretiminde bilgi ve kavrama basamağına yönelik boş bırakılan yerlerin doldurulması esasına dayanmaktadır. Cümle ve metinlerdeki boşluk doldurma alıştırmalarında bağlamdan hareketle boşlukların doldurulması, kavramların ilişkili olduğu

sözcüklerle birlikte kullanılmasını sağladığından oldukça yararlı olmaktadır. Ayrıca sözcük ve gramer öğretiminde de çok fazla kullanılmaktadır. Öğrenciler verilen kelimeler arasından uygun olanı seçerek, kelime dağarcıklarını kullanarak ya da sözlüğe başvurarak boşlukları doldurabildikleri gibi bazen de boşluk yanında verilen görsellerden hareketle bunu yapabilmektedirler. Öğretim setlerine bakıldığında, sırasıyla en fazla yazma, okuma, dinleme ve konuşma becerisine dönük olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu alıştırmalar kitaplarda şu şekilde yer almaktadır:

- Kavram havuzundan seçerek boşluk doldurma alıştırmaları
- Kurala uygun boşluk doldurma alıştırmaları
- Görselden hareketle boşluk doldurma alıştırmaları
- Yaratıcı boşluk doldurma alıştırmaları

10. Bulmacalar

Tablo 11. Bulmaca Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (<i>f</i>)	Yazma (<i>f</i>)	Dinleme (<i>f</i>)	Konuşma(<i>f</i>)	Toplam (<i>f</i>)
Gazi TÖS	4	1	-	2	7
Yedi İklim TÖS	2	8	-	-	10
İstanbul TÖS	-	-	-	-	-
İzmir TÖS	1	5	1	-	7

Bulmacalar; sözcük öğretimine ve tekrarına fırsat tanıyan ve bu yönüyle gerek ders kitaplarında gerekse kitaplardan bağımsız olarak sınıf içi uygulamalarda öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılan etkinliklerdir. Öğrencilerin tamamını sürece dâhil etmesi, eğlenceli ve aynı zamanda etkileşimli bir ders ortamına fırsat tanması en büyük avantajlarındandır.

11. Canlandırma/Rol Yapma Alıştırmaları

Tablo 12. Canlandırma/Rol Yapma Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (<i>f</i>)	Yazma (<i>f</i>)	Dinleme (<i>f</i>)	Konuşma(<i>f</i>)	Toplam (<i>f</i>)
Gazi TÖS	-	-	-	34	34
Yedi İklim TÖS	-	-	-	28	28
İstanbul TÖS	-	-	-	15	15
İzmir TÖS	-	-	-	9	9

Rol yapma/canlandırma alıştırmaları, öğrencileri informal ortamlarda karşılaşılabilecekleri olası durumlara hazırlamak ve onların bu durumlar karşısındaki iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanan alıştırmalardır. Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek için en etkili yollardan birisidir. Öğrenciler bu alıştırmalar sayesinde hedef dile ait kalıp ifadeleri öğrenmekte ve iletişim becerilerini geliştirmektedir. Bu alıştırmalar ile öğrencilerden gündelik hayatta karşılaşılabilecekleri durumları canlandırmaları beklenmektedir. Bu nedenle dikkat edilmesi gereken en önemli hususlardan bir tanesi, seçilen diyalogların öğrencileri gerçek hayattaki iletişim durumlarına hazırlayacak nitelikte olmasıdır. Araştırma verileri incelendiğinde, tüm öğretim setlerinde ve konuşma becerisine yönelik alıştırmalar arasında yer aldığı görülmektedir. Öğretim setlerindeki canlandırma/rol yapma alıştırmaları ise daha çok verilen diyalogların canlandırılması şeklinde kullanılmıştır.

12. Cevaba Uygun Soru Oluşturma Alıştırmaları

Tablo 13. Cevaba Uygun Soru Oluşturma Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (<i>f</i>)	Yazma (<i>f</i>)	Dinleme (<i>f</i>)	Konuşma(<i>f</i>)	Toplam (<i>f</i>)
-----------------	--------------------	--------------------	----------------------	---------------------	---------------------

Gazi TÖS	-	-	-	-	-
Yedi İklim TÖS	1	11	-	-	12
İstanbul TÖS	1	4	-	-	5
İzmir TÖS	-	11	-	-	11

Cevaba uygun soru oluşturma alıştırmaları ile dil öğretiminde, öğrencilere yönlendirici cevap cümlelerinden hareketle hedef dilin gramer kurallarına ve cümle yapılarına uygun olarak soru sorma becerisinin kazandırılması amaçlanmaktadır.

13. Cümle Oluşturma Alıştırmaları

Tablo 14. Cümle Oluşturma Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	3	61	1	20	85
Yedi İklim TÖS	3	76	-	-	79
İstanbul TÖS	16	33	3	1	53
İzmir TÖS	3	67	-	3	73

Cümle oluşturma alıştırmaları, hedef dilin gramer kurallarına ve cümle yapılarına uygun olarak anlamlı cümle oluşturmayı hedefleyen alıştırmalardır. Bu alıştırmaya, Türkçe öğretim setlerinde özellikle konuşma ve yazma olmak tüm beceri alanlarında ve temel seviyede sık sık başvurulduğu görülmüştür. Öğrencilerin cümle kurma becerisi kazanabilmesi için öğretim setlerinde farklı şekillerde cümle kurma alıştırmalarına yer verildiği tespit edilmiştir. Bunlar;

- Anahtar sözcüklerden hareketle cümle oluşturma
- Anahtar sözcüklerden hareketle kurala uygun cümle oluşturma
- Duruma/kurala uygun cümle oluşturma
- Verilen cümleyi kurala uygun olarak yeniden oluşturma
- Görselden hareketle cümle oluşturma
- Görselden hareketle kurala uygun cümle oluşturma
- Örnek cümleden hareketle cümle oluşturma
- Karışık olarak verilen sözcüklerden anlamlı cümle oluşturma alıştırmalarıdır.

14. Cümle Tamamlama Alıştırmaları

Tablo 15. Cümle Tamamlama Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	19	59	7	15	100
Yedi İklim TÖS	26	116	-	-	142
İstanbul TÖS	3	42	-	-	45
İzmir TÖS	5	80	-	-	85

Cümle tamamlama alıştırmaları, eksik bırakılan cümlelerin anlamsal ve yapısal olarak uygun şekilde tamamlanmasına yönelik alıştırmalardır. Bazen öğrencilerden cümleyi bağlama uygun olarak serbestçe tamamlamaları beklenirken bazen de öğretilen gramer kurallarının pekiştirilmesi için cümlelerin istenilen yapıda tamamlanması beklenir. Tablo incelendiğinde, Gazi Türkçe öğretim setinde tüm öğrenme alanlarına; Yedi İklim, İstanbul ve İzmir Türkçe öğretim setlerinde ise sadece okuma ve yazma öğrenme alanlarına dönük olarak

kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim setlerindeki cümle tamamlama alıştırmalarına bakıldığında bu alıştırmaların farklı şekillerde kullanılmalarının olduğu tespit edilmiştir:

- Görselden hareketle cümle tamamlama
- Kurala uygun cümle tamamlama
- Cümleyi uygun kelime/eklerle tamamlama alıştırmaları
- Örnek cümleden hareketle cümle tamamlama
- Okuma ve dinleme metinlerinden hareketle cümle tamamlama

15. Çeviri Alıştırmaları

Tablo 16. Çeviri Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	1	-	-	1
Yedi İklim TÖS	-	-	-	-	-
İstanbul TÖS	-	-	-	-	-
İzmir TÖS	-	-	-	-	-

Bu alıştırmalara çok fazla rastlanmasa da bazı kaynaklarda öğrencilere sözlük kullanma alışkanlığı kazandırmak ve bu yolla sözcük öğretimini desteklemek amacıyla kullanılmaktadır. Öğrencilerden bazen ana dillerindeki bir edebi metni hedef dile çevirmeleri istenmekte, bazen de kendi kültürlerine ait (düğün, nişan merasimleri ya da yemek vb.) bilgileri hedef dile çevirmeleri istenmektedir. Araştırma verilerinden hareketle sadece Gazi Türkçe öğretim setinde yazma becerisinde 1 kez kullanıldığı, diğer öğretim setlerinde ise bu alıştırma türüne hiç yer verilmediği tespit edilmiştir.

16. Çoktan Seçmeli Testler

Tablo 17. Çoktan Seçmeli Testlerin Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	181	5	74	6	266
Yedi İklim TÖS	40	13	4	-	57
İstanbul TÖS	4	7	2	-	13
İzmir TÖS	6	7	2	-	15

Çoktan seçmeli testler, soru kökü ve buna bağlı olarak sunulan çeldiricilerin ve bir tane doğru cevabın yer aldığı test türüdür. Hazırlanmasının oldukça zor olmasına karşın aynı anda farklı yerlerdeki çok fazla kişiye uygulanabilmesi ve değerlendirmesinin kolay olmasından dolayı eğitimde çok fazla tercih edilmektedir. Ancak dil öğretimi için çok uygun olduğu söylenemez. Çünkü dil öğretimi, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeyi ve bu gelişimi doğru bir şekilde gözlemleyebilmeyi gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, çoktan seçmeli testlerin okuma ve dinleme metinlerinden hareketle hazırlanacak anlama ve kavramaya dönük sorularda kullanılması uygun kabul edilse de öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerine yönelik performanslarını açığa çıkartmada pek uygun olduğu söylenemez. Öğretim setlerine çoktan seçmeli testlere yer vermesi açısından bakıldığında Gazi Türkçe öğretim seti ile diğer öğretim setleri arasında anlamlı bir fark göze çarpmaktadır. Ayrıca Gazi Türkçe öğretim setinde tüm öğrenme alanlarına yönelik kullanılan çoktan seçmeli testler, diğer öğretim setlerinde sadece okuma, yazma ve dinleme becerilerine yönelik kullanılmıştır.

17. Dikte Alıştırmaları

Tablo 18. Dikte Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (<i>f</i>)	Yazma (<i>f</i>)	Dinleme (<i>f</i>)	Konuşma(<i>f</i>)	Toplam (<i>f</i>)
Gazi TÖS	-	-	12	-	12
Yedi İklim TÖS	-	-	36	-	36
İstanbul TÖS	-	-	15	-	15
İzmir TÖS	-	-	24	-	25

Dikte, en genel anlamıyla öğrencilerin duyduklarını yazıya aktarma işlemi olarak ifade edilebilir. Dikte alıştırmaları, dil öğretiminde temel düzeyden başlayarak ileri düzey de dâhil olmak üzere tüm düzeylerde yer verilen önemli bir alıştırma türüdür. Temel seviyede sözcüklerin yazdırılmasından başlayarak ileri düzeye doğru cümle ve metin yazdırmaya yönelik bir hiyerarşi ile uygulanmaktadır. Dinleme becerisine yönelik bir alıştırma olarak dil öğretiminde oldukça önemlidir. Bu alıştırma ile öğrencilerden dinledikleri sözcük ya da cümleleri değiştirmeden hedef dile uygun bir şekilde yazmaları beklenir. İncelenen öğretim setlerindeki alıştırmalara bakıldığında, daha çok boşluk doldurma şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Metinde belirli aralıklarla sözcük ya da cümlelerin çıkartılmasıyla oluşan boşluklar öğrenciler tarafından dinledikleri ses kayıtlarından hareketle doldurulur. Öğretim setlerine bakıldığında, her ne kadar yazma becerisine dönük tarafı da bulunsa dikte alıştırmalarının yalnızca dinleme becerilerine yönelik alıştırmalarda kullanıldığı ve ses kayıt cihazlarından hareketle dikte yapıldığı tespit edilmiştir.

18. Dinlediğinden Hareketle Okuma, İşaretleme ve Tekrar Etme Alıştırmaları

Tablo 19. Dinlediğinden Hareketle Okuma, İşaretleme ve Tekrar Etme Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (<i>f</i>)	Yazma (<i>f</i>)	Dinleme (<i>f</i>)	Konuşma(<i>f</i>)	Toplam (<i>f</i>)
Gazi TÖS	-	-	5	-	5
Yedi İklim TÖS	-	-	12	-	12
İstanbul TÖS	-	-	9	-	9
İzmir TÖS	-	-	18	-	18

Dinlemeye dayalı bu alıştırmalar ile öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sesletim becerilerini geliştirmek amacıyla da uygulanmaktadır. Bunun için özellikle şiir, şarkı gibi nağmeli metinlerin kullanılması yararlı olmaktadır. Bu alıştırma ile öğrencilerden sözcükleri ya da cümleleri telaffuza uygun şekilde tekrar etmeleri beklenmektedir. Öğretim setlerine bakıldığında dinleme becerisine dönük alıştırmalar arasında yer aldığı görülmektedir.

19. Metne Bağlı Sorular

Tablo 20. Metne Bağlı Soruların Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (<i>f</i>)	Yazma (<i>f</i>)	Dinleme (<i>f</i>)	Konuşma(<i>f</i>)	Toplam (<i>f</i>)
Gazi TÖS	102	1	18	9	130
Yedi İklim TÖS	162	-	31	1	194
İstanbul TÖS	90	-	25	-	115
İzmir TÖS	219	-	99	-	318

Metne bağlı sorular, okuma ve dinleme metinlerinden hareketle öğrencilerin cevaplaması gereken sorulardan oluşmaktadır. Bu soruların cevabı metin içinde direkt olarak verilebilir. Bu tarz sorularda öğrencilerden

cevabı metinden bulup yazması beklenir. Bazen de soruların cevabı metin içinde direkt olarak verilmek yerine öğrencilere sezdirilir. Bununla da öğrenciden mevcut bilgilerini gözden geçirmesi, metne bağlı olarak düşünmesi ve yorumlama yapması beklenir. Bir diğer metne bağlı soru tipi de cevabın metin içinde yer almadığı soru tipidir. Bu soru tipinde sorular metne bağlı olarak sorulur; ancak cevabı hiçbir şekilde metinde yoktur. Metne bağlı olarak siz olsaydınız, size göre gibi yorum gerektiren açık uçlu sorular bu soru tiplerine örnek verilebilir. Metne bağlı sorulara bakıldığında incelenen öğretim setlerinde;

- Okuma metinlerine bağlı “metin altı soruları”
- Dinleme metinlerine bağlı “dinleyelim cevaplayalım” soruları olarak kullanıldıkları görülmüştür.

Okuma ve dinlemeye dayalı metin altı soruları diğer soru tiplerini de bünyesinde barındırabilmektedir. Yani metin altı sorular; açık uçlu, kısa cevap, boşluk doldurma, doğru-yanlış türünde karışık sorulardan oluşabilmektedir. Hangi soru tipi kullanılırsa kullanılsın tüm bu soruların ortak özelliği metne bağlı olarak cevaplanmalarıdır.

20. Diyalog Oluşturma Alıştırmaları

Tablo 21. Diyalog Oluşturma Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	2	4	-	37	43
Yedi İklim TÖS	-	4	-	13	17
İstanbul TÖS	-	10	-	6	16
İzmir TÖS	-	15	-	16	31

Diyalog oluşturma alıştırmaları, öğrencilerin sosyal hayata dair iletişim becerisi ve deneyim kazanması için hazırlanan örnek olay uygulamalarıdır. Diyalog oluşturma alıştırmalarında dil ve iletişim becerileri, öğretilen gramer kuralları da göz önünde bulundurularak gerçekleştirilir. Diyalog oluşturma alıştırmalarına öğretim setlerinde; yazma, konuşma ve okuma becerileri içinde yer verildiği görülmektedir. Araştırma verilerinden hareketle, diyalog oluşturmaya yönelik alıştırmaların farklı şekillerde oluşturulduğu tespit edilmiştir. Diyalog oluşturmaya dönük farklı alıştırmalar aşağıda verilmiştir:

- Anahtar sözcüklerden hareketle diyalog oluşturma: Öğrencilerin verilen anahtar kavramları referans olarak oluşturdukları diyalog metinlerini ifade etmektedir.
- Görselden hareketle diyalog oluşturma: Öğrencilerin verilen görselden hareketle görseli direkt olarak okuyarak ya da yorumlayarak oluşturdukları diyalog metinlerini ifade etmektedir.
- Örnek diyalogdan hareketle diyalog oluşturma: Öğrencilerin verilen örnek diyalogu inceleyerek oradaki gramer kurallarına ve iletişim düzenine uygun benzer diyaloglar oluşturmalarını ifade etmektedir.
- Karışık cümlelerden anlamlı diyalog oluşturma: Öğrencilerin karışık şekilde verilen diyalog cümlelerini anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde sıraya koyarak düzenledikleri alıştırmalardır.
- Yönergeden hareketle diyalog oluşturma alıştırmaları: Bu tür diyalog oluşturma alıştırmalarında öğrencilere karakterler ve karakterlerin uygulaması istenilen senaryo kısaca anlatılır. Öğrencilerden bu rol ve plana uygun bir diyalog metni oluşturması beklenir. Örneğin, manav-müşteri (alınan ürünlerin eve gidince çürük çıkması ve sonrasında yapılması gerekenler), öğretmen-öğrenci (sınavdan beklenenin altında not alınması ve sonrasında yapılması gerekenler) vb.

21. Diyalog Tamamlama Alıştırmaları

Tablo 22. Diyalog Tamamlama Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
-----------------	-----------	-----------	-------------	------------	------------

Gazi TÖS	3	4	2	9	18
Yedi İklim TÖS	5	22	-	8	35
İstanbul TÖS	2	4	1	-	7
İzmir TÖS	-	14	-	2	16

Öğrencilerden belli bir bölümü verilen diyalog metninin uygun şekilde tamamlamalarının istendiği alıştırmadır. Bu alıştırmada, bazen öğrencilere diyalogu tamamlama konusunda özgürlük tanınırken bazen de bağlamdan kopmadan öğrencilerden eksik kalan kısmı tamamlamaları beklenir. Öğretim setlerinde, ağırlıklı olarak yazma ve konuşma becerisine dönük alıştırmalar arasında kullanılmasına karşın az da olsa diğer alanlarda da kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu alıştırmaların öğretim setlerinde farklı şekillerde kullanımları mevcuttur. Bunlar;

- Klasik diyalog tamamlama: Eksik bırakılan kısmın verilen kısımdan hareketle bağlama uygun olarak sürdürüldüğü alıştırmalardır.
- Görselden hareketle diyalog tamamlama alıştırmaları: Verilen görselden yararlanılarak olayın gelişiminin tahmin edildiği ya da görsel yorumlama yapılmak suretiyle diyalogun tamamlandığı alıştırmalardır.

22. Doğru İfadeyi Seçme Alıştırmaları

Tablo 23. Doğru İfadeyi Seçme Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (<i>f</i>)	Yazma (<i>f</i>)	Dinleme (<i>f</i>)	Konuşma(<i>f</i>)	Toplam (<i>f</i>)
Gazi TÖS	18	3	6	11	38
Yedi İklim TÖS	6	4	-	-	10
İstanbul TÖS	1	-	3	-	4
İzmir TÖS	8	4	1	-	13

Doğru ve yanlış ifadelerin yan yana kullanılarak öğrenciden bu iki seçenek arasından doğru olan ifadeyi seçmesinin istendiği alıştırmadır. Sözcük öğretimi ile dilbilgisi kurallarının öğretimine yönelik sorular ile okuma ve dinleme metinlerinden hareketle oluşturulan sorularda kullanılmaktadır. Öğretim Setlerine bakıldığı zaman bu alıştırmaların tüm becerilerin öğretimine yönelik alıştırmalar arasında bilgi ve kavrama basamağına yönelik olarak kullanıldığı görülmüştür. Şans faktörü ile doğru cevaba ulaşma olasılığı yüksek olduğundan üst düzey becerileri ölçmede yetersizdir.

23. Doğru/Yanlış Alıştırmaları

Tablo 24. Doğru/Yanlış Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (<i>f</i>)	Yazma (<i>f</i>)	Dinleme (<i>f</i>)	Konuşma(<i>f</i>)	Toplam (<i>f</i>)
Gazi TÖS	60	6	77	1	144
Yedi İklim TÖS	67	8	32	-	107
İstanbul TÖS	68	2	29	-	99
İzmir TÖS	17	2	20	-	39

Metne bağlı ya da metinden bağımsız olarak da oluşturulabilen soru tipleridir. Verilen bilgilerden hareketle cümlelerin doğru mu yanlış mı olduğunun belirlenmesini gerektiren soru tipidir. İki seçenekli çoktan seçmeli test tipine benzetilebilir. Konu kapsamının geniş olduğu durumlarda başvurulabilecek bir soru tipi olsa da şans faktörünün yüksek olması, dil öğretimi açısından sakıncalar doğurmaktadır. Konuşma ve yazma becerilerini ölçmede yetersiz kabul edilse de okuma ve dinleme becerilerine dönük, özellikle de temel seviyede yaygın olarak

kullanılmaktadır. Öğretim setlerine bakıldığında, ağırlıklı olarak okuma ve dinleme becerilerine dönük kullanıldıkları, bununla birlikte az sayıda da olsa yazma becerisine dönük kullanıldığı tespit edilmiştir. Konuşma becerisine dönük olarak da sadece Gazi Türkçe öğretim setinde 1 kez kullanıldığı görülmüştür.

24. Eş/Zıt Anlam Alıştırmaları

Tablo 25. Eş/Zıt Anlam alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	18	4	-	-	22
Yedi İklim TÖS	2	1	-	-	3
İstanbul TÖS	-	-	-	-	-
İzmir TÖS	3	1	-	-	4

Eş/zıt anlam alıştırmaları, öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmeye yönelik kullanılan alıştırma türüdür. Bu alıştırmalar okuma ve dinleme metinlerine bağlı olarak kullanılmakta ve öğrencilerden metinden hareketle verilen bazı sözcüklerin eş ve zıt anlamlılarını bulmaları istenmektedir. Bu alıştırmalarda bazen verilen sözcüklerin direkt olarak eş ya da zıt anlamlıları istenebildiği gibi bazen de verilen sözcüklerle metinde geçen eş ya da zıt anlamlılarının eşleştirilmesi de istenebilmektedir. Araştırma verilerinden hareketle bu alıştırmaya, Gazi, Yedi İklim ve İzmir Türkçe öğretim setlerinin okuma ve yazma becerilerinde yer verildiği İstanbul Türkçe öğretim setinde ise hiçbir öğrenme alanında yer verilmediği tespit edilmiştir.

25. Eşleştirme Alıştırmaları

Tablo 26. Eşleştirme Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	109	33	15	33	190
Yedi İklim TÖS	35	26	9	-	70
İstanbul TÖS	44	20	13	-	77
İzmir TÖS	36	41	8	4	89

Eşleştirme alıştırmaları, aralarında çeşitli yönlerden ilişki bulunan iki öncülün eşleştirilmesi esasına dayanan alıştırmalardır. Öğrencilerden verilen yönergeden hareketle ilişkili olan öncülleri eşleştirmesi beklenir. Eşleştirme işlemi; çizim, numaralandırma ya da harf yazma şeklinde yapılabilmektedir. Özellikle sözcük öğretimine yönelik oluşturulan eşleştirme alıştırmalarında görsellerden de oldukça fazla yararlanılmaktadır. Gazi ve İzmir Türkçe öğretim setlerinde tüm öğrenme alanlarında kullanılmışken Yedi İklim ve İstanbul Türkçe öğretim setlerinde ise konuşma dışındaki tüm öğrenme alanlarında kullanılmıştır. Bununla birlikte Yedi İklim, İstanbul ve İzmir Türkçe öğretim setlerindeki kullanım düzeyleri birbirlerine oldukça yakınken Gazi Türkçe öğretim setinde kullanılan eşleştirme alıştırmaların diğer öğretim setlerinden anlamlı bir şekilde fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

26. Fıkralar

Tablo 27. Fıkra Türündeki Alıştırmaların Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	-	-	1	1
Yedi İklim TÖS	-	-	-	1	1
İstanbul TÖS	-	2	-	1	3
İzmir TÖS	-	-	-	-	-

Özellikle hedef dildeki kalıp sözleri (Deyim, atasözü vb.) anlayabilecek seviyeye gelmiş olan ileri düzey öğrencilerini belli konularda düşünmeye yönlendirmek suretiyle onların yazma ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılan alıştırmadır. Öğretim setlerinde yer alan alıştırmalarda öğrencilerden bildiği bir fikrayı yazması ya da anlatması beklenir. Araştırma verilerine bakıldığında, İstanbul Türkçe öğretim setinde 2 kez yazma, 1 kez konuşma becerisinde ve Gazi Türkçe öğretim setinde de sadece 1 kez konuşma becerisinde kullanıldığı tespit edilmiştir.

27. Form ve Tablo Doldurma/Oluşturma Alıştırmaları

Tablo 28. Form ve Tablo Doldurma/Oluşturma Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	1	1	2	-	4
Yedi İklim TÖS	-	7	-	-	7
İstanbul TÖS	-	3	1	-	4
İzmir TÖS	-	28	16	-	44

Tablo doldurma/oluşturma alıştırmaları, öğrencilerin seçici okuma ya da dinleme yaparak elde ettikleri bilgileri tabloda istenilen yere yazmaları esasına dayanan alıştırmalardır. Bu alıştırmayı aynı zamanda bütün beceri alanlarına yönelik olarak hazırlanabilecek pratik bir alıştırmadır. Öğretim setlerinde genellikle okuma ve dinleme metinlerindeki bilgilerden hareketle tabloda boş bırakılan ilgili alanların doldurulmasına yönelik alıştırmalar vardır. Bu alıştırmalarda öğrencilerden genellikle metinde geçen yer, zaman, olay, kahraman vb. olguları tablodaki uygun yerlere yazmaları beklenir. Başka bir ifade ile öğrencilerden istenilen bilgileri okudukları/dinledikleri metinden hareketle tabloya aktarmaları beklenmektedir.

28. Görsellerden Hareketle Yazma/Konuşma Alıştırmaları

Tablo 29. Görsellerden Hareketle Yazma/Konuşma Alıştırmaları

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	4	12	-	30	46
Yedi İklim TÖS	3	66	1	6	76
İstanbul TÖS	1	15	-	2	18
İzmir TÖS	-	40	-	34	74

Görsel okuma; yazılı metinlerin dışında kalan resim, fotoğraf, şekil, harita, grafik, sembol, karikatür, işaret vb. görselleri anlamlandırma ve yorumlama işidir. Görsel okumada görsellere anlam yüklemek esastır. Öğretim setlerinde ağırlıklı olarak yazma ve konuşma becerilerine dönük alıştırmalarda görsellerden yararlanıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte az sayıda da olsa okuma ve dinleme becerisine dönük alıştırmalar arasında da görsellerden yararlanılmıştır. Öğretim setlerinde tespit edilen görselle dayalı alıştırmalar türleri şunlardır:

- Görsel okuma/yorumlama alıştırmaları: Öznel ve nesnel içerikli görsellere yönelik yapılan yazma ve konuşma etkinliklerini kapsamaktadır.
- Görsellerden hareketle boşluk doldurma alıştırmaları: Boşlukların verilen görsellerden hareketle doldurulmasını ifade eden okuma ve yazma alıştırmalarıdır.
- Görsellerden hareketle cümle oluşturma alıştırmaları: Verilen öznel ya da nesnel içerikli görsellerden hareketle öğrencilerden kurallı ve anlamlı cümle oluşturmalarının istendiği alıştırmalardır.
- Görsellerden hareketle cümle tamamlama alıştırmaları: Belli bir kısmı eksik bırakılan bir cümlenin verilen görselden hareketle tamamlanmasını ifade eden alıştırmalardır.

- Görsellerden hareketle diyalog oluşturma alıştırmaları: Verilen görselden hareketle öğrencilerin diyalog oluşturmalarının istendiği alıştırmalardır. Bu alıştırma türü öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde son derece etkilidir.
- Görsellerden hareketle diyalog tamamlama alıştırmaları: Eksik bırakılan bir diyalogun verilen görselden hareketle tamamlanmasına dayanan alıştırmalardır.
- Görsellerden hareketle gazete manşeti atma alıştırmaları: Öğrencilerden verilen görselden hareketle metne ilgi uyandıracak bir başlık atmalarının istendiği alıştırmalardır. Burada atılan manşetin herkeste merak uyandıracak bir özellik taşıması son derece önemlidir.
- Görsellerden hareketle kavram bulma/açıklama alıştırmaları: Görsele dayalı olarak kavram öğretiminin amaçlandığı alıştırmalardır. Müstakil soruların yanı sıra bulmacalarda da çok sık kullanılmaktadır.
- Görsellerden hareketle metin (öykü, diyalog, mektup vb.) oluşturma alıştırmaları: Görsele dayalı olarak metin yazma ve konuşma alıştırmalarıdır. Bu alıştırmalarda öğrencilere verilen görsellerin yorumuna açık, kültürel ve evrensel değerleri taşıy nitelikte olması yararlı olacaktır.
- Görsellerden hareketle metin (öykü, diyalog, mektup vb.) tamamlama alıştırmaları: Eksik verilen bir metnin görsele dayalı olarak devam ettirildiği alıştırmalardır. Yine bu alıştırmada da seçilen görsellerin ulusal değil evrensel değerlere uygun seçilmesi tüm öğrencilerin yorumlayabilmesini sağlayacaktır.
- Görsellerden hareketle sorulara cevap verme alıştırmaları: Görsele uygun olarak hazırlanmış olan sorulara öğrencilerin yine görsele uygun olarak cevap vermelerinin beklendiği alıştırmalardır.

29. İşaretleme Alıştırmaları

Tablo 30. İşaretleme Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	-	2	-	2
Yedi İklim TÖS	32	-	23	-	55
İstanbul TÖS	19	1	11	-	31
İzmir TÖS	2	4	7	-	13

Özellikle okuma ve dinleme metinlerinden hareketle çeşitli bilgilerin yer aldığı tablolar üzerinde, soru yönergesine uygun olarak işaretleme yapmayı gerektiren alıştırmalardır. Bu alıştırma ile öğrencilerin okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin öğrendikleri gramer kurallarıyla ilgili işaretleme yapmalarını gerektiren alıştırmalar da vardır. Bu alıştırma ile öğrenciden bazen metinde yer alan bilgileri, bazen metinde yer almayan bilgileri bulup işaretleme beklenmektedir. Bununla birlikte tanıma uygun görseli bulma işaretleme türünde alıştırmalar da kullanılmaktadır. Araştırma verilerine bakıldığında okuma, yazma ve dinleme becerilerine dönük alıştırmalarda kullanıldığı tespit edilmiştir. En fazla kullanım Yedi İklim Türkçe öğretim setindeyken, en az kullanım ise dinleme becerisinde sadece 2 kez kullanılan Gazi Türkçe öğretim setindedir.

30. Karışık Harflerden Anlamli Sözcük Oluşturma Alıştırmaları

Tablo 31. Karışık Harflerden Anlamli Sözcük Oluşturma Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	1	-	-	1
Yedi İklim TÖS	-	2	-	-	2
İstanbul TÖS	-	2	-	-	2

İzmir TÖS	1	1	-	-	2
-----------	---	---	---	---	---

Karışık olarak verilmiş harflerden anlamlı sözcük oluşturmayı gerektiren sözcük öğretimine yönelik hazırlanan alıştırmalardır. Öğrenciler doğru sözcüğe bazen deneme yanılma yoluyla ulaşırken bazen de görselden hareketle ulaşmaktadırlar. Öğretim setlerinde temel seviye kitaplarında yazma becerisine dönük olarak kullanılan bu alıştırmalar ile öğrencilerin sözcük hazinelerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

31. Karışık Sözcüklerden Anlamlı Cümle Oluşturma Alıştırmaları

Tablo 32. Karışık Sözcüklerden Anlamlı Cümle Oluşturma Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	10	-	-	10
Yedi İklim TÖS	-	12	-	-	12
İstanbul TÖS	-	6	-	-	6
İzmir TÖS	-	11	-	-	11

Karışık olarak verilen sözcüklerin anlamlı bir cümle oluşturacak şekilde düzenlenmesini gerektiren alıştırma türüdür. Bu alıştırma ile öğrencilerin hedef dilde gramer kurallarına uygun anlamlı cümleler oluşturmaları amaçlanmaktadır. Öğretim setlerindeki alıştırmalarda da öğrencilerden bazen anlamlı ve kurallı şekilde verilmiş sözcükleri sıraya koymaları bazen de sade şekilde verilen sözcüklerden hareketle, sözcüklere gerekli ekleri getirmek suretiyle anlamlı ve kurallı cümle oluşturmaları beklenmektedir. Ayrıca, bu alıştırmanın tüm öğretim setlerinde yazma becerisine dönük alıştırmalar arasında kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

32. Karışık Cümlelerden Anlamlı Metin Oluşturma Alıştırmaları

Tablo 33. Karışık cümlelerden anlamlı diyalog oluşturma alıştırmalarının kullanım sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	8	-	-	8
Yedi İklim TÖS	-	1	-	-	1
İstanbul TÖS	-	1	-	-	1
İzmir TÖS	-	6	-	-	6

Karışık olarak verilen cümlelerden anlamlı metinler oluşturmayı amaç edinen alıştırmalardır. Öğrencilerden ekseriyetle karışık olarak verilen cümlelerden anlamlı diyalog metinleri oluşturmaları beklenmektedir. Bu alıştırma sayesinde öğrenciler gündelik diyaloglarda kullanılan kalıp sözleri de öğrenmektedir. Öğrencilerden bazen verilen cümleleri sözlü diyalogdaki sıralarını düşünerek sıralamaları bazen de verilen görselleri takip ederek sıralamaları beklenmektedir. Öğretim setlerine bakıldığında, bu alıştırmanın tüm öğretim setlerinde yazma becerisi içinde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Gazi Türkçe öğretim setinde 8, İzmir Türkçe öğretim setinde 6, Yedi İklim ve İstanbul Türkçe öğretim setlerinde ise 1'er kez kullanıldığı tespit edilmiştir.

33. Karışık Paragraflardan Anlamlı Metin Oluşturma Alıştırmaları

Tablo 34. Karışık Paragraflardan Anlamlı Metin Oluşturma Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	1	-	-	1
Yedi İklim TÖS	-	1	-	-	1
İstanbul TÖS	-	-	-	-	-

İzmir TÖS	-	-	-	-	-
-----------	---	---	---	---	---

Karışık olarak verilmiş olan paragraflardan konu bütünlüğünü sağlayacak şekilde anlamlı bir bütün oluşturulması esasına dayanan alıştırmalardır. Burada öğrencilerin paragrafları sıraya koyarken giriş, gelişme ve sonuç gibi bölümlere dikkat etmesi gerekmektedir. Metin öğretimine yönelik bu alıştırmaya, dil öğretimi açısından orta ve ileri düzey kitapları için uygundur. Öğrencilerin verilen boşlukları numaralandırarak sıralama yapması ya da metni sıraya koyarak yeniden yazması beklenmektedir. Sınırlı sayıda kullanıldığı tespit edilen bu alıştırmaya Gazi ve Yedi İklim Türkçe öğretim setlerinde yazma becerisine dönük olarak sadece 1'er kez kullanılmıştır. İstanbul ve İzmir Türkçe öğretim setlerinde ise bu alıştırmaya yer verilmediği tespit edilmiştir.

34. Karşılaştırma Alıştırmaları

Tablo 35. Karşılaştırma Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	1	-	-	4	5
Yedi İklim TÖS	2	-	-	1	3
İstanbul TÖS	4	5	1	1	11
İzmir TÖS	5	5	1	2	13

Karşılaştırma alıştırmaları; verilen durum, olay ya da varlıkların çeşitli yönlerden kıyaslanması esasına dayanan alıştırmalardır. Dil öğretiminde özellikle konuşma ve yazma becerisinin geliştirilmesine ve sınanmasına yönelik olarak oldukça kullanışlı bir etkinliktir. Türkçe öğretim kitaplarındaki benzer alıştırmalarda öncelikle öğrencilere kültürel içerikli (yaşanan yer, yemekler, düğünler, aile hayatı vb.) metinler sunulmaktadır. Bu metinleri okuyan ya da dinleyen öğrencilerden daha sonra kendi yaşamlarından hareketle benzer temaların farklılık ve benzerliklerini anlatması istenmektedir. Örneğin öğrenciler okuduğu ya da dinlediği yemek tariflerinden hareketle kendi ülke yemeklerini, okuduğu ya da dinlediği düğün merasimlerinden hareketle de kendi ülkelerindeki düğün merasimlerini karşılaştırmalı olarak yazılı ya da sözlü olarak anlatır. Özellikle kültürel anlamda heterojen yapıda olan dil öğretim sınıflarında etkileşimli ve eğlenceli bir sınıf ortamının oluşmasında kullanışlı bir alıştırma türüdür. Gazi ve Yedi İklim Türkçe öğretim setlerinde okuma ve konuşma; İstanbul ve İzmir Türkçe öğretim setlerinde ise okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine dönük kullanılmıştır.

35. Katılıyorum/Katılmıyorum Alıştırmaları

Tablo 36. Katılıyorum/Katılmıyorum Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	-	-	-	-
Yedi İklim TÖS	1	1	-	-	2
İstanbul TÖS	-	-	-	-	-
İzmir TÖS	-	-	-	-	-

Öğrencilerin kişisel görüşlerini, işaretleme yoluyla ya da yazılı ve sözlü olarak ifade etmelerine imkân tanıyan alıştırma türüdür. Bu alıştırmada öncelikle öğrenciler belli konularda bilgilendirilir. Bu bilgilendirmeler kısa önerme cümleleri olabileceği gibi uzunca bir metin de olabilmektedir. Öğrencilerin kendilerine sunulan cümle ya da metinleri okuyup anlaması ve üzerine düşünmesi istenir. Son adımda ise “katılıyorum/katılmıyorum” yargılarından kendilerine göre uygun olanı işaretlemesi beklenir. Öğretmen alıştırmayı bu adımda sonlandırabileceği gibi isterse öğrencilere “katılıyorsanız neden?/katılmıyorsanız neden?” gibi açık uçlu sorular yönelterek devam da ettirebilir. Öğretim setlerine bakıldığında, Yedi İklim Türkçe öğretim setinde okuma ve yazma becerilerine dönük sadece 1'er kez kullanıldığı, diğer öğretim setlerinde ise hiç yer verilmediği tespit edilmiştir.

36. Kavram Haritası

Tablo 37. Kavram Haritası Türündeki Alıştırmaların Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	2	-	-	-	2
Yedi İklim TÖS	-	-	-	-	-
İstanbul TÖS	-	-	-	-	-
İzmir TÖS	-	-	-	-	-

Kavram haritası; bir kavramı, onu oluşturan alt dalları ve bunlar arasındaki bağlantı ve ilişkileri görsel yolla sunan etkili bir tekniktir. Bu yönüyle görsel hafızaya hitap eder. Bu da öğrencilerin kavramları daha kolay öğrenmesini, kavramlar arasındaki bağlantıları keşfetmesini ve daha uzun süreli akılda tutmasını sağlar.

Kavram haritaları bir konunun öğretiminde öğrenmeyi hızlı ve kolay hale getirdiği gibi öğrencilerin zihinlerindeki kavram yanılgılarını da açığa çıkartır. Kavram yanılgılarının farkına varan öğrenci de rahatlıkla doğru bilgiyi öğrenebilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde özellikle temel seviyede sözcük öğretimine yönelik kullanılan ve çok yararlı olan bir tekniktir. Kavram haritaları sayesinde aynı bağlamdaki birçok sözcük rahatlıkla öğrenilebilmekte ve görsel hafızaya aktarılan kavramların akılda kalma ve hatırlanması da bir o kadar kolay olmaktadır. Öğretim setlerinde bakıldığında sadece Gazi Türkçe öğretim setinde okuma becerisine dönük 2 kez kullanıldığı tespit edilmiştir.

37. Kelime İlişkilendirme Testleri

Tablo 38. Kelime İlişkilendirme Testlerinin Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	-	-	-	-
Yedi İklim TÖS	-	1	-	-	1
İstanbul TÖS	-	-	-	-	-
İzmir TÖS	-	-	-	-	-

Kelime ilişkilendirme testlerinde öğrencilerden, verilmiş kavramla ilişkili olan diğer kavramları belli bir sürede yazmalarını beklenir. Bu sayede öğrencilerin bilişsel zekâlarındaki kavramlar arası ilişki ortaya konmuş ve varsa kavram yanılgıları ortaya çıkartılmış olur. Başta temel seviye öğrencilerine olmak üzere tüm seviye öğrencilerine sözcük öğretimi açısından son derece yararlı olabilecek bir tekniktir. Kelime ilişkilendirme testleri, akıllı tahtaların kullanıldığı sınıflarda öğrencilerin tümünün sürece dâhil edilmesiyle rahatlıkla uygulanabilir. Teknik, öğrencilere bireysel olarak uygulanabileceği gibi gruplar halinde de uygulanabilir. Öğrenciler tarafından bulunan ilişkili kelimelerin nitelikleri ve miktarı bize o kavramın anlaşılıp anlaşılmadığı hakkında fikir verir. Uygulamada anahtar sözcükle ilişkili kelime yelpazesi genişledikçe kavramın anlaşıldığı, kelime yelpazesi daraldıkça da ek etkinliklere ihtiyaç duyulduğu anlaşılır. Öğretim setlerine bakıldığında, bu alıştırmaya sadece Yedi İklim Türkçe öğretim setinde 1 kez yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

38. Kısa Cevaplı Sorular

Tablo 39. Kısa Cevaplı Soruların Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	1	-	6	4	11
Yedi İklim TÖS	1	3	-	4	8

İstanbul TÖS	23	9	9	10	51
İzmir TÖS	2	1	-	9	12

Kısa cevaplı sorular, sıklıkla hatırlama basamağındaki bilgilerin istendiği ve cevabın ekseriyetle bir cümleyi geçmediği alıştırma türüdür. Bu tip sorular daha çok hatırlama basamağına uygun sorulardan oluşur. Dil öğretiminde öğretmenler tarafından oldukça sık kullanılan bu soru tipi, genellikle direk soru cümlesi olarak sorulsa da bazen boşluk doldurma (eksik cümle) şeklinde de sorulabilmektedir. Bu tip sorular, dil öğretiminde başlangıç seviyesindeki öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini önemli ölçüde geliştirmektedir. Öğretim setlerine bakıldığında; Gazi Türkçe öğretim setinde 11, Yedi İklim Türkçe öğretim setinde 8, İzmir Türkçe öğretim setinde 12 ve İstanbul Türkçe öğretim setinde 51 kez kullanıldığı tespit edilmiştir.

39. Kompozisyon Yazma Alıştırmaları

Tablo 40. Kompozisyon Yazma Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	39	-	-	39
Yedi İklim TÖS	-	5	-	-	5
İstanbul TÖS	-	8	-	-	8
İzmir TÖS	-	2	-	-	2

Kompozisyon, öğrencilerin belli bir konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini, anlamsal ve yapısal olarak bir bütünlük içinde yazılı ya da sözlü olarak sunmasıdır. Türkçe öğretiminde yazma becerisi için vazgeçilmez bir etkinliktir. Öğrencilere hemen hemen her seviyede, basitten zora doğru birçok konuda ve türde kompozisyon yazdırılabilir. Öğrencilere yazma alışkanlığı kazandırmanın ve yazma becerilerini geliştirmenin yanı sıra yeni sözcükler öğrenmeleri için de son derece önemli bir etkinliktir. Türkçe öğretim setlerinde sadece yazma becerisine yönelik olarak kullanılan bu alıştırmalarda, öğrencilerden kimi zaman verilen bir kalıp sözü (atasözü, deyim vb.) açıklamaları kimi zaman da kültürel değerleri açıklayan bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bazı öğretim setlerinde verilen görsellerden hareketle kompozisyon yazma etkinliklerine de yer verilmiştir.

40. Metin Oluşturma Alıştırmaları

Tablo 41. Metin Oluşturma Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	50	1	6	57
Yedi İklim TÖS	-	53	-	2	55
İstanbul TÖS	-	23	-	2	25
İzmir TÖS	-	50	-	2	52

Özgün ürünler ortaya çıkartmayı gerektiren bu alıştırmalar, öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerinin gelişiminde son derece önemlidir. Bu alıştırmalarla öğrencilerden hedef dilde, seviyelerine uygun metinler oluşturmaları beklenmektedir. Bu metinler sıradan metinler olabileceği gibi edebi nitelikte (öykü, oyun, anı, deneme, şiir, masal vb.) metinler de olabilmektedir. Öncelikle öğrencilere yazdırılacak olan türde metinler okutulur ve öğrencinin bu türü kavraması sağlanır. Daha sonra da öğrencilerden de örnek metinden hareketle yeni metinler oluşturması istenir. Ancak burada öğrencilerin öğrendikleri yeni kelimeleri de oluşturacakları yeni metinde kullanmaları sağlanmalıdır. Nitekim burada asıl amaç, öğrencilerin öğrendikleri yeni kelimeleri yazılı ve sözlü anlatımlarında kullanmalarını sağlamaktır. Türkçe öğretim setlerinde bu alıştırma türünün yazma, konuşma ve dinleme becerilerine yönelik kullanıldığı tespit edilmiştir. Öncelikle öğrencilerden seviyelerine uygun metinler yazmaları istenir. Sonraki aşamada ise yazdıkları bu metinleri arkadaşlarına anlatmaları istenir. Bu sayede öğrencilerin hem yazma hem de konuşma becerileri geliştirilmeye çalışılır.

41. Metin Tamamlama Alıştırmaları

Tablo 42. Metin tamamlama alıştırmalarının kullanım sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (<i>f</i>)	Yazma (<i>f</i>)	Dinleme (<i>f</i>)	Konuşma(<i>f</i>)	Toplam (<i>f</i>)
Gazi TÖS	4	25	-	-	29
Yedi İklim TÖS	-	12	-	-	12
İstanbul TÖS	-	1	-	-	1
İzmir TÖS	1	9	-	-	10

Belli bir kısmı verilen metnin, öğrenciler tarafından devam ettirilmesi esasına dayanan alıştırmalardır. Türkçe öğretim setlerinde okuma ve yazma becerilerine yönelik alıştırmalarda kullanıldığı görülmüştür. Bu alıştırmada öğrencilerden ilk olarak metnin verilen kısmını okuması istenir. Daha sonra ise metni gerekli gramer kurallarına ve hayal dünyalarına uygun bir şekilde sürdürmeleri beklenir. Bu alıştırmada öğrencilere metni sürdürmede özgürlük tanınabileceği gibi altı şapkalı düşünme tekniğine uygun bir şekilde de metin tamamlattırılabilir. Öğretim setlerinde metin tamamlama alıştırmalarına bakıldığında daha çok öykü ve masal tamamlama şeklinde kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca görsellerden hareketle metin tamamlama alıştırmalarına da yer verilmiştir.

42. Metne Uygun Başlık Seçme/Bulma Alıştırmaları

Tablo 43. Metne Uygun Başlık Seçme/Bulma Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (<i>f</i>)	Yazma (<i>f</i>)	Dinleme (<i>f</i>)	Konuşma(<i>f</i>)	Toplam (<i>f</i>)
Gazi TÖS	-	4	-	-	4
Yedi İklim TÖS	15	-	-	-	15
İstanbul TÖS	2	-	-	-	2
İzmir TÖS	4	-	-	-	4

Okuma ve dinleme metinlerinden hareketle metne uygun bir başlık bulmayı gerektiren alıştırma türüdür. Bu alıştırma ile öğrencilerden metni dikkatlice okumaları/dinlemeleri, daha sonra da okuduklarından hareketle metne en uygun başlığı bulmaları istenir. Öğretim setlerindeki bu alıştırma türüne okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik alıştırmalar arasında yer verilmiştir. Bu alıştırma ile bazen öğrencilerden verilen metne uygun bir başlık bulmaları istenmekte bazen de verilen birden fazla metin ve başlıkları eşleştirmeleri istenmektedir. Öğretim setlerinde ayrıca görselden hareketle metne uygun başlık bulma ya da görselden hareketle manşet atma gibi farklı şekillerde de kullanıldığı da tespit edilmiştir.

43. Dönüştürme Alıştırmaları

Tablo 44. Dönüştürme Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (<i>f</i>)	Yazma (<i>f</i>)	Dinleme (<i>f</i>)	Konuşma(<i>f</i>)	Toplam (<i>f</i>)
Gazi TÖS	-	8	1	-	9
Yedi İklim TÖS	2	49	-	-	51
İstanbul TÖS	1	22	-	-	23
İzmir TÖS	-	79	-	-	79

Verilen sözcük, cümle ya da metni farklı bir şekilde ifade etmeyi gerektiren alıştırma türüdür. Bu alıştırma ile öğrencilerden soru yönergesine uygun olarak istenilen değişikliği yapması beklenmektedir. Öğretim setlerine bakıldığında, ağırlıklı olarak yazma becerisine dönük kullanıldığı bunun yanı sıra sınırlı sayıda okuma ve dinleme

becerisine yönelik alıştırmalarda kullanıldığı da görülmektedir. Öğretim setlerine bakıldığında dönüştürme alıştırmalarının,

- Sözcükleri istenilen kurala uygun şekle dönüştürme
- Cümleleri istenilen kural ve anlatıma uygun şekle dönüştürme
- Metinleri istenilen kural ve anlatıma uygun şekle dönüştürme
- Tabloyu metne ya da metni tabloya dönüştürme
- Düz metni diyaloga ya da diyalogu düz metne dönüştürme gibi farklı şekillerde kullanıldığı görülmektedir.

44. Metnin Konusunu ve Ana Düşüncesini Bulma Alıştırmaları

Tablo 45. Metnin konusunu ve ana düşüncesini bulma alıştırmalarının kullanım sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	2	3	2	7
Yedi İklim TÖS	3	1	3	1	8
İstanbul TÖS	-	-	2	1	3
İzmir TÖS	-	-	1	1	2

Metnin anlamına dönük bu alıştırmalar okuma-anlama ve dinleme-anlama metinlerinden hareketle metnin konusunu, ana düşüncesini ve yardımcı düşüncesini buldurmayı amaçlayan alıştırmalardır. Öğretim setlerine bakıldığında, tüm beceri alanlarına yönelik sınırlı sayıda kullanıldığı görülmüştür. Bu alıştırmada öğrencilerden metni dikkatlice okuması/dinlemesi, daha sonra da bundan hareketle soru yönergesine uygun olarak soruyu cevaplaması istenir. Türkçe öğretim kitaplarında bazen başlıktan hareketle metnin içeriğini tahmin etme alıştırmaları şeklinde de uygulanmaktadır. Bu şekilde kullanıldığında ise daha çok konuşma becerisinin geliştirilmesine katkı sunmaktadır.

45. Tartışma Alıştırmaları

Tablo 46. Tartışma Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	-	1	21	22
Yedi İklim TÖS	-	-	-	13	13
İstanbul TÖS	-	-	-	22	22
İzmir TÖS	-	-	-	11	11

Öğrencileri bir konu veya problem hakkında düşünmeye, konu hakkındaki olumlu ve olumsuz görüşlerini ifade etmeye yönelten alıştırma türüdür. Tartışma tekniği ile öğrencilerin karşılıklı konuşma ve probleme yönelik çözümler sunma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrenciler tartışma tekniğinde kişisel görüşlerini dil düzeylerine uygun cümleler ile ifade ederler. Bu teknikte esas olan öğrencilerin görüşlerinin doğruluğunu ispatlamaları değil, olabildiğince fazla cümle ile tartışmaya katkı sunmalarıdır. Tekniğin kullanımında öğretmenin tüm öğrencilerin sürece katılımını sağlayacak ortamı hazırlaması gerekir. Öğretim setlerinde, konuşma becerisine yönelik alıştırmalarda kullanılmakla birlikte Gazi Türkçe öğretim setinde dinleme becerisine yönelik de 1 kez kullanıldığı tespit edilmiştir.

46. Münazara

Tablo 47. Münazara Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	-	-	5	5
Yedi İklim TÖS	-	-	-	1	1
İstanbul TÖS	-	-	-	2	2
İzmir TÖS	-	-	-	1	1

Münazara, bir görüş ve karşı görüş (tez-antitez) üzerine temellendirilmiş olan tartışma tekniğidir. Münazarada gruplar topladıkları verilerden hareketle görüşlerini karşı tarafa kabul ettirmeye çalışırlar. Bunun için grupların görüşlerine dayanak olacak her türlü araştırmayı yapması ve konuyla ilgili etkili bir sunum hazırlaması gerekmektedir. Münazara için seçilecek konu hayata dair her şey olabilir. Ancak hedef kitlenin yabancı öğrenciler olmasından dolayı konuların öğrenciler tarafından özümselenebilecek nitelikte açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmesi gerekir. Sürecin planlanması ve uygulanması öğretmenin kontrolünde olmalıdır. Münazara konularının seçiminde öğretmenin olabildiğince dikkatli olması gerekmektedir. Konu seçilirken öğrencileri dışlayıcı, ötekileştirici ve ırkçılık söylemleri içeren konulardan uzak durulmalıdır. Öğretim setlerine bakıldığında “insan yetiştirmede aile mi çevre mi daha etkilidir?”, “organ bağıışı yapmak yararlı/zararlı bir şeydir” vb. gibi öğrenci katılımına engel teşkil etmeyecek nitelikte konulara yer verildiği görülmüştür. İyi organize edildiğinde öğrencilerin görüşleriyle sürece katkı sundukları etkileşimli bir ortam sağlanır ki bu da öğrencilerin konuşma becerilerine büyük katkı sağlar. Öğretim setlerine bakıldığında, konuşma becerisine dönük olarak Gazi Türkçe öğretim setinde 5, İstanbul Türkçe öğretim setinde 2, Yedi İklim ve İzmir Türkçe öğretim setlerinde ise 1'er kez kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

47. Oyunlar

Tablo 48. Oyun Türündeki Alıştırmaların Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	-	-	1	1
Yedi İklim TÖS	-	1	-	-	1
İstanbul TÖS	-	-	-	-	-
İzmir TÖS	-	-	-	-	-

Oyunlar öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlayan ve etkileşimli sınıf ortamının oluşmasına katkı sunan alıştırmalardır. Dil öğretim sınıflarında oyunların seçiminde oldukça seçici davranılmalıdır. Öğretmen, tüm öğrencilerin katılımını sağlayacak nitelikte, öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygun, dil becerilerinin gelişimini destekleyici, işlenen konu ve temalara uygun nitelikte oyunları seçmelidir. Öğretim setlerine bakıldığında, Gazi Türkçe öğretim setinde konuşma becerisine dönük 1 kez ve Yedi İklim Türkçe öğretim setinde de yazma becerisine dönük 1 kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğretim setlerindeki oyun türündeki alıştırmalar “labirentte hedefe ulaşma (yer-yön bulma)” ve “isim-şehir (kelime öğretimi)” şeklinde kullanılmıştır.

48. E-posta, Mektup, Dilekçe, İlan metni vb. Yazma Alıştırmaları

Tablo 49. E-Posta, Mektup, Dilekçe, İlan Metni vb. Yazma Alıştırmalarının Kullanım Sıklıkları

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	17	-	-	17
Yedi İklim TÖS	-	16	-	-	16
İstanbul TÖS	-	13	-	-	13

İzmir TÖS	-	3	-	-	3
-----------	---	---	---	---	---

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek ve özellikle de yazışmalarda ne tür kalıp ifadeleri kullanmaları gerektiğini öğretebilmek amacıyla öğretim setlerinde yer verilen alıştırmadır. Öğrencilere ne yapmaları gerektiği yönergelerle anlatılmakta ve öğrenciler de buna göre gerekli çalışmayı yürütmektedirler. Bu alıştırmada genellikle öğrencilere yapmaları gereken çalışmaya yönelik örnekler sunulmakta ve bunlardan hareketle kendi çalışmalarını yapmaları beklenmektedir. Mektup, e-posta vb. çalışmalar karşılıklı yazışmayı ihtiva ettiğinden, bazen ilk yazan taraf olarak bazen de cevap veren taraf olarak uygulanmaktadır. Öğretim setlerine bakıldığında, tüm öğretim setlerinde yazma becerisine yönelik kullanıldığı tespit edilmiştir.

49. Öyküleştirme Alıştırmaları

Tablo 50. Öyküleştirme Alıştırmalarının Kullanım Sıklıkları

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	7	-	4	11
Yedi İklim TÖS	-	5	-	-	5
İstanbul TÖS	-	2	-	-	2
İzmir TÖS	-	4	-	-	4

Gerçek ya da tasarlanmış olaylardan hareketle öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerinin gelişmesine imkân tanıyan alıştırmalardır. Öğretim setlerinde kullanılan öyküleştirme alıştırmalarına baktığımızda bu alıştırmaların yazma becerisinin gelişimine yönelik kullanıldığı görülmekle birlikte Gazi Türkçe öğretim setinde konuşma becerisine dönük olarak da kullanıldığı tespit edilmiştir. Öyküleştirmeye yönelik alıştırmalar ders ve alıştırmaya kitaplarında farklı şekillerde yer almıştır. Bunlar;

- Anahtar sözcüklerden hareketle öykü oluşturma alıştırmaları: Bu alıştırmada öğrencilerden kavram havuzunda yer alan sözcük ve eklerden yararlanarak öyküleştirme çalışması yapmaları istenir.
- Karışık olarak verilmiş cümlelerden hareketle öyküleştirme alıştırmaları: Karışık olarak verilmiş cümleleri düzenleyerek bu cümlelerden anlamlı ve kurallı olacak şekilde bir öykü oluşturulmasının istendiği alıştırmalardır.
- Öykü tamamlama alıştırmaları: Öğrencilerden eksik bırakılan bir öyküyü kendi hayal güçlerini kullanarak tamamlamalarının beklendiği alıştırmadır.
- Görselden hareketle öykü yazma alıştırmaları: Öğrencilerin verilen görsel ya da görsellerden hareketle öykü yazmalarının istendiği alıştırmalardır. Bu alıştırmada, sübjektif nitelikte görsellerden yararlanılabileceği gibi objektif nitelikli yönerge mahiyetindeki yönlendirici görsellerden de yararlanılmaktadır.

50. Özetleme Alıştırmaları

Tablo 51. Özetleme Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	7	2	8	17
Yedi İklim TÖS	8	4	6	-	18
İstanbul TÖS	2	1	3	-	6
İzmir TÖS	6	-	3	-	9

Özetleme alıştırmaları, öğrencilerin okudukları/dinledikleri metinleri kendi cümleleriyle kısaltarak yazması ya da anlatmasına dayanan alıştırmalardır. Bu alıştırmada öğrencilerden ilk olarak verilen metni dikkatlice okuması/dinlemesi ve daha sonra da öğrendiği gramer kurallarını da kullanarak kendi cümleleriyle yeniden

oluşturması beklenmektedir. Özetleme alıştırmaları; cümle kurabilme, dilbilgisi kurallarını uygulayabilme ve bunun yanında metni anlatabilecek yeterli sözcük dağarcığına sahip olmayı gerektiren üst düzey bilişsel bir etkinlik olarak ifade edilebilir. Öğretim setlerine bakıldığında bu alıştırmaların tüm dil becerilerine yönelik alıştırmalarda kullanıldığı tespit edilmiştir. Dinleme/okuma boyutu olduğundan dinleme ve okuma becerisinin geliştirilmesine, yazılı ve sözlü olarak anlatma boyutu olduğundan da yazma ve konuşma becerisinin geliştirilmesine katkı sunmaktadır.

51. Röportaj

Tablo 52. Röportaj Türündeki Alıştırmaların Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	-	-	2	2
Yedi İklim TÖS	-	-	-	1	1
İstanbul TÖS	-	-	-	2	2
İzmir TÖS	-	1	-	-	1

Röportaj, öğrencilerden birinin konuşmacı diğerininse sunucu rolüne bürünerek, belirlenen bir konuda karşılıklı konuşma kurallarına uygun olarak yürüttükleri etkinliktir. Bu alıştırma öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkilidir. Dil öğretiminde bu alıştırma iki şekilde uygulanabilir. Öğrencilere kurgulanmış metin verilerek rol yapmaları istenebileceği gibi seçecekleri bir konuda yaratıcılıklarını kullanarak doğaçlama bir şekilde süreci yürütmeleri de istenebilir. Ancak her iki şekilde de öğrencilerin önceden bilgilendirilmesi ve hazırlık yapmalarına fırsat tanınması sürecin sağlıklı ilerlemesi açısından son derece önemlidir. Öğretim setlerinde bu alıştırma türüne konuşma becerisinin yanı sıra röportaj metni hazırlamaya dönük olarak yazma becerisinde de yer verildiği tespit edilmiştir.

52. Sınıflandırma/Tasnif Etme Alıştırmaları

Tablo 53. Sınıflandırma/Tasnif Etme alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	5	5	3	2	15
Yedi İklim TÖS	4	5	-	-	9
İstanbul TÖS	5	-	2	1	8
İzmir TÖS	2	2	-	-	4

Sınıflandırma/tasnif etme alıştırmaları, karışık bir şekilde sunulan birçok olguyu çeşitli yönlerden aralarında benzerlik ilişkisi bulundurma durumlarına göre aynı kategori altında toplama işlemidir. Dil öğretiminde, özellikle sözcük öğretimine yönelik kullanılmaktadır. Öğrencilerden karışık olarak sunulan sözcükleri ilişkilendirmeleri ve birbiriyle ilişkili sözcükleri aynı başlık altında kategorize etmeleri beklenmektedir. Öğretim setlerinde yer alan sınıflandırma alıştırmalarına bakıldığında, tüm öğrenme alanlarına dönük olarak kullanıldığı, daha çok sözcük sınıflandırılması şeklinde uygulandığı ve sınıflandırma işleminin tablo doldurma şeklinde yürütüldüğü tespit edilmiştir.

53. Sıralama Alıştırmaları

Tablo 54. Sıralama Alıştırmalarının Kullanım Sıklıkları

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	2	7	7	3	19
Yedi İklim TÖS	7	4	5	-	16

İstanbul TÖS	5	-	9	1	15
İzmir TÖS	1	-	2	-	3

Sıralama alıştırmaları, aralarında çeşitli yönlerden ardışıklık bulunan sözcük, cümle ya da metnin öncelik sırası gözetilerek sıralanması esasına dayanan alıştırmalardır. Bu alıştırmada öğrencilerden kendilerine verilen olguları, soru yönergesinde istendiği şekliyle sıralamaları beklenmektedir. Sıralama alıştırmaları, ağırlıklı olarak okuma ve dinleme becerilerine yönelik kullanılsa da sınırlı sayıda yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik kullanıldığı da tespit edilmiştir. Öğretim setlerine bakıldığında, Gazi Türkçe öğretim setinde 19 kez, Yedi İklim Türkçe öğretim setinde 16 kez, İstanbul Türkçe öğretim setinde 15 kez kullanıldığı, İzmir Türkçe öğretim setinde ise bu üç öğretim setinin aksine sadece 3 kez bu alıştırmaya yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

54. Sorulardan Hareketle Yazma/Konuşma Alıştırmaları

Tablo 55. Sorulardan Hareketle Yazma/Konuşma Alıştırmalarının Kullanım Sıklıkları

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	13	-	3	16
Yedi İklim TÖS	1	10	-	-	11
İstanbul TÖS	1	19	-	7	27
İzmir TÖS	-	20	-	-	20

Yönergede istenilen duruma uygun olarak sorulan sorulara cevap vermek suretiyle gerçekleştirilen yazma/konuşma alıştırmalarıdır. Bu alıştırmada öğrencilerden kendilerine yöneltilen soruları kullanarak metin oluşturmaları beklenmektedir. Alıştırmada metnin bütünlüğünü sağlayacak sorular art arda sıralanır ve sonuçta ortaya konu bütünlüğü olan bir metin çıkar. Bu yönüyle, yaratıcı yazmaya hazırlık aşaması olarak kabul edilebilir. Öğretim setlerinde bu alıştırmaların okuma, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik kullanıldığı tespit edilmiştir.

55. Sözcük Tamamlama Alıştırmaları

Tablo 56. Sözcük Tamamlama Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	7	7	2	1	17
Yedi İklim TÖS	4	5	3	-	12
İstanbul TÖS	3	5	1	-	9
İzmir TÖS	2	3	2	1	8

Sözcük tamamlama alıştırmaları, sözcükte eksik bırakılan hece ya da hecelerin tamamlanmasına yönelik oluşturulan ve sözcük öğretiminin amaçlandığı alıştırmalardır. Bunun için hece tamamlama alıştırmaları olarak da adlandırılabilir. Bu alıştırma, öğretim setlerinde sözcük öğretimi alt becerisini hedeflemekle birlikte, tüm öğrenme alanlarına yönelik alıştırmalar arasında sunulmuştur. Bu alıştırmada öğrencilerden eksik kalan hece ya da heceleri doğrudan tahmin etmesi istenebildiği gibi kavrama ait görsel verilerek öğrencilerden sözcüğü tamamlaması da istenebilmektedir.

56. Sunum Yapma Alıştırmaları

Tablo 57. Sunum Yapma Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	2	-	23	25

Yedi İklim TÖS	-	2	-	6	8
İstanbul TÖS	-	3	-	1	4
İzmir TÖS	-	-	-	4	4

Sunum, belli bir konuda yapılan çalışmayı ve bu çalışma sonucunda elde edilen verileri, gerektiğinde teknolojik materyalleri de kullanarak etkili bir anlatım tarzıyla sunmaktır. Dil öğretiminde, öğrencilere verilen proje ödevlerinin sunumunda kullanılmaktadır. Öğretmen öncelikle öğrencilerden belli bir konuda ayrıntılı bir araştırma yapmalarını ister. Gerekli araştırmayı yapan öğrenciler hazırladıkları projelerini sınıf ortamında arkadaşlarına sunarlar. Sunum yapacak öğrenci, araştırmasına yönelik kaynakları tararken okuma ve dinleme faaliyetleri yürüterek okuma ve dinleme becerilerini, araştırma sonucu elde edilen verileri rapor haline getirirken yazma becerisini ve son olarak da hazırladığı araştırma raporlarını sunarken de konuşma becerisini geliştirmektedir. Sunum, görüldüğü gibi aynı anda birçok beceriye ihtiyaç duyulan üst düzey zihinsel bir süreçten oluşmaktadır. Öğretim setlerine bakıldığında, sunumun yazma ve konuşma becerilerinin gelişimine yönelik alıştırmalar arasında yer aldığı tespit edilmiştir.

57. Şarkı Söyleme/Yazma Alıştırmaları

Tablo 58. Şarkı Söyleme/Yazma Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	-	-	-	-
Yedi İklim TÖS	-	-	-	1	1
İstanbul TÖS	-	-	-	-	-
İzmir TÖS	-	-	-	-	-

Şarkı söyleme/yazma alıştırmaları ile eğlenceli bir ortam oluşturularak doğal dile ait sözlerin ve kalıp ifadelerin öğretimi sağlanabilir. Şarkılar, öğrencilerin istedikleri her an dinleyebilecekleri ve ifade hızını kendilerine göre ayarlayabilecekleri bir fırsat da sunmaktadır. Bu sayede öğrenciler birçok sözcüğü, kalıp sözü ve bunlara yönelik telaffuzu kendi öğrenme hızlarına göre kolaylıkla öğrenebilmektedir. Öğretim setlerine bakıldığında, Yedi İklim Türkçe öğretim setinde konuşma becerisine yönelik olarak sadece 1 kez kullanıldığı tespit edilmiştir.

58. Şiir Yazma/Okuma Alıştırmaları

Tablo 59. Şiir Yazma/Okuma Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	2	-	-	2
Yedi İklim TÖS	-	-	-	-	-
İstanbul TÖS	-	-	-	-	-
İzmir TÖS	-	-	-	-	-

Şiir yazma/okuma alıştırmaları, ileri düzey dil eğitiminde kullanılan ve verilen şiirlerden hareketle şiir yazmayı/okumayı esas alan alıştırmalardır. Bu alıştırmada öğrencilerden verilen örnek şiirlerden hareketle benzer şiirler yazmaları beklenmektedir. Dil öğretiminde önemli olan öğrencilere yönelik uygun şiirlerin seçimidir. Kırkgöz (2008) öğrencilerin şiir kullanımını hoş a giden, esin veren ve dersi tekdüzelikten kurtaran bir yöntem olarak gördüklerini, sözcükleri ve dilbilgisini şiir yoluyla öğrenmenin daha iyi ve yararlı olduğunu, eğlenirken öğrendiklerini ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiklerini ifade etmektedir. Öğretim setlerine bakıldığında, Gazi Türkçe öğretim setinde yazma becerisine dönük olarak sadece 2 kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Kullanılan

alıştırmaların bir tanesinin şiir yazma, bir tanesinin de şiir yorumlama etkinliği şeklinde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

59. Tekerlemeler

Tablo 60. Tekerleme Türündeki Alıştırmaların Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	-	-	1	1
Yedi İklim TÖS	1	-	-	-	1
İstanbul TÖS	-	-	-	-	-
İzmir TÖS	-	-	-	-	-

Tekerlemeler, öğrencilere akıcı konuşma ve sözcükleri doğru telaffuz etme becerisi kazandırmak amacıyla kullanılan alıştırma türüdür. Tekerleme alıştırmalarında, öğrencilerden ilk olarak verilen tekerlemeleri birkaç kez dikkatlice okumaları ve daha sonra da tekrar etmeleri istenmektedir. Bu sayede öğrencilerin sesletimde akıcılık ve sözcükleri doğru boğumlama becerisi kazanmaları hedeflenmektedir. Göçer (2010: s. 351) tekerlemelerle yapılan dil egzersizlerinin öğrencilerin akıcı konuşma becerisi kazanmalarında önemli bir yapı taşı olduğunu ifade etmektedir. Öğretim setlerine bakıldığında, Gazi Türkçe öğretim setinde konuşma ve Yedi İklim Türkçe öğretim setinde de okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik sadece 1'er kez kullanıldığı tespit edilmiştir.

60. Var/Yok Alıştırmaları

Tablo 61. Var/Yok Alıştırmalarının Kullanım Sıklıkları

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	1	-	5	1	7
Yedi İklim TÖS	21	5	15	-	41
İstanbul TÖS	1	-	-	-	1
İzmir TÖS	2	3	8	-	13

Var/Yok alıştırmaları, metni anlama ve algılamaya yönelik olarak kullanılan alıştırma türüdür. Bu alıştırma ile öğrencilerden okudukları ya da dinledikleri metinden hareketle alıştırmadaki bilgilerin metinde bulunup bulunmadığını tespit etmeleri istenmekte ve bulunuyorsa ilgili sütuna Var (V), bulunmuyorsa da ilgili diğer sütuna Yok (Y) yazmaları istenmektedir. Öğretim setlerine bakıldığında, tüm öğrenme alanlarına yönelik olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. 41 kez Yedi İklim Türkçe öğretim setinde, 9 kez İzmir Türkçe öğretim setinde, 7 kez Gazi Türkçe öğretim setinde ve 1 kez de İstanbul Türkçe öğretim setinde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. İki seçenekten oluştuğu için öğrencilerin cevaba ulaşmasında şans faktörü oldukça etkili olduğundan dil öğretiminde temel seviye için kabul edilebilir olsa da diğer düzeyler için pek uygun bir alıştırma olduğu söylenemez. Ayrıca yazma ve konuşma becerisine dönük performansları açığa çıkarmada da uygun bir alıştırma olmadığı ifade edilebilir.

61. Verilen Harflerle Başlayan Sözcük Türetme Alıştırmaları

Tablo 62. Verilen Harflerle Başlayan Kelime Türetme Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	2	-	2	4
Yedi İklim TÖS	-	1	-	1	2
İstanbul TÖS	-	-	-	2	2

İzmir TÖS	-	-	-	1	1
-----------	---	---	---	---	---

Dil öğretiminde özellikle alfabe ve sözcük öğretiminde başvurulan bir alıştırma türüdür. Bu alıştırmada öğrencilerden verilen harflerle başlayan sözcükler yazmaları beklenmektedir. Öğretim setlerinde yazma ve konuşma becerilerine yönelik sınırlı sayıda kullanıldığı görülmektedir. Bu alıştırma, tüm sınıfın katılımıyla eğlenceli bir yarış havasında gerçekleştirilebilir. Öncelikle öğretmen bir sözcük söyler ve daha sonra sırasıyla her öğrenci söylenen sözcüğün son harfiyle başlayan yeni sözcükler söyler ve süreç bu şekilde devam eder. Yeni sözcük bulamayan öğrenci oyun dışında kalır ve en sonunda oyunda kalmayı başaran öğrenci sembolik olarak ödüllendirilir.

62. Yazım Yanlışlarını Bulma/Düzeltilme Alıştırmaları

Tablo 63. Yazım Yanlışlarını Bulma/Düzeltilme Alıştırmaları

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	47	-	-	47
Yedi İklim TÖS	-	2	-	-	2
İstanbul TÖS	-	-	-	-	-
İzmir TÖS	-	5	-	-	5

Öğrencilerde gramer kurallarına yönelik farkındalık oluşturmak için sözcük, cümle ve metin düzeyindeki yazım yanıışlarının düzeltilmesi esasına dayanan alıştırmalardır. Öğrencilerden verilen sözcük, cümle ya da metinlerdeki yazım yanıışlarını bulmaları ve doğru şekillerini yeniden yazmaları beklenmektedir. Bu sayede öğrenciler, gramer kurallarına uygun sözcük, cümle ve metin yazma becerisi kazanmaktadır. Öğretim setlerinde, gramer kurallarının öğretimi ve sınanması için yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik alıştırmalar arasında kullanıldığı tespit edilmiştir. Gazi Türkçe öğreti setinde 47 kez kullanılan bu alıştırma türü, Yedi İklim Türkçe öğretim setinde 2 kez ve İzmir Türkçe öğretim setinde ise 5 kez kullanılmıştır. İstanbul Türkçe öğretim setinde ise bu alıştırmaya yer verilmemiştir.

63. Yorumlama Alıştırmaları

Tablo 64. Yorumlama Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	2	6	4	21	33
Yedi İklim TÖS	4	9	-	6	19
İstanbul TÖS	2	1	-	4	7
İzmir TÖS	1	2	6	6	15

Yorumlama alıştırmaları, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkili bir alıştırma türüdür. Bu alıştırma ile öğrencilerden verilen kalıp sözleri, metinleri, grafikleri, tabloları ya da görselleri yorumlamaları ve Türkçe gramer kurallarına uygun şekilde anlatmaları beklenmektedir. Yorumlama alıştırmalarının yapılabilmesi için daha çok analitik, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri gerektiğinden, öğretim setlerinde ileri düzey ders ve alıştırma kitaplarında tüm öğrenme alanlarının geliştirilmesine yönelik kullanılmıştır.

64. Yönergeden (tariflerden) Hareketle Çizme Alıştırmaları

Tablo 65. Yönergeden Hareketle Çizme Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	-	2	-	2

Yedi İklim TÖS	-	-	1	-	1
İstanbul TÖS	-	-	1	-	1
İzmir TÖS	-	-	1	-	1

Yönergeden (tariflerden) hareketle çizme alıştırmaları, yönergeyi anlama ve anlamlandırmayı gerektiren ve bundan hareketle verilen görsel üzerinde gerekli çizimleri doğru bir şekilde yapmayı gerektiren alıştırmalardır. Öğretim setlerinde, sınırlı sayıda dinleme becerisine yönelik kullanıldığı tespit edilmiştir.

65. Yüksek Sesle Okuma Alıştırmaları

Tablo 66. Yüksek Sesle Okuma Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	-	-	-	-
Yedi İklim TÖS	3	-	-	-	3
İstanbul TÖS	-	-	-	-	-
İzmir TÖS	1	-	-	-	1

Yüksek sesle okuma alıştırmaları; sözcük, cümle ve metinlerin sesli bir şekilde okunması esasına dayanmaktadır. Bu alıştırma ile öğrencilerin gerekli noktalama işaretlerini dikkate alarak, vurgu ve tonlamalara uygun bir şekilde okuma becerisi kazanmaları ve bu sayede de akıcı ve etkili konuşma becerisi kazanmaları amaçlanmaktadır. Öğrenciler bu alıştırmalar sayesinde noktalama işaretlerinin görevlerini kavrayarak öğrenir ve kendilerini daha iyi ifade edebilecek seviyeye ulaşırlar. Yedi İklim Türkçe öğretim setinde 3 kez, İzmir Türkçe öğretim setinde ise 1 kez kullanılmasına karşın Gazi ve İstanbul Türkçe öğretim setlerinde ise hiç kullanılmadığı tespit edilmiştir.

66. Zincir Ayırıştırma Alıştırmaları

Tablo 67. Zincir Ayırıştırma Alıştırmalarının Kullanım Sıklıkları

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	4	-	-	4
Yedi İklim TÖS	-	3	-	-	3
İstanbul TÖS	-	2	-	-	2
İzmir TÖS	-	2	-	-	2

Zincir ayırıştırma alıştırmaları, birbirine bitişik halde zincirleme verilen sözcükleri ya da cümleleri uygun şekilde ayırıştırarak yazmayı gerektiren alıştırmalardır. Bu alıştırmada öğrencilerden direkt olarak zincirde bulunan anlamlı her sözcüğü bulmaları istenebileceği gibi zincirde verilen eş/zıt anlamlı sözcükleri bulmaları ya da belli bir türe ait sözcükleri bulmaları da istenebilmektedir. Örneğin; öğrencilerden zincirde yer alan sıfat, zarf ve bağlaçları bulmaları ya da eğitim ve yurt-konaklama ile ilgili sözcükleri bulmaları da istenebilir. Öğretim setlerinin tamamında yazma becerisinde zincirlemede verilen anlamlı sözcükleri ve sıfatları bulmaya yönelik olarak kullanıldığı tespit edilmiştir.

67. Farklı Olan Sözcüğü Bulma Alıştırmaları

Tablo 68. Farklı Olan Sözcüğü Bulma Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	7	-	-	-	7

Yedi İklim TÖS	-	-	-	-	-
İstanbul TÖS	-	-	-	-	-
İzmir TÖS	-	-	-	-	-

Farklı olan sözcüğü bulma alıştırmaları, verilen sözcükler arasından diğerleriyle arasında herhangi bir ilişki bulunmayan sözcüğün seçilmesine yönelik alıştırmalardır. Bu alıştırmada öğrencilere ilk olarak kavramları dikkatlice incelemesi söylenir. Daha sonra bu sözcükler arasındaki benzerlik ilişkisini kavrayarak kelimeleri ilişkilendirmeleri ve dışta kalan sözcüğü bulmaları istenir. Örneğin öğrencilere kış mevsimini oluşturan aralık, ocak ve şubat ayları ile ilkbahar mevsimine ait nisan ayı verilir ve farklı olanı bulması istenebilir. Gazi Türkçe öğretim setinde okuma becerisine yönelik 7 kez kullanılan bu alıştırmaya diğer öğretim setlerinde yer verilmemiştir.

68. Karşılaştırma Alıştırmaları

Tablo 69. Karşılaştırma Alıştırmalarının Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	1	-	-	4	5
Yedi İklim TÖS	-	-	-	1	1
İstanbul TÖS	5	4	1	1	11
İzmir TÖS	3	5	1	2	11

Öğrencilerin sözcük, cümle, metin ve görsellere eleştirel bir gözle bakıp bunlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaya çalıştıkları alıştırma türüdür. Öğrencilerin bu alıştırmalarla eleştirel bakış açısına sahip olmaları amaçlanmaktadır. Öğretim setlerinde tüm beceri alanlarının geliştirilmesine yönelik kullanılan bu alıştırma, temel seviyedeki basit yapılarla başlamakta ve ileri düzeye doğru daha da zorlaşmaktadır.

69. Beyin Fırtınası

Tablo 70. Beyin Fırtınası Türündeki Alıştırmaların Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	-	-	2	2
Yedi İklim TÖS	-	-	-	-	-
İstanbul TÖS	-	-	-	-	-
İzmir TÖS	-	-	-	-	-

“Beyin fırtınası, akıldan geçen her türlü fikrin rahatlıkla açıklanması temeline dayanan, katılımcılara eleştiriye kapalı ve eğlenceli bir ortam sunan, bireylerin yaratıcılık yeteneklerini geliştiren, onlara başarı hazzını yaşatarak derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olan, öğrenci merkezli bir problem çözme tekniğidir” (Yaman ve Karaarslan, 2012, s. 548). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik sadece Gazi Türkçe öğretim setinde 2 kez kullanılan beyin fırtınası tekniğine, Yedi İklim, İstanbul ve İzmir Türkçe öğretim setlerinde hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Beyin fırtınası tekniği ile öğrencileri değerlendirmek ve eleştirmek değil, bilakis öğrenciler için özgür bir ortam hazırlayarak konu üzerinde düşüncelerini ve görüşlerini özgürce ifade etmelerini sağlamak hedeflenmektedir. Bu nedenle uygun sınıf ortamının hazırlanıp öğrencilerin bu teknikten tam manasıyla faydalanabilmesi için öğretmenlerin bu bilinçle hareket etmesinde yarar vardır.

70. Öz değerlendirme

Tablo 71. Öz Değerlendirmenin Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	-	-	-	-
Yedi İklim TÖS	-	-	-	-	48
İstanbul TÖS	-	-	-	-	-
İzmir TÖS	-	-	-	-	-

Öz değerlendirme, derste işlenen bir konuya dair, öğrencinin kendi kendisini değerlendirmesi esasına dayanan değerlendirme tekniğidir. Öğrencileri sürece dâhil ederek yaptıkları çalışma hakkında fikir sahibi olmalarını ve öğrenmelerine karşı sorumluluk duygusu geliştirmelerini sağlayan öğrenci merkezli bir tekniktir. Bu teknik sayesinde öğrenciler, ders kazanımlarına ne oranda ulaşabildiklerini de anlama şansına sahip olurlar. Gazi Türkçe öğretim setinde ünite sonlarında “Kendimi Değerlendiriyorum” başlığı altında yer verildiği tespit edilmiştir.

71. Proje Ödevi

Tablo 72. Proje Türündeki Alıştırmaların Kullanım Sıklığı

Öğretim Setleri	Okuma (f)	Yazma (f)	Dinleme (f)	Konuşma(f)	Toplam (f)
Gazi TÖS	-	2	-	23	25
Yedi İklim TÖS	-	2	-	6	8
İstanbul TÖS	-	3	-	1	4
İzmir TÖS	-	-	-	4	4

Proje ödevi, daha çok üst düzey becerilerin kullanımını gerektiren, diğer tekniklere göre daha uzun süreli ve geniş kapsamlı olan bir tekniktir. Öğrencilerin projelerde ünitelerde yer alan kazanımlara uygun olarak bireysel ya da grup olarak çalışmaları beklenir. Bu sayede, öğrenciler arasında yardımlaşma ve bilgi paylaşımı sağlanmakta; ayrıca öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmalarına ve kendilerini bu yönde geliştirmelerine katkı sunulmaktadır. Türkçe öğretim setlerine bakıldığında, yazma ve konuşma becerilerine yönelik kullanıldıkları tespit edilmiştir. Gazi Türkçe öğretim setinde diğer öğretim setlerine göre daha fazla yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerden daha çok gezip gördükleri yerleri ve ülkelerinin folklorik özelliklerini proje olarak hazırlamaları istenmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Eğitimin süreç başında bireye kazandırmak istediği davranışlar eğitimin amaçları kapsamında planlanmakta, gerçekleştirilen plan program dâhilinde bireylerde istendik olarak gerçekleştirilmek istenen davranışlar uygun yöntem ve teknikler kullanılarak kazandırılmaya çalışılmakta ve son olarak da hedeflenen davranışlara ulaşılma durumu sınanmakta, ölçme değerlendirme yapılmaktadır. Buradan hareketle ölçme değerlendirme, eğitimin amaçlarına ulaşılma düzeyinin değerlendirilmesine yarayan bir araç yani ‘sistemin kontrol mekanizması’ olarak ifade edilebilir. İşman (2006) da eğitimde ölçme değerlendirmeyi benzer şekilde belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ya da ne derece ulaşıldığını gösteren bir unsur olarak ifade etmiştir. Eğitimin hedef ve kazanımları açısından son derece önem taşıyan ölçme değerlendirme, uygulanırken kullanılan alıştırmalar türleri ve etkinlikler bakımından da büyük önem taşımaktadır. Nitekim öğrencilerin hedef dildeki temel dil becerisine yönelik yeterlik düzeylerini en iyi şekilde yordamanın yolu en uygun alıştırmalar türünün seçimine

bağlıdır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde seçilen alıştırmaların türlerinin hedeflenen temel dil becerisi ile uyumlu olması gerekir.

Araştırma kapsamında yabancılara Türkçe öğretim kitapları ölçme değerlendirme bölümlerinde kullanılan alıştırmaların türleri açısından ele alınmış ve incelenmiştir. Alıştırma türlerinin adlandırılmasında ve sınıflandırılmasında, literatürdeki benzer çalışmalar dikkate alınmış ve bu bağlamda, öğretim setlerinde 71 farklı alıştırmaların türüne yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Özbal (2019) da yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki alıştırmaları incelediği çalışmada, öğretim setlerinde farklı türde 62 alıştırmaların kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızda tespit edilen alıştırmaların türlerinin Özbal'ın (2019) çalışmada tespit ettiği alıştırmaların türlerinden fazla olması, Özbal tarafından yapılan çalışmanın sadece A1 ve A2 düzeyindeki kitapları kapsıyor olmasından ya da adlandırmadaki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretim setlerinde kullanılan alıştırmaların türlerinin frekans değerlerine bakıldığında ise alıştırmaların yazma ve okuma becerisinde yoğunlaştığı, dinleme ve konuşma becerilerinde ise daha az alıştırmaların türüne yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Özbal ve Genç (2019) de yaptıkları çalışmada temel dil becerileri arasında en az alıştırmaya dinleme becerisi alanında yer verildiğini ifade etmiş ve dinleme/anlama becerisine yönelik alıştırmaların çeşitliliğinin artırılması gerektiğini söylemişlerdir. Yine Tüm ve Bingöl (2017) de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının temel işlevleri adlı çalışmada, yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında en fazla okuma ve yazma becerilerine yer verilirken konuşma ve dinleme becerilerine çok az yer verildiği yönünde çalışmamızla benzer tespitlerde bulunmuşlardır. Öğretim setlerindeki okuma becerisine yönelik etkinlik türlerine bakıldığında, metin altı sorulara ve çoktan seçmeli testlere ağırlık verildiği görülmektedir. Boylu (2019) da yaptığı çalışmada okuma becerilerinin ölçülmesinde en çok kullanılan soru formatının araştırma verilerimizi destekler şekilde çoktan seçmeli testler olduğunu ifade etmiştir. Metin altı sorularına ağırlık verilmesi okuma becerisindeki etkinliklerin metne bağlı olarak gerçekleştirildiğini gösterir ki bu olumlu bir durum olarak yorumlanabilir. Buna karşın ağırlık verilen diğer soru türlerinin (çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme, işaretleme vb.) okuma becerisine pek uygun olduğu söylenemez. Üstüner ve Şengül (2004) de “Çoktan Seçmeli Test Tekniğinin Türkçeye Olumsuz Etkileri” adlı çalışmada çoktan seçmeli test tekniğinin olumsuz etkilerini paylaşmışlardır. Bu bağlamda, Türkçe öğretiminde kullanılan çoktan seçmeli testlerin öğrencilerin belli bir konu üzerinde düşünme, düşündüklerini yazılı ya da sözlü olarak anlatma, yaratıcılık ortaya koyma, eleştirel düşünme, yorumlama, çözümleme ve değerlendirme yapmalarını engellediğini ifade etmişlerdir. Genel olarak, kullanılan alıştırmaların türleri temel dil becerileri ile uyumlu olsa da çoktan seçmeli testlere tüm kitaplarda fazlaca yer verilmiş olması kitaplardaki ölçme değerlendirme bölümlerindeki en büyük olumsuzluk olarak görülmektedir. Bu bağlamda, temel dil becerileri ile kullanılan alıştırmaların türlerinin uyumunu etraflıca inceleyen çalışmalar yapılarak öğrencilerin öğrenme düzeylerinin en doğru şekilde ölçülmesine katkı sunulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Atalay, T. D. (2018). Türk dillilere (soylulara) Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 537-578). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı* (7. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Boylu, E. (2021). *Kuramdan uygulamaya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Dorner, A. (2010). Übung. H. Barkowski ve H. J. Krumm (Ed.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (1. bs.) içinde (s. 345). Almanya: A. Francke Verlag.
- Göçer, A. “*Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi*”. Türkiye Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Gazi Üniversitesi, Ankara, 2007.

- Gözütok, D. F. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri (4. bs.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Halis, İsa (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- İşman; A., (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Ankara: Pegem Akademi.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü (Terimlerin Almanca, Fransızca, İngilizce ve Eski Terim Karşılıkları ile)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özbal, B. ve Genç, A. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında alıştırma yönergelerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.,
- Özdemir, S. ve Eke, H. (2022). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe öğretim setindeki ders kitaplarında yer alan etkinlik yönergelerinin görünümü*, Hoca Ahmet Yesevi 6. Uluslararası Bilimsel Araştırma Konferansı'nda sunulmuş bildiri.
- Tüm, G. ve Bingöl, Z. C. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının temel işlevleri. *Turkish Studies*, V 12/34, 429-444.
- Üstüner ve Şengül (2004). Çoktan Seçmeli Test Tekniğinin Türkçeye Olumsuz Etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14/2, 197-208
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*.
- Yılmaz, İ. (2018). Yabancılarla Türkçe deyimlerin öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26/5, 1623-41.