TÜRKÇE EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI

Editör:
Doç. Dr. Bora BAYRAM

BİDGE Yayınları

BİDGE Yayınları

Türkçe Eğitimi Araştırmaları 1

Editör: Doç. Dr. Bora BAYRAM

ISBN: 978-625-5474-26-1

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 21.10.2026

BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374
Yayın hakları © BİDGE Yayınları
www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com
Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.
Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya / Ankara

ÖN SÖZ

Bireyin dünyaya geldiği andan itibaren kendisini kuşatan dünyayı algılama ve anlamlandırma çabası bakidir. Söz konusu çabanın doğal sonucu olarak süreç içerisinde temel dilsel zeminin taşları da döşenmektedir. Bireyin sahip olduğu temel dilsel birikimin ayırdına varması ve bu birikimi geliştirmesi, uygun eğitim ortamında belli bir sistem içinde nitelikli şekilde gerçekleştirilmesine bağlıdır. Bu da ancak okullarda verilen ana dil eğitimiyle mümkündür. Ana dilin doğal edinim süreçlerini eğitimle derinleştiren, zenginleştiren ve ona işlevsel bir görünüm kazandıran eğitim alanı ise Türkçe eğitimidir.

Türkçe eğitimi, öğrencilerin sadece dil kuralarını öğrenmesini hedeflemez; Türkçenin etkili ve bilinçli şekilde kullanılabilmesini, duygu ve düşüncelerin doğru ve açık şekilde ifade edilebilmesini, dinlediğini ve okuduğunu tam ve doğru şekilde anlayabilme becerisini geliştirmeyi de amaçlamaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünmelerini de destekleyerek onların dil bilinci, zevki ve estetik duyarlık kazanmalarına da imkân tanımaktadır.

Son yıllarda eğitim alanında yaşanan değişimlerden biri de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile birlikte öğretim programlarındaki değişiklikler olmuştur. Buna göre öğretim programında yer alan beceriler ve öğrenme çıktıları bütüncül bir bakış açısıyla yeniden yapılandırılmıştır. Bu değişiklikler, Türkçe eğitimi açısından beceri alanları, öğrenme çıktıları ve ders kitaplarının da yeniden

yapılandırılmasına neden olduğu için Türkçe öğretimi açısından da yeni araştırma alanları ortaya koymuştur.

Bu kitapta yer alan çalışmalar Türkçe eğitiminin birbirini tamamlayan farklı boyutlarını ortak bir çatı altında bir araya getirmektedir. Dolayısıyla hazırlamış olduğumuz kitap, kapsayıcı eğitimden ders kitaplarının incelenmesine, değerler eğitiminden söz varlığına, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminden anlama becerilerine ve yapay zekâ etiğinden yapay zekâ uygulamalarına uzanan dinamik ve çok boyutlu bir görünüm arz etmektedir. Bu çeşitlilik, Türkçenin sadece bir konu alanı olarak değil; bireylerin bilişsel, duyuşsal, sosyal, teknolojik ve kültürel yönlerine hitap eden çok boyutlu bir araştırma alanı olmasından ileri gelmektedir.

Kitabın hazırlanmasındaki temel amaç, yalnızca Türkçe eğitimi alanındaki yapılan araştırma sonuçlarını bir araya toplamak değil, aynı zamanda mevcut uygulamaların gözden geçirilerek tekrar düşünülmesine, Türkçe eğitimi alanında yeni araştırma sorularının ortaya konmasına ve araştırma ve uygulama arasındaki bağın kuvvetlendirilmesine katkı sunmaktır.

Bu düşüncelerle hazırlamış olduğumuz kitabın Türkçe eğitimi alanındaki bilimsel tartışmalara katkı sağlaması; araştırmacıların, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının, akademisyenlerin ve Türkçe eğitimine ilgi duyan tüm okurların bakış açılarını zenginleştireceğine inanıyoruz. Kitabın hazırlanmasında emeği geçen ve yazdıkları bölümlerle kitaba katkı sunan tüm araştırmacılara teşekkür ederim.

Doç. Dr. Bora BAYRAM
Ekim 2026

BÖLÜMLER

1. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Göre Hazırlanan Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Özel Adlar Bakımından İncelenmesi
   Gülsüm YAKALA KARACA
   Doç. Dr. Bora BAYRAM

2. Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretimi: Nitel Araştırmaların Meta Sentezi
   Doç. Dr. Ramazan ERYILMAZ

3. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Okuma Metinlerinde GeçenYabancı Kökenli Sözcüklerin İncelenmesi
   Leman Bernagül TURHAN
   Doç. Dr. Neslihan KARACAN

4. Yapay Zekâ Araçlarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sahasında Kullanımı: A1 Düzey Dijital Öykü Kitabı Oluşturma
   Doç. Dr. Vedat HALİTOĞLU

5. Nâzım Hikmet'in Sevdalı Bulut Masal Kitabındaki Eğitsel İletiler ve Değer Tipleri
   Leman Bernagül TURHAN
   Doç. Dr. Bora BAYRAM

6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapay Zekâ Destekli Eğitim Uygulamalarına Yönelik Etik Farkındalıkları
   Prof. Dr. Emine BALCI
   Nazlı Elif ACAR

7. Maarif Modeline Göre Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarında Kullanılan Anlama Becerisi Stratejileri
Gülsüm YAKALA KARACA
Prof. Dr. Yavuz UYSAL

8. Antoine de Saint-Exupéry'nin "Küçük Prens" İsimli Eserinin Örtülü Anlam Unsurları Bakımından İncelenmesi
Sıla Ezgi ŞENTÜRK

İÇİNDEKİLER

2024 TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİNE GÖRE HAZIRLANAN ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ ÖZEL ADLAR BAKIMINDAN İNCELENMESİ 8

KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ: NİTEL ARAŞTIRMALARIN META SENTEZİ 33

6.SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI OKUMA METİNLERİNDE GEÇEN YABANCI KÖKENLİ SÖZCÜKLERİN İNCELENMESİ 77

YAPAY ZEKÂ ARAÇLARININ YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ SAHASINDA KULLANIMI: A1 DÜZEY DİJİTAL ÖYKÜ KİTABI OLUŞTURMA.....104

NÂZIM HİKMET'İN "SEVDALI BULUT" MASAL KİTABINDAKİ EĞİTSEL İLETİLER VE DEĞER TİPLERİ....127

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ EĞİTİM UYGULAMALARINA YÖNELİK ETİK FARKINDALIKLARI 157

MAARİF MODELİNE GÖRE HAZIRLANAN TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA KULLANILAN ANLAMA BECERİSİ STRATEJİLERİ 182

ANTOİNE DE SAİNT-EXUPÉRY'NİN "KÜÇÜK PRENS" İSİMLİ ESERİNİN ÖRTÜLÜ ANLAM UNSURLARI BAKIMINDAN İNCELENMESİ 205

BÖLÜM 1

2024 TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİNE GÖRE HAZIRLANAN ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ ÖZEL ADLAR BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Gülsüm YAKALA KARACA[1]
Bora BAYRAM[2]

Giriş

Dünya, tarih boyunca sürekli bir değişim ve dönüşüm süreci içinde varlığını sürdürmüştür. Bu sürecin hızı ise gün geçtikçe artmaktadır. Ortaya çıkan yeni koşullar insan hayatını farklı

[1] Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Sema Eray Erdem Ortaokulu, gulsumyakala619@gmail.com , Orcid: 0009-0009-5526-5835
[2] Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, bora.bayram@alanya.edu.tr, Orcid: 0000-0002-0693-4651

biçimlerde etkilese de, her birey bu şartlara uyum sağlamak durumundadır (Yıldırım & Çalışkan 2024). Sürekli değişip dönüşen dünyada, teknolojik ve bilimsel gelişmelere ayak uydurabilmenin temel koşulu, bu sürece uygun bir eğitim-öğretim sürecinden geçmektir. Bu nedenle toplumların eğitim politikaları da diğer alanlarda olduğu gibi zamanın gereksinimlerine göre düzenlenmekte ve sürekli yenilenmektedir (Uygun & Akgül 2024).

Bilgi çağında eğitimin kolaylaştırılması ve güncel teknolojilerin ilerlemesi, bireylerin bilgiye erişim yollarının değişmesi amacıyla 21. yüzyıl becerilerinin gerekliliğinin vurgulanması eğitim sistemlerinin ve modellerinin değişmesini elzem bir hale getirmiştir (Seyyar & Aydın 2025). Eğitim ve öğretim süreçleri, belirlenen programlar doğrultusunda yürütülmektedir. Bundan dolayı programlar toplumun ve bireyin ve dönemin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikler taşımalıdır. Türkiye'nin öğretim programlarını çağın ihtiyaçlarına göre düzenleme çabaları kritik önem taşımaktadır (Ermeç Çontay & Sönmez, 2025). Türkiye'de bu gereksinime karşılık olarak uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), eğitim alanında esaslı bir paradigma değişimini yansıtan bütüncül ve kapsamlı bir program yaklaşımıdır (MEB, 2024). Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim programları yeniden düzenlenmiş, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" ise 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla aşamalı olarak hayata geçirilmiştir. (Temur, 2025).

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda programın esas hedefi; bireylerin, dünyayı anlamlandırmada temel bir araç olan dili etkili ve yetkin bir şekilde kullanmaları, dilin sahip olduğu zenginlikleri kavramaları ve dil aracılığıyla Türk kültürünü ve değerlerini doğru biçimde edinmeleridir. (MEB, 2024). Dil, kişiler arası ilişkilerde en önemli bir araçtır. Dilin etkili ve doğru kullanımı, bireyler arasındaki iletişimin niteliğini doğrudan belirleyen önemli unsurlardan biridir. Gerek sözlü gerekse yazılı

iletişim süreçlerinde bireylerin duygu, düşünce ve görüşlerini açık, anlaşılır ve etkili bir biçimde aktarabilmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, sağlıklı ve nitelikli bir iletişimin kurulabilmesi, dilin kurallarına uygun ve işlevsel bir biçimde kullanılmasını gerektirmektedir. Kişinin sahip olduğu söz varlığı bu konuda başarılı olabilmek için gerekli şartlardan biridir (Kemiksiz, 2022). Bir dilin anlatım gücünün temelinde sözcükler yer almaktadır. Bireyin sözcük dağarcığının zenginliği, duygu ve düşüncelerini ifade etme biçimiyle yakından ilişkili olup iletişim becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. (Yaman, 2004). Zaman içinde sürekli değişim ve gelişim gösteren dille birlikte, o dile ait unsurlar da aynı doğrultuda dönüşüm geçirir. Bu nedenle dilbilimi, ele aldığı konuların çeşitliliği ve kapsamının genişliği doğrultusunda farklı alt dallara ve inceleme alanlarına ayrılmıştır. İnsanın hem bireysel hem de kültürel kimliğini yansıtan adlar, kültürlerin birer aynası olarak toplum içinde değişime açık ve bu değişimi yansıtan önemli olgular arasında yer almaktadır (Yeşilyurt, 2021).

Dilin doğal gelişimi içinde ortaya çıkan özel adlar, dil ile toplum arasındaki ilişkiyi doğrudan yansıtan unsurlardır. Kullanıldıkları toplumun özelliklerini bünyesinde barındıran bu adlarda, dilin sosyal işlevi açıkça gözlemlenebilir (Habibli, 2009). Dilin toplumsal yönü, özel adlarda daha belirgin bir şekilde ortaya çıkar. Diğer söz varlığı unsurlarından farklı olarak özel adlar, sosyal yaşamı ve belirli bir toplumun özelliklerini daha güçlü biçimde yansıtabilir. Tıpkı dilin diğer unsurları gibi özel adlar da toplum içinde doğar ve toplumdan bağımsız varlık göstermez. Bir ülkenin hem sosyal tarihindeki hem de toplumsal yaşamındaki değişimler ise öncelikle özel adlarda, özellikle de yer adlarında kendini gösterir (Habibli, 2009).

Bir metinde cins isimler ile özel isimler birbirini tamamlayan unsurlar olarak işlev görür. Özel isimler, cins isimlerin tek başına karşılamakta yetersiz kaldığı durumları tamamlayarak nesnelerin

yönünü, konumunu ve yerini daha belirgin hâle getirir. Dil biliminde özel isimleri inceleyen alan ise Adbilimi (Onomastik) olarak adlandırılır (Altıntaş, 2015). “Ad bilimi; canlıların, nesnelerin ve kavramların, kısacası çevremizde gördüğümüz ve algıladığımız her şeyin adıyla ilgilenen bilimin adıdır.” (Sakaoğlu, 2001). Adbilim, genel olarak “genel adbilim” ve “özel adbilim” olmak üzere ikiye ayrılır. Genel adbilimin inceleme konusu, dilde yer alan genel adlardır ve adbilimin tanımı, alt dalları ile terimleri gibi konular üzerinde durur. Özel adbilim ise adbilimin temel ilkelerinden hareketle belirli bir dilin adbilimsel söz varlığını inceler; o dildeki adların tarihsel gelişim sürecini ele alır (Şahin, 2019).

Zaman içinde sürekli değişim ve gelişim gösteren dille birlikte, o dile ait unsurlar da aynı doğrultuda dönüşüm geçirir. Bu nedenle dilbilimi, ele aldığı konuların çeşitliliği ve kapsamının genişliği doğrultusunda farklı alt dallara ve inceleme alanlarına ayrılmıştır. İnsanın hem bireysel hem de kültürel kimliğini yansıtan adlar, kültürlerin birer aynası olarak toplum içinde değişime açık ve bu değişimi yansıtan önemli olgular arasında yer almaktadır (Yeşilyurt, 2021). Özel adların ortaya çıkış amacı çoğunlukla işaret etme ve belirtme olsa da, bu adlar yalnızca gösterme işleviyle sınırlı değildir. Aynı zamanda adın ait olduğu kişinin doğal çevresi, yaşadığı bölge, sosyal ilişkileri, millî kökeni, dinî ve felsefî görüşleri ile gelenek ve görenekleri hakkında da çeşitli bilgiler sunarak birer kültür taşıyıcısı görevi üstlenirler (Altıntaş, 2015). Günümüzde özel adların incelenmesi, bir toplumun maddi, toplumsal ve kültürel yaşamının pek çok yönünü yansıtması bakımından önem taşımaktadır. Özellikle dil dışı etkenlerin etkisi, yeni ortaya çıkan özel adlarda daha belirgin şekilde gözlemlenmektedir (Habibli, 2009).

Büyük önem arz etmesine rağmen, özel adların incelenmesine bugüne kadar yeterince önem verilmemiştir. Edebî eserlerde yer alan özel adlar ise ayrı bir önem taşır. Bu adlar, yazarın

bilinçli tercihlerinin bir yansımasıdır ve genellikle belirli amaçlarla seçilir; rastlantısal değildir. Pek çok yazar, eserlerindeki kahramanları adlandırırken belirli stratejiler izler ve bu doğrultuda karakter tipleri oluşturur. Böylece yazarın adlandırma sisteminin genel çerçevesi ve karakter özellikleri ortaya konulabilir. Bu nedenle, belirli bir yazarın eserlerindeki özel adların incelenmesi, çok yönlü ve değerli bilgiler sunmaktadır (Altıntaş, 2015).

İlgili alan yazını incelendiğinde ders kitaplarında kullanılan özel adlarla ilgili çalışmaları yetersiz olduğu görülmüştür. Bu nedenle çalışmamızın alandaki boşluğu dolduracağı ve sunulan verilerin ders kitabı metin yazarlarına metin seçiminde fikir vereceği düşünülmektedir. Çalışmamızda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre uygulamaya konulan 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında adbilimin alt dalı olan özel adları incelemeye aldık. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılan özel adların kategorik dağılımı nasıldır?
2. 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında tekrar edilen özel adların sıklığı nasıldır?
3. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılan özel adların kategorik dağılımı nasıldır?
4. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında tekrar edilen özel adların sıklığı nasıldır?
5. 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında en sık tekrar edilen özel adlar nelerdir?
6.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre uygulamaya konulan 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında geçen özel isimleri tespit etmeyi hedefleyen bu araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, insan deneyimlerinin ve sahip olduğu özelliklerin derinlemesine ve çok yönlü biçimde incelenmesine odaklanmaktadır. Bu araştırma yaklaşımında temel amaç, elde edilen bulguları genellemekten ziyade özgün ve ayrıntılı bilgilere ulaşmaktır. Bu doğrultuda, geniş örneklemler yerine daha sınırlı çalışma gruplarından elde edilen veriler ayrıntılı bir biçimde ele alınmaktadır. (Baltacı, 2019). Nitel araştırma, yalnızca örüntülerin varlığını ortaya koymakla yetinmez; aynı zamanda bu örüntülerin nasıl tekrar ettiğini de açıklar (Demirkasımoğlu, 2021). Bu doğrultuda özel isimlerle ilgili tespit edilen örüntüler ve bu örüntülerin nasıl tekrar ettiğine yönelik tespitlere yer verilmesinden dolayı söz konusu çalışmada nitel araştırma yöntemlerine başvurulmuştur. Araştırma verilerinin elde edilmesinde doküman incelemesine başvurulmuştur. Doküman incelemesi, belirli bir konuya ilişkin bilgi içeren yazılı kaynak ve belgelerin toplanarak sistematik biçimde değerlendirilmesi sürecidir (Çatlak vd. 2015.) Bu araştırmada 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı incelemesi esas alındığından araştırmanın verileri doküman incelemesi yöntemi ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırma için Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan 2025-2026 eğitim öğretim yılında okutulan 5. sınıf ve 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı incelenmiştir. Her ders kitabı 1.ders dönemi için 3 tema, 2.ders dönemi için 3 tema olmak üzere toplam 6 temadan

oluşmaktadır. Her temada 3 okuma metni 1 dinleme/izleme metni bulunmaktadır. Çalışmada okuma metinleri ve okuma keyfi (serbest okuma) metinleri incelenmiştir. Dinleme metinleri ve metin altı etkinlikler çalışmaya dâhil edilmemiştir.

İncelenen Ders Kitapları	Tema Sayısı	1.Dönem	2.Dönem	Her Temadaki Metinler
5. Sınıf Türkçe	6	3 tema	3 tema	3 okuma metni +1 okuma keyfi metni
6. Sınıf Türkçe	6	3 tema	3 tema	3 okuma metni + 1 okuma keyfi metni

Verilerin Analizi

Çalışma sonucunda elde edilen veriler, içerik analizi tekniği doğrultusunda analiz edilerek değerlendirilmiştir. İçerik analizi, sosyal alanlar ve davranış bilimleri alanlarında yapı ve şekillerin incelenerek iç yapılarının ortaya çıkarılmasında kullanılan bir yöntemdir. İçerik analizlerinde asıl olarak belli içeriklerde belli özelliklerin ne kadar sık bulunduğu ya da bulunup bulunmadığı belirlenmektedir (Türer, 1991). Bu bağlamda 5. ve 6. sınıf Türkçe Ders Kitapları içerik analizine göre incelenmiştir. Ders kitapları incelenirken, Türk Dil Kurumunun belirlediği "Büyük Harflerin Kullanıldığı Yerler" başlığındaki "Özel adlar büyük harfle başlar." başlığı kriter olarak belirlenmiştir. Bu noktada iki Türkçe eğitimi araştırmacısının görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla inceleme sürecinde gerçekleştirilen kodlamalar her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Farklı düşünülen noktalarda fikir birliğine varılmasının ardından araştırmacılar arasında uyum sağlanmıştır. Araştırmacı görüşleri sonucunda birbirine yakın kategorileri

birleştirme ve bazı kategorileri çıkarma işlemi yapılmıştır. Bu doğrultuda ölçüt belirlemede aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir.

1. "Kişi adlarından önce ve sonra gelen ünvanlar, saygı sözleri, rütbe adları ve lakaplar", "saygı bildiren sözlerden sonra gelen ve makam, mevki, ünvan bildiren kelimeler", "cümle içinde özel adın yerine kullanılan makam veya ünvan sözleri" ve "saygı bildiren sözlerden sonra gelen ve makam, mevki, ünvan bildiren kelimeler" maddeleri "kişi adlarından sonra gelen ünvanlar, saygı sözleri" kategorisinde toplanmıştır.
2. "Yer adları (kıta, bölge, il, ilçe, köy, semt vb.)", "yer adlarında ilk isimden sonra gelen ve deniz, nehir, göl, dağ, boğaz vb. tür bildiren ikinci isimler", "mahalle, meydan, bulvar, cadde, sokak adlarında geçen mahalle, meydan, bulvar, cadde, sokak kelimeleri" ve "Yer bildiren özel isimlerde kısaltmalı söyleyiş söz konusu olduğunda, yer adının ilk harfi büyük yazılır." (TDK) maddeleri "yer adları" kategorisinde birleştirilmiştir.
3. "Saray, köşk, han, kale, köprü, kule, anıt vb. yapı adlarının bütün kelimeleri büyük harfle başlar." (TDK) maddesi "yapı adları" şeklinde kısaltılıp kategoriye eklenmiştir.
4. "Kurum, kuruluş ve kurul adlarının her kelimesi büyük harfle başlar." ve "Kurum, kuruluş, kurul, merkez, bakanlık, üniversite, fakülte, bölüm, kanun, tüzük, yönetmelik ve makam sözleri asılları kastedildiğinde büyük harfle başlar" (TDK) maddeleri "kurum, kuruluş ve kurul adları" kategorisi adıyla birleştirilmiştir.
5. Kişi adları ile ilgili kategori altındaki veriler tespit edilirken özel isimler herhangi bir birleştirmeye gidilmeyerek metinde geçtiği şekliyle alınmıştır. Örneğin "Mustafa Kemal, Atatürk, Gazi" isimlerinin ayrı ayrı frekans hesaplaması yapılmıştır.

6. “Kurultay, bilgi şöleni, çalıştay, açık oturum vb. toplantıların adlarında her kelimenin ilk harfi büyük yazılır.”(TDK) maddesi ile “Düşünce, hayat tarzı, politika vb. anlamlar bildirdiğinde doğu ve batı sözlerinin ilk harfleri büyük harfle başlar.” (TDK) maddeleri veri olmadığından dolayı kategorilere dâhil edilmemiştir.

Sonuç olarak, uzman görüş ve önerilerinden hareketle araştırmada sağlıklı bir kategorilendirme yapılması amacıyla toplam 16 alt kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler şu şekildedir: “kişi ad ve soyadları”, “hayvanlara verilen özel adlar”, “millet, boy, oymak adları”, “dil ve lehçe adları”, “devlet adları”, “din, mezhep ve bunların mensuplarını bildiren adlar”, “din ve mitoloji ile ilgili adlar”, “gezegen, yıldız ve gök cismi adları”, “yer adları”, “yapı adları”, “kurum, kuruluş ve kurul adları”, “kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge adları”, “kitap, dergi, gazete ve sanat eseri adları”, “ bayramlar, özel gün ve etkinlik adları”, “tarihi olay, çağ, dönem adları”, “kişi adlarından sonra gelen ünvanlar, saygı sözleri”. Tespit edilen kategorilere ilişkin bulgular, frekans ve yüzde hesaplamaları yapılarak tablolaştırılmıştır.

Bulgular

Tablo 1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Kullanılan Özel Adların Kategorilere Göre Dağılımı

KATEGORİLER	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kişi ad ve soyadları	105	53,30
Hayvanlara verilen özel adlar	0	0
Millet, boy, oymak adları	3	1,52
Dil ve lehçe adları	1	0,51

Devlet adları	3	1,52
Din, mezhep ve bunların mensuplarını bildiren adlar	0	0
Din ve mitoloji ile ilgili adlar	3	1,52
Gezegen, yıldız ve gök cismi adları	3	1,52
Yer adları	45	22,84
Yapı adları	2	1,02
Kurum, kuruluş ve kurul adları	12	6,09
Kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge adları	0	0
Kitap, dergi, gazete ve sanat eseri adları	0	0
Bayramlar, özel gün ve etkinlik adları	4	2,03
Tarihi olay, çağ, dönem adları	1	0,51
Kişi adlarından sonra gelen sözleri	15	7,61
TOPLAM	**197**	**100**

Tablo 1'de yer alan veriler doğrultusunda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre uygulamaya konulan 5.sınıf Türkçe ders kitaplarında toplam 197 adet özel ad tespit edilmiştir. En fazla yer verilen özel adlar "kişi ad ve soyadları" (f= 105) kategorisi olmuştur. Bunu "yer adları" (f=45) ve "kişi adlarından sonra gelen ünvanlar, saygı sözleri" (f=15) kategorileri takip etmektedir.

Tablo incelendiğinde "hayvanlara verilen özel adlar", "din, mezhep ve bunların mensuplarını bildiren adlar", "kitap, dergi, gazete ve sanat eseri adları" ve "kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge adları" kategorilerinde özel adların hiç kullanılmadığı görülmektedir.

Tablo 2. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Kullanılan Farklı Özel Adların Kategorilere Göre Dağılımı

KATEGORİLER	Farklılık frekansı	(%)
Kişi ad ve soyadları	26	29,88
Hayvanlara verilen özel adlar	0	0
Millet, boy, oymak adları	2	2,30
Dil ve lehçe adları	1	1,15
Devlet adları	2	2,30
Din, mezhep ve bunların mensuplarını bildiren adlar	0	0
Din ve mitoloji ile ilgili adlar	1	1,15
Gezegen, yıldız ve gök cismi adları	1	1,15
Yer adları	33	37,93
Yapı adları	0	0
Kurum, kuruluş ve kurul adları	10	11,49
Kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge adları	0	0
Kitap, dergi, gazete ve sanat eseri adları	0	0
Bayramlar, özel gün ve etkinlik adları	4	4,60
Tarihi olay, çağ, dönem adları	1	1,15

Kişi adlarından sonra gelen unvanlar, saygı sözleri	6	6,90
TOPLAM	**87**	**100**

Tablo 2 verileri ele alındığında, 5. sınıf Türkçe ders kitabında 87 farklı özel ad tespit edilmiştir. Bu farklı 87 özel ad 197 kez kullanılmış ve en sık tekrar edilen özel adlar "yer adları" (f=33) kategorisi olmuştur. Bunu "kişi ad ve soyadları" (f=26) ile "kurum, kuruluş ve kurul adları" (f=10) kategorileri takip etmiştir. Tablo 1'de en çok kullanılan özel ad kategori sıralaması, farklı özel ad sıralamasında değişmiştir.

Tablo 3. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Kullanılan Özel Adların Kategorilere Göre Dağılımı

KATEGORİLER	***Frekans (f)***	***Yüzde (%)***
Kişi ad ve soyadları	131	30,75
Hayvanlara verilen özel adlar	12	2,82
Millet, boy, oymak adları	50	11,74
Dil ve lehçe adları	31	7,28
Devlet adları	51	11,97
Din, mezhep ve bunların mensuplarını bildiren adlar	7	1,64
Din ve mitoloji ile ilgili adlar	9	2,11
Gezegen, yıldız ve gök cismi adları	0	0
Yer adları	67	15,73

Yapı adları	6	1,41
Kurum, kuruluş ve kurul adları	5	1,17
Kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge adları	0	0
Kitap, dergi, gazete ve sanat eseri adları	13	3,05
Bayramlar, özel gün ve etkinlik adları	12	2,82
Tarihi olay, çağ, dönem adları	5	1,17
Kişi adlarından sonra gelen unvanlar, saygı sözleri	27	6,34
TOPLAM	***426***	***100***

Tablo 3'te 6. sınıf ders kitabındaki özel adlar tespit edilmiştir. Toplam 426 özel ad kullanılmıştır. Tabloda görüldüğü üzere, en çok tespit edilen özel adlar sırasıyla "kişi ad ve soyadları" (f=131), "yer adları" (f=67) ve "devlet adları" (f=51)kategorilerindedir. Tabloda "gezegen, yıldız adları ve gök cismi adları" ve "kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge adları" kategorilerine hiç yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 4. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Kullanılan Farklı Özel Adların Kategorilere Göre Dağılımı

KATEGORİLER	Farklılık frekansı	(%)
Kişi ad ve soyadları	52	27,81
Hayvanlara verilen özel adlar	3	1,60

Millet, boy, oymak adları	13	6,95
Dil ve lehçe adları	6	3,21
Devlet adları	22	11,76
Din, mezhep ve bunların mensuplarını bildiren adlar	3	1,60
Din ve mitoloji ile ilgili adlar	3	1,60
Gezegen, yıldız ve gök cismi adları	0	0
Yer adları	48	25,67
Yapı adları	6	3,21
Kurum, kuruluş ve kurul adları	5	2,67
Kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge adları	0	0
Kitap, dergi, gazete ve sanat eseri adları	10	5,35
Bayramlar, özel gün ve etkinlik adları	7	3,74
Tarihi olay, çağ, dönem adları	5	2,67
Kişi adlarından sonra gelen unvanlar, saygı sözleri	4	2,14
TOPLAM	**187**	**100**

Tablo 4'te sunulan veriler doğrultusunda 6. sınıf Türkçe ders kitabında 187 farklı özel ad kullanıldığı belirlenmiştir. En yüksek tekrar sıklığına sahip olan özel adlar sırasıyla "kişi ad ve soyadları" (f=52) ile "yer adları"(f=48) olmuştur ve "devlet adları" (f=22)

bunları takip etmiştir. Bu sıralama, Tablo 3'teki özel adların kategorilere göre dağılımıyla aynı şekildedir.

Tablo 5. 5. ve 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerde Kategorilere Göre En Sık Tekrar Eden Özel Adlar

KATEGORİLER	Farklılık	5.sınıf	f	6.sınıf	f
Kişi ad ve soyadları	**78**	Ayşenur Mustafa Kemal	18 10	Mahmut Faruk	21 15
Hayvanlara verilen özel adlar	**3**	0	0	Zeynir Peytin	5 5
Millet, boy, oymak adları	**15**	Türk	2	Türk	14
Dil ve lehçe adları	**7**	Türkçe	1	Türkçe	26
Devlet adları	**24**	Türkiye Cumhuriyeti	2	İspanya	10
Din, mezhep ve bunların mensuplarını bildiren adlar	**3**	0	0	İslamiyet	4
Din ve mitoloji ile ilgili adlar	**4**	Allah	3	Allah	5
Gezegen, yıldız ve gök cismi adları	**1**	Satürn	3	-	-
Yer adları	**81**	Ankara	4	Ankara Akşehir	5 5
Yapı adları	**6**	0	0	Anıtkabir	1

Kurum, kuruluş ve kurul adları	**15**	Gazi Orman Çiftliği	2	Gençlik ve Spor Bakanlığı	1
Kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge adları	**0**	0	0	0	0
Kitap, dergi, gazete ve sanat eseri adları	**10**	0	0	Yusuf ile Züleyha	2
Bayramlar, özel gün ve etkinlik adları	**11**	0	0	Türk Yıldızları	6
Tarihi olay, çağ, dönem adları	**6**	Doğu Cephesi	1	Kafkas Cephesi	1
Kişi adlarından sonra gelen unvanlar, saygı sözleri	**10**	Sığırtmaç Mustafa	10	Kemal Reis	9
TOPLAM	**274**				

Tablo 5'te 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer verilen metinlerde kullanılan özel adlar kategoriler temelinde karşılaştırılmıştır. Bulgular, iki sınıf düzeyinde özel adların kullanımında hem ortaklıkların hem de belirgin farklılıkların bulunduğunu göstermektedir. Kategoriler arasındaki farklılık sayılarının dağılımına bakıldığında, özellikle kişi ad ve soyadları ile yer adlarının öne çıktığı görülmektedir. Bu durum, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kişi ve mekân unsurlarının özel adlarla belirginleştirilmesine yönelik bir eğilimin bulunduğunu düşündürmektedir.

5. sınıftan 6. sınıfa geçildiğinde en dikkat çekici değişimlerden biri, dil ve lehçe adlarının kullanım sıklığında ortaya çıkmaktadır. 5. sınıf metinlerinde "Türkçe" 1 defa kullanılırken bu sayı 6. sınıf metinlerinde 26'ya yükselmiştir. Benzer biçimde "Türk" adı da 5. sınıfta 2 defa, 6. sınıfta ise 14 defa kullanılmıştır. Bu iki kategori birlikte değerlendirildiğinde, 6. sınıf düzeyindeki metinlerde dil, millet ve kimlik eksenli özel adların kullanımının belirgin biçimde yoğunlaştığı görülmektedir. Söz konusu artış, öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe dil ve millî kimlik unsurlarını içeren metinlerle daha fazla karşılaşmalarıyla ilişkili bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Devlet adları kategorisinde de sınıf düzeyleri arasında farklılık bulunmaktadır. 5. sınıfta "Türkiye Cumhuriyeti" 2 defa kullanılırken 6. sınıfta "İspanya" adının 10 defa kullanılması, 6. sınıf metinlerinde farklı ülkelerin ve ulusal bağlamların daha görünür hâle geldiğini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin yakın çevre ve millî bağlamın yanı sıra farklı ülkeler ve kültürlerle ilişkili içeriklerle de karşılaştırılmasına imkân sağlayan bir metin yapısına işaret etmektedir.

5. sınıf metinlerinde kullanılmayan bazı özel ad kategorilerinin de ortaya çıktığı belirlenmiştir. Hayvanlara verilen özel adlar, din ve mezhep mensuplarını bildiren adlar, yapı adları ve kitap, dergi, gazete ve sanat eseri adları bu kapsamda değerlendirilebilir. Özellikle "Zeynir" ve "Peytin" gibi hayvanlara verilen özel adların 6. sınıf düzeyinde kullanılması, metinlerde gündelik yaşam ve canlılara ilişkin unsurların özel adlandırmalar yoluyla somutlaştırıldığını göstermektedir. Buna karşılık 5. sınıf metinlerinde "Satürn" gibi bir gök cismi adının bulunması, bazı özel ad kategorilerinin yalnızca belirli sınıf düzeylerinde temsil edildiğini ortaya koymaktadır.

Yer adları her iki sınıf düzeyinde de önemli bir kullanım alanına sahiptir. 5. sınıf metinlerinde "Ankara" 4 defa kullanılırken

6. sınıf metinlerinde “Ankara” ve “Akşehir” adlarının beşer defa kullanıldığı görülmektedir. Yer adlarının kullanımındaki bu süreklilik, metinlerde olayların ve anlatıların belirli coğrafi mekânlarla ilişkilendirilmesine yönelik ortak bir özelliğin bulunduğunu göstermektedir.

Kişi adlarından sonra gelen unvan ve saygı sözlerinde ise 5. sınıfta “Sığırtmaç Mustafa” 10, 6. sınıfta “Kemal Reis” 9 defa tekrar edilmiştir. Bu bulgu, her iki sınıf düzeyindeki metinlerde tarihî ve kültürel kişiliklerin yalnızca adlarıyla değil, onları tanımlayan unvan veya nitelemelerle birlikte sunulduğunu göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki özel ad kullanımının sınıf düzeyi yükseldikçe çeşitlenme eğilimi gösterdiği söylenebilir. Özellikle 6. sınıf metinlerinde “Türk”, “Türkçe” ve farklı devlet adlarının daha yüksek frekanslarda kullanılması; dil, millet, ülke ve kültür unsurlarının metinlerde daha görünür olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşılık 5. sınıf metinlerinde de kişi, yer, tarih ve gök cisimleri gibi farklı kategorilere ait özel adların kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bulgular, sınıf düzeyleri arasında yalnızca özel adların tekrar sıklığı bakımından değil, özel adların temsil ettiği anlam alanları bakımından da bir farklılaşma bulunduğuna işaret etmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dil biliminde yürütülen araştırmalarda söz varlığına ilişkin çalışmalar, önemli bir yer teşkil etmekte olup, bu çalışmaların temelinde kelime kullanım sıklıklarının belirlenmesi yatmaktadır (Karagöl & Tarakçı, 2019). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre hazırlanan 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki özel adları belirmek amacıyla yapılan bu çalışmada özel adlar 16 kategori altında incelenmiştir ve sonuçlar alan yazınında yapılan benzer çalışmalarla karşılaştırılmıştır.

Ders kitaplarında toplam 623 özel ad tespit edilmiştir. Bu özel adların 197'si 5.sınıf ders kitaplarında; 426 tanesi ise 6.sınıf ders kitaplarında geçmektedir. Tespit edilen farklı özel adlar ise 5.sınıf ders kitaplarında 87; 6.sınıf ders kitaplarında 187'dir. Sınıf seviyesi artıkça kullanılan metinlerin uzunluğu da arttığından kullanılan kelime sayısı da artmaktadır (Arslan & Kutlu, 2006). Dolayısıyla 6.sınıf ders kitaplarında daha fazla özel ada rastlanması olası bir durumdur. Kemiksiz' in (2022) ders kitaplarındaki özel adları incelediği çalışmasında 5.sınıf seviyesinde okutulan Türkçe ders kitaplarında 678, 6. sınıf seviyesinde okutulan ders kitaplarında ise 784 özel ad tespit edilmiştir. Her iki çalışmanın verileri arasında yadsınamaz bir fark vardır. Bu durum Türkiye Yüzyılı Maarif Modele göre hazırlanan ders kitaplarının özel isim kullanım sıklığı bakımından önceki yıllardan farklılık arz ettiğini göstermektedir.

5.sınıf ders kitapları incelendiğinde özel adların kategorilere göre dağılımının eşit olmadığını görülmektedir. En yüksek frekansa sahip kategori, 105 örnek ve %53,30'luk oranla kişi ad ve soyadlarıdır. Bu sonuç, incelenen metinlerde özel ad kullanımının yarısından fazlasının kişilerin adlandırılmasıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Kişi adlarının diğer özel ad türlerine kıyasla belirgin biçimde öne çıkması, metinlerde bireylerin tanıtılması ve birbirinden ayırt edilmesinde özel adlardan yoğun biçimde yararlanıldığını düşündürmektedir.

Yer adları 45 örnek ve %22,84'lük oranla ikinci sırada bulunmaktadır. Kişi ad ve soyadları ile yer adlarının toplam frekansı 150'dir. Bu iki kategori, bütün özel adların yaklaşık dörtte üçünü (%76,14) oluşturmaktadır. Dolayısıyla özel ad kullanımının büyük ölçüde kişi ve yer adları çevresinde yoğunlaştığı söylenebilir.

Kişi adlarından sonra kullanılan ünvanlar ve saygı sözleri 15 örnekle (%7,61) üçüncü sırada yer almaktadır. Bunu 12 örnek (%6,09) ile kurum, kuruluş ve kurul adları takip etmektedir. Bu iki kategorinin verileri, metinlerde kişilerin yalnızca ad ve soyadlarıyla

değil, sahip oldukları statü, görev veya toplumsal konumları belirten ifadelerle birlikte de ele alındığını göstermektedir.

Bayramlar, özel gün ve etkinlik adları 4 örnekle (%2,03) beşinci sıradadır. Millet, boy ve oymak adları; devlet adları; din ve mitolojiyle ilgili adlar; gezegen, yıldız ve gök cismi adları ise üçer örnekle (%1,52) aynı düzeyde bulunmaktadır. Yapı adları 2 örnek (%1,02) ile daha düşük bir sıklık göstermektedir. Dil ve lehçe adları ile tarihî olay, çağ ve dönem adları ise yalnızca birer örnekle (%0,51) temsil edilmektedir. Bunun yanı sıra hayvanlara verilen özel adlar, din ve mezhep adları ile bunların mensuplarını bildiren adlar, kanun ve benzeri hukuki metinlerin adları ve kitap, dergi, gazete ve sanat eseri adları kategorilerinde herhangi bir örnek belirlenmemiştir.

5.sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinde 197 özel ad üzerinden elde edilen bulgular, metinlerdeki özel ad kullanımının özellikle kişi ve yer adları üzerinde toplandığını göstermektedir. Buna karşılık bazı özel ad kategorilerinin oldukça sınırlı sayıda örnekle temsil edildiği, bazı kategorilerde ise hiç örneğe rastlanmadığı belirlenmiştir. Bu durum, incelenen metinlerde özel adların kullanım sıklığı bakımından kategoriler arasında belirgin bir farklılık bulunduğunu ortaya koymaktadır. Ancak 5. sınıf Türkçe ders kitabında kullanılan farklı özel adlar kategorisinde sıralama değişmektedir. “Yer adları” (%37,93) kategorisinde “kişi ad ve soyadları” (%29,88) kategorisinden daha fazla farklı özel ad tespit edilmiştir. Kemiksiz’in (2022) yaptığı benzer çalışmada, kategorilere göre tespit edilen özel adlardan hem toplam hem de farklı olarak en fazla özel ad “kişi ad ve soyadları” ile “yer adları” kategorisindedir. Bu çalışmamızda çıkan sonuçlar Kemiksiz’in (2022) sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

6.sınıf Türkçe ders kitaplarında toplam 426 özel adın 187’si farklı özel adlardan oluşmaktadır. Bu sınıf düzeyinde de “kişi ad ve soyadları” kategorisi 131 örnek ile (%30,75) ve “yer adları” (%15,73) kategorisi 67 örnek ile en fazla rastlanan özel ad

kategoridir. Üçüncü sırada 51 örnek (%11,97) ile devlet adları, dördüncü sırada ise 50 örnek (%11,74) ile millet, boy ve oymak adları bulunmaktadır. Bu iki kategorinin frekanslarının birbirine oldukça yakın olması dikkat çekmektedir. Söz konusu dağılım, metinlerde yalnızca bireysel kimliklerin değil, topluluk ve devlet düzeyindeki adlandırmaların da önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Dil ve lehçe adları 31 örnek ve %7,28'lik oranla beşinci sırada yer almaktadır. Bunu 27 örnekle (%6,34) kişi adlarından sonra kullanılan unvanlar ve saygı sözleri takip etmektedir. Bulgular incelendiğinde 6.sınıf ders kitabı 5.sınıf ders kitabıyla paralellik göstermektedir. Ders kitaplarında farklı kullanılan özel adlar da bu sıralamayla örtüşmektedir. En fazla farklı özel ad "kişi ad ve soyadları" (%27,81) ile "yer adları" (%25,67) kategorisindedir.

Yer adları, geçmiş ile gelecek arasında önemli bir bağ kuran temel bir köprü işlevi görür (Topal, 2020). 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında "yer adları" kategorisinde en çok kullanılan özel ad "Ankara" olmuştur. En sık kullanılan yer adının "Ankara" olması, öğrencilere devlet yapısı ve Cumhuriyet değerleri konularında farkındalık kazandırma amaçlarına hizmet etmesi bakımından değerlidir.

"Kişi ad ve soyadları" kategorisinde ise en çok kullanılan özel adlar "Ayşenur" (f=18), Mahmut (f=21), Mustafa Kemal (f=10) olmuştur. Kemiksiz' in (2022) ders kitaplarındaki özel adları tespit eden çalışmasında, ders kitaplarında en fazla kullanılan kişi ad ve soyadı "Mustafa Kemal (Atatürk)" olarak belirlenmiştir. Mustafa Kemal (Atatürk), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre hazırlanan ders kitaplarında da en sık kullanılan "kişi ad ve soyadları"ndan biri olmuştur.

Ders kitapları yalnızca dil becerilerinin geliştirmeyi amaçlayan materyaller değil, aynı zamanda kültür aktarımı ve kültür bilinci kazandırma işlevini de üstlenen araçlardır. Türkçe ders

kitaplarında, millet adlarında “Türk”, dil adlarında “Türkçe” ve din adlarında “İslamiyet” özel adlarının kullanılması öğrencilerin millî ve kültürel tarih bilincini geliştirme amacına uygundur. Bu durum, öğretim programlarında yer alan dil bilincinin, millî değerlerin ve kültürel mirasın öğrencilere aktarılmasında ders kitabının önemli bir araç olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, ders kitaplarındaki özel adların rastgele seçilmediği, eğitim programlarının amaçları doğrultusunda genellikle kültürel aktarım ve toplumsal aidiyet oluşturma görevlerini destekleyecek şekilde tercih edildiğini gösteriyor. Nitekim öğrenciye kazandırılmak istenen pek çok değer, Türkçe derslerinde metinler aracılığıyla öğrencilerde kimlik ve kişilik gelişimi açısından önemli bir rol üstlenmektedir (Bayram & Elban, 2017). Bu doğrultuda özel adların yalnızca dilsel unsur değil, aynı zamanda kültürel içeriklerin topluma aktarılmasında da önemli bir araç olduğunu düşünmek doğru bir yaklaşım olacaktır.

Kaynakça

Altıntaş, A. (2015). Bir kültür unsuru olarak edebî eserlerdeki özel isimler ve onların çeviri problemleri (F. M. Dostoyevski'nin Suç ve Ceza romanı üzerine) [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi].

Arslan-Kutlu, H. (2006). MEB ilköğretim 6, 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin söz varlığı açısından değerlendirilmesi (Tez No. 191640) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368–388.

Bayram, B., & Elban, M. (2017). Türkçe ders kitaplarında millî kimliğe ilişkin unsurların incelenmesi. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 21, 19–27.

Çatlak, Ş., Tekdal, M., & Baz, F. (2015). Scratch yazılımı ile programlama öğretiminin durumu: Bir doküman inceleme çalışması. Journal of Instructional Technologies and Teacher Education, 4(3), Article 3.

Demirkasımoğlu, N. (2021). Nitel araştırma geleneğinde nicel göstergelerin kullanımı ve genellenebilirlik üzerine bir değerlendirme. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 42, 231–242. Https://Doi.Org/10.30794/Pausbed.801464

Ermeç Çontay, E. G., & Sönmez, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Dersi Öğretim Programı'nın geometri ve ölçme içerik standartlarına göre değerlendirilmesi. Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9(2), 32–54. Https://İzlik.Org/Ja25sc35yg

Habibli, R. (2009). Ad bilimsel birimler ve sosyal etmenler. Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi, 28, 33–38.

Karagöl, E., & Tarakcı, R. (2019). Söz varlığı öğretimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. Millî Eğitim, 48(222), 149–171. Https://İzlik.Org/Ja99br99wu

Kemiksiz, Ö. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığı: Özel adlar. Mavi Atlas, 10(1), 29–46. Https://Doi.Org/10.18795/Gumusmaviatlas.1052277

Milli Eğitim Bakanlığı. (2025). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5 ders kitabı. Devlet Kitapları/Özbaran Ofset Matbaacılık.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2025). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı. Devlet Kitapları/Özbaran Ofset Matbaacılık.

Sakaoğlu, S. (2001). Türk ad bilimi I: Giriş. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Seyyar, F., & Aydın, M. (2025). Öğretmenlerin gözüyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Betimsel bir tarama araştırması. Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 11(3), 201–224. Https://Doi.Org/10.47714/Uebt.1789014

Şahin, İ. (2019). Adbilim. Pegem Akademi.

Türk Dil Kurumu. (t.y.). Büyük harflerin kullanıldığı yerler. https://tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/buyuk-harflerin-kullanildigi-yerler/

Temur, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda değerler eğitimi: Erdem-değer-eylem çerçevesinde bir analiz. Temel Eğitim, 7(30), 63–87.

Topal, E., & İbret, B. Ü. (2020). Yer adları açısından bir inceleme: Tosya'da (Kastamonu) yer adları. Folklor/Edebiyat, 26(101), 41–54. https://doi.org/10.22559/folklor.1158

Türer, C. (2013). Eğitimde içerik analizi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(3), 321–327.

Uygun, K., & Akgül, G. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin görüşleri. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 8(2), 81–102. Https://İzlik.Org/Ja72pf46dd

Yaman, E. (2004). Doğru ve etkili konuşma sanatı. Gazi Kitabevi.

Yeşilyurt, Ş. (2021). Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarındaki özel adların kültürel unsur olarak incelenmesi. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (Ö10), 81–117. https://doi.org/10.29000/rumelide.1011438

Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 13(26), 204–220. Https://Doi.Org/10.55605/Ejedus.1548121

BÖLÜM 2

KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ: NİTEL ARAŞTIRMALARIN META SENTEZİ

RAMAZAN ERYILMAZ[1]

Giriş

Kapsayıcı eğitim, eğitim sürecinin bütün öğrenciler için eşit ve nitelikli biçimde yürütülebilmesi için gerekli olan koşulların oluşturulmasını ve sistemin öğrenci çeşitliliğine yanıt verecek biçimde dönüştürülmesini amaçlayan bir yaklaşımdır. (Ainscow, 2005; Stubbs, 2008; Jardinez ve Natividad; 2024). Bu yaklaşım,

[1] Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, ramazan.eryilmaz@alanya.edu.tr, Orcid: 0000-0003-1596-7276

öğrencilerin bireysel özellikleri, sosyal ve kültürel kökenleri, öğrenme gereksinimleri veya dezavantajlı konumları nedeniyle eğitim süreçlerinin dışında bırakılmasını önlemeyi amaçlamaktadır. Kavram, bu bakımdan belirli bir öğrenci grubunun eğitime dahil edilmesinin ötesinde, eğitime erişim, katılım, öğrenme ve aidiyetin önündeki engellerin azaltılmasını içeren daha geniş bir anlayışını ifade etmektedir. Bir öğrencinin diğer öğrencilerle aynı okulda bulunması, tek başına onun kapsandığını göstermemektedir. Pivik, McComas ve Laflamme (2002), kapsayıcı eğitim ortamlarında öğrencilerin karşılaştıkları engelleri fiziksel çevre, kasıtlı ve kasıtsız tutum engelleri ile öğrencilerin fiziksel sınırlılıkları olmak üzere farklı boyutlarda ortaya koymuştur. Bu açıdan kapsayıcılık, eğitim hakkı, eşitlik ve sosyal adalet temelinde bir dönüşümdür. Ainscow (2005), bu bağlamdaki dönüşümün sınıf uygulamaları, okul gelişimi, öğretmen gelişimi ve sistemsel düzenlemelerle birlikte ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Benzer biçimde Stubbs (2008) da kapsayıcı eğitimi yalnızca okul binasında fiziksel olarak bir arada bulunma biçiminde değerlendirmemekte; öğrenme ve katılımın önündeki engellerin belirlenmesi ve ortadan kaldırılmasıyla ilişkilendirmektedir.

Kapsayıcı eğitimin genel çerçevesi ve odaklandığı gruplar açısından bu yaklaşımı ortaya koymak faydalı olabilir. Buna göre, kapsayıcı eğitimi farklılık, eşitlik, erişim ve katılım boyutlarında (Ainscow, 2005; Pivik et al., 2002; Özel ve Çetinkaya Yıldız, 2020; Şimşek et al., 2019; Sarı et al., 2020; UNESCO, 2017) alan yazında belirlenen sınırları içerisinde 6 hedef grup söz konusu olabilir. Şekil 1'de görüldüğü üzere kapsayıcı eğitimin hitap ettiği gruplara ilişkin kavramsal bir sınıflama yapılabilir.

Şekil 1 Kapsayıcı Eğitimin Hedef Grupları



Türkiye özelinde kapsayıcı eğitim alan yazının önemli bir bölümünün Suriyeli ve geçici koruma altındaki öğrenciler üzerinde yoğunlaşması nedeniyle bu gruplar araştırma alan yazınında görünür bir ağırlığa sahip olmakla birlikte, bu araştırmanın odak grupları, yabancı uyruklu, göçmen, mülteci ve geçici koruma altındaki öğrencileri kapsamaktadır.

Alan yazının güncel bakış açısına göre, kapsayıcı eğitim sınıf içindeki öğretim süreciyle sınırlandırılmamakta, eğitim sisteminin bütün bileşenlerinin birlikte değerlendirilmektedir. Örneğin, Özel ve Çetinkaya Yıldız (2020), bunu ekolojik model üzerinden açıklamakta ve öğrencilerin eğitim deneyimlerinin bireysel özelliklerin yanı sıra sosyal, ekonomik ve politik sistemlerin etkisi altında şekillendiğini vurgulamaktadır. Bu sistemsel bakış Türkiye açısından da özel bir önem taşımaktadır. Türkiye'de göç hareketlerinin artması, eğitim kurumlarındaki öğrenci çeşitliliğinin dilsel, kültürel ve etnik açıdan genişlemesine neden olmuştur. Çelik (2022), Türkiye'ye göç süreçlerinin eğitim kurumlarında farklı etnik ve dilsel özelliklere sahip öğrencilerin görünürlüğünü artırdığını ve bu durumun eğitim sisteminin işleyişinin yeniden

değerlendirilmesini gerekli kıldığını ortaya koymaktadır. Özellikle Suriye içi savaşı sonrasındaki yoğun göç hareketleri bu bağlamda önem arz etmektedir. Çelik'in (2022) çalışmasında kültürel kimliğin tanındığı eğitim ortamlarının mülteci öğrencilerin akademik gelişimini ve okul-aile geçişliliğini destekleyebildiği; kültürel kimliğin tanınmadığı durumlarda ise okul ile öğrencinin dünyası arasındaki mesafenin açılabildiği ortaya konmuştur. Çayır (2022) da Millî Eğitim Bakanlığının kapsayıcı eğitim yaklaşımını incelerken, Türkiye'de kapsayıcı eğitim söyleminin insan hakları ve eşitlik gibi evrensel ilkelerle birlikte kültürel referanslarla da temellendirildiğini ortaya koymaktadır. Kültürel bağlamda kapsayıcı eğitim yaklaşımının önemli boyutlarından biri dilsel farklılıkların eğitim sürecinde nasıl ele alındığıdır (Kılıç Avan ve Kalenderoğlu, 2020). Zira eğitim ortamında öğrencinin kültürel ve dilsel özelliklerine alan açılmaması, eğitim sisteminin öğrenciden kendisini mevcut normlara uyarlamasını beklemesine neden olabilmektedir. Bu durum, kapsayıcılığın yalnızca eğitime erişim değil, öğrencinin dili, kültürü ve kimliğiyle birlikte eğitim ortamında tanınması boyutunu da gündeme getirmektedir. Dolayısıyla yabancı uyruklu çocukların eğitiminde Türkçe, yalnızca bir öğretim alanı olarak değil, eğitim sistemine katılımın temel araçlarından biri olarak ele alınmalıdır. Ancak burada önemli olan nokta, Türkçe öğretiminin öğrencinin kendi dilsel ve kültürel kimliğinin yerine geçirilmesi değil, öğrencinin yeni eğitim ortamının katılım olanaklarını genişletecek biçimde yapılandırılmasıdır. Eğitim ortamlarının farklı ihtiyaçlara uyarlanması, öğretmenlerin kapsayıcı pedagojik yeterlikleri, materyallerin erişilebilirliği, ailelerin eğitim sürecine katılımı, okul yönetiminin desteği gibi unsurları içerir. Örneğin, Jardinez ve Natividad (2024), öğretmenlerin mesleki eksiklikleri, kaynak yetersizliği, aile katılımının sınırlılığı ve politika düzeyindeki eksikliklerini; Mbua (2023) ise finansman sorunlarını, aile-okul iş birliğinin zayıflığını önemli sorunlar olarak ortaya koymaktadır.

Türkiye'de kapsayıcı eğitim kapsamındaki araştırmalar da belirli boyutlarda yoğunlaşmaktadır. Örnek vermek gerekirse, Amaç'ın (2021) sistematik incelemesinde özellikle öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri, mesleki becerileri; Kazancı ve Çeliköz'ün (2025) çalışmasında öğretmenlerin farkındalık, görüş, tutum, uygulama ve öz yeterliklerinin önemli bir araştırma odağı olduğunu ortaya konulmaktadır. Bununla Türkiye'deki göçmen/mülteci öğrencilerin dilsel ve kültürel katılım sorunlarının aynı çerçevede sentezlenmesi; özellikle kapsayıcı eğitimin erişim, katılım, aidiyet ve kültürel tanınma boyutlarının Türkçe eğitimiyle nasıl ilişkilendiğini açıklayan bütüncül bir çerçevenin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Bu araştırmanın problem durumu da bu noktada ortaya çıkmaktadır.

Bu problem durumu ve araştırma boşluğundan hareketle, bu araştırmanın amacı, kapsayıcı eğitim bağlamında yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin araştırmaları meta sentez yoluyla bütünleştirmek ve Türkçe öğretiminde kapsayıcılığın temel boyutlarını ortaya koymaktır.

Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitim, farklılıkların eğitim sistemi açısından bir "eksiklik" olarak tanımlanmasını sorgulayan ve öğrencilerin farklı özellikleri doğrultusunda eğitim ortamlarının yeniden yapılandırılmasını gerektiren bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Hardy ve Woodcock, 2015). Bu yaklaşımın uygulamadaki karşılığı ise kapsayıcı eğitimin ideal olarak ifade edilen ilkeleri ile eğitim kurumlarının mevcut uygulamaları arasındaki ilişkinin sorgulanmasını gerektirmektedir (Haug, 2017). Kapsayıcılık aynı zamanda özel eğitim ile genel eğitim arasında kesin bir ayrım kurulmasını gerektirmemekte; farklı gereksinimlere sahip öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarının genel eğitim sistemi içerisinde karşılanabileceği koşulların oluşturulmasını gündeme

getirmektedir (Florian, 2019). Bununla birlikte kapsayıcılığın sonuçları yalnızca dezavantajlı öğrencilerin kazanımlarıyla sınırlanmamalıdır. Örneğin özel yeteneklileri eğitimi de kapsayıcı eğitim bağlamında ele alınmaktadır. Üstelik araştırmalar, kapsayıcı öğrenme ortamlarının, tüm öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri açısından olumlu sonuçlar doğurabildiği görülmektedir (Kart ve Kart, 2021; Molina Roldán vd., 2021). Kapsayıcı eğitim çok boyutlu ve dinamik bir süreçtir. Paydaşların, sistemin ve fiziksel ortamın hep birlikte bu yaklaşımın gereklerine uygun olması önemlidir. Kapsayıcı eğitim araştırmalarında paydaş yeterlik ve algılarına özellikle öğretmenlere odaklanıldığı söylenebilir. Oysa bu noktada, öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalara ilişkin yeterlikleri ve tutumları kadar, okulun sahip olduğu kaynaklar ve kurumsal koşullar da belirleyici olmaktadır (Heiman, 2004; Materechera, 2020; Vanderpuye vd., 2020). Daha güncel yaklaşımlar ise kapsayıcılığın yalnızca farklı kimliklerden kaynaklanan sistemik engellerin ortadan kaldırılması ve tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımını mümkün kılacak evrensel tasarım ilkelerinin kullanılması üzerinden düşünülmesi gerektiğine işaret etmektedir (Griggs ve Moore, 2023).

Türkçe Eğitiminde Kapsayıcılık

Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim sistemi içerisindeki büyüklüğü, Türkçe eğitiminde kapsayıcılığın neden önemli bir politika ve uygulama alanı olduğunu açık biçimde ortaya koymaktadır. Türkiye, dünyada en fazla Suriyeli mülteci nüfusuna ev sahipliği yapan ülkelerden biri olup, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PİKTES) kapsamında yüz binlerce Suriyeli çocuğun eğitim sistemine katılımını destekleyen kapsamlı çalışmalar yürütülmektedir. Suriye'deki savaşın ardından Türkiye'de çok sayıda Suriyeli çocuğun devlet okullarına dâhil edilmesi, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmeyi eğitimsel katılımın

temel koşullarından biri hâline getirmiştir. Kardaş'ın (2025) aktardığı İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı verilerine göre Mayıs 2025 itibarıyla Türkiye'de geçici koruma kapsamında bulunan Suriyeli nüfus 2.710.476 kişi olup, bunun 928.497'sini 5–17 yaş arasındaki çocuklar oluşturmaktadır. Daha önceki verilere dayanan çalışmalarda ise yaklaşık 1.124.353 Suriyelinin zorunlu eğitim çağında bulunduğu ve diğer ülkelerden gelen yaklaşık 400 bin çocukla birlikte Türkiye'deki eğitim çağındaki yabancı çocukların sayısının yaklaşık 2 milyona ulaştığı ifade edilmektedir (Ulukuş ve Tümtaş, 2023, akt. Çebi, 2024). Ayrıca 2024–2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Türkiye'deki ilkokullarda 433.304 iki dilli öğrencinin bulunduğunun belirtilmesi, çok dilli öğrenci profilinin eğitim sisteminde önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir (Yereyıkılmaz ve Boyacı, 2025). Bu veriler birlikte değerlendirildiğinde, iki dillilere Türkçe öğretiminin sadece bir dil öğretim alanı olmanın ötesinde, çok dilli sınıflarda eğitime erişim, akademik öğrenme ve sosyal katılımı destekleyen temel bir eğitim politikası alanı olarak ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Nitekim Türkiye'deki mülteci çocukların eğitim deneyimlerini inceleyen çalışmalar, öğrencilerin okula erişiminin zaman içerisinde artmasına karşın dil engellerinin eğitimsel süreçlere katılımı ve öğrenmeyi etkileyen önemli sorunlardan biri olmaya devam ettiğini ortaya koymaktadır (Hammoud vd., 2025; Selçuk ve Güzel, 2025).

Kapsayıcılık açısından dilsel yeterlikler son derece önemlidir. Dolayısıyla kapsayıcı eğitimin temel ilkelerinin dil öğretimi alanına yansıtılması gerekir. Bunun yanında yabancı uyruklu ya da mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenmesini yalnızca bir dil becerisi edinme süreci olarak değil, eğitim ortamına katılımı mümkün kılan bir süreç olarak değerlendirmek daha doğru olacaktır. Bu noktada dil ile eğitimsel katılım arasında doğrudan bir ilişki kurulabilir. Öğrencinin eğitim ortamında kullanılan dili anlayabilmesi; öğretmenin açıklamalarını takip etmesi, öğrenme

materyallerinden yararlanması, soru sorabilmesi, kendisini ifade edebilmesi ve akranlarıyla iletişim kurabilmesi açısından önemlidir. Bu bakımdan yabancı uyruklu öğrenciler açısından Türkçe yeterliği, eğitim sistemine katılımın önemli koşullarından biri olarak değerlendirilebilir. Ancak kapsayıcı Türkçe eğitiminin amacı, öğrencinin tek bir normatif modele uyum sağlamasını beklemek değildir (Çayır, 2022).

Kapsayıcı Türkçe öğretimi aynı zamanda öğretimin farklılaştırılmasını gerektirmektedir. Navas-Bonilla ve arkadaşlarının (2025) kapsayıcı eğitim ve teknoloji üzerine sistematik incelemesi, teknolojinin farklı öğrenme gereksinimlerine göre öğretimin uyarlanmasına, erişim engellerinin azaltılmasına ve kişiselleştirilmiş öğrenme olanaklarının geliştirilmesine katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Bu bulgu doğrudan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğretimine ilişkin olmasa da farklı öğrenme gereksinimlerine yanıt veren esnek öğretim ortamlarının kapsayıcılıktaki önemini desteklemektedir. Türkçe eğitiminde kapsayıcılığın önemli bir boyutu da öğretmendir. Amaç'ın (2021) ve Kazancı ve Çeliköz'ün (2025) incelemeleri de öğretmen tutumları, farkındalıkları, öz yeterlikleri, mesleki becerileri ve uygulamalarının kapsayıcı eğitimin önemli belirleyicileri arasında ele alındığını göstermektedir. Öğretmenin öğrencilerin farklı dilsel ve kültürel özelliklerini tanıması, öğretim sürecini buna göre uyarlaması ve öğrencilerin katılımını desteklemesi, dilsel kapsayıcılığın sınıf içindeki temel boyutlarından biri hâline gelmektedir. Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimine yönelik politikalar, 2011 yılında başlayan kitlesel göçün ilk dönemlerinde acil ve geçici eğitim çözümleri etrafında şekillenmiş, zaman içerisinde çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunu ve kapsayıcı eğitimi hedefleyen daha sistematik bir yapıya dönüşmüştür. İlk yıllarda özellikle kamplarda eğitim olanakları oluşturulmuş, 2014–2015 döneminde ise Suriyeli çocukların yarıda kalan eğitimlerine devam edebilmeleri

amacıyla Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) yaygınlaştırılmıştır. Bu merkezlerde ağırlıklı olarak Suriye müfredatı temelinde ve Arapça eğitim verilmiş, Türkçe ise destekleyici bir ders olarak programa dâhil edilmiştir (Çebi, 2024; UNICEF, 2022).

Süreçte eğitim politikalarının odağı, insani yardım ve geçici çözümlerden entegrasyon ve kapsayıcılık anlayışına doğru kaymış; 2016 yılından itibaren Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına geçişi hızlandırılmıştır (Kardaş, 2025). Aynı dönemde, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunu desteklemek amacıyla PİKTES başlatılmış; proje kapsamında Türkçe öğretimi, öğretmen desteği ve öğrencilerin sosyal uyumuna yönelik çalışmalar yürütülmüştür (Çebi, 2024; Kardaş, 2025). 2017 sonrasında kapsayıcı eğitim yaklaşımının güçlendirilmesiyle birlikte Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına kademeli olarak yerleştirilmesi, Türkçe öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin görevlendirilmesi ve sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinin yürütülmesi gibi uygulamalar hayata geçirilmiştir (Kardaş, 2025). Bu dönüşümün önemli bir aşaması olarak 2020 yılı itibarıyla tüm GEM'lerin kapatılması, Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemi içerisinde devlet okullarında eğitim almaya dayalı yapıya geçişini tamamlamıştır (Kardaş, 2025). Böylece Türkiye'deki uygulama, ayrı ve geçici eğitim yapılarından öğrencilerin ortak eğitim ortamlarında eğitim görmesini esas alan bir modele evrilmiş; bu değişimle birlikte Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi, öğrencilerin akademik katılımı ve sosyal uyumu kapsayıcı eğitimin temel uygulama alanlarından biri hâline gelmiştir.

Şekil 2 Türkiye'de Suriyeli Çocukların Eğitimine Yönelik Politikaların Dönüşümü



Şekil 2, Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimine yönelik politika ve uygulamalar temel alınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Aşamalar; acil ve geçici eğitim, Geçici Eğitim Merkezleri (GEM), Entegrasyon ve PİKTE Kapsayıcı Eğitim şeklindedir (Ihlamur-Öner, 2021; Çebi, 2024; Kardaş, 2025; UNICEF, 2022).

Araştırma amacı ve kavramsal çerçeveye uygun olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme ve öğretme süreçlerinde karşılaşılan dilsel ve akademik sorunlar nelerdir?

2. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde sosyal uyum, akran etkileşimi, psikososyal gelişim ve kültürel katılım açısından öne çıkan bulgular nelerdir?

3. Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde öğretmen, öğretim yöntemi, materyal, öğretim programı ve ölçme-değerlendirme açısından öne çıkan uygulamalar ve sorunlar nelerdir?

4. Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde kapsayıcılığın bireysel, sınıf içi, aile, okul ve sistem düzeyindeki temel boyutları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

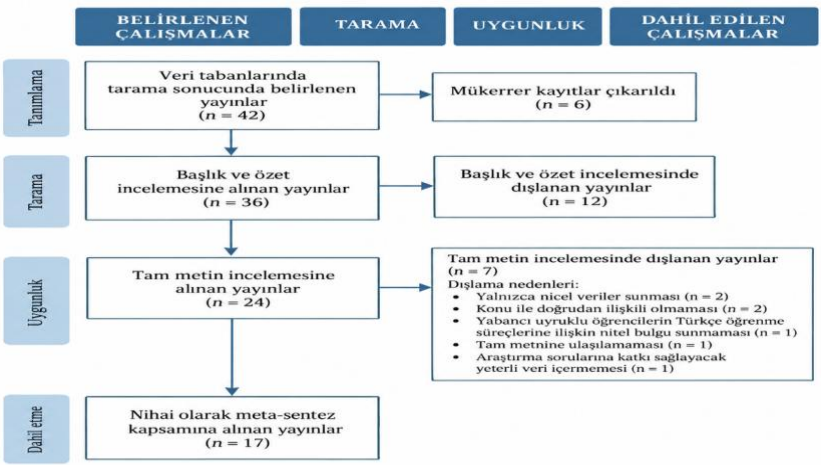
Bu araştırma, kapsayıcı eğitim bağlamında yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin nitel araştırmaların meta sentezi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, konuya ilişkin gerçekleştirilmiş nitel araştırmalar sistematik bir biçimde belirlenmiş, belirlenen çalışmaların uygunluk ölçütleri doğrultusunda seçilmesinin ardından araştırmaların bulguları tematik analiz yoluyla karşılaştırılmış ve bütüncül bir biçimde sentezlenmiştir (Sandelowski ve Barroso, 2007; Hoon, 2013). Araştırmanın yöntemsel çerçevesi, sistematik literatür taraması ve nitel meta sentez yaklaşımına dayanarak PRISMA 2020 raporlama ilkeleri doğrultusunda yürütülmüştür (Page vd., 2021). Araştırmanın veri kaynağını daha önce yayımlanmış nitel araştırmalar oluşturduğundan, çalışmada doğrudan katılımcılardan yeni veri toplanmamıştır. Bunun yerine araştırmaya dahil edilen yayınların bulgu ve sonuçlarından araştırmanın amacıyla ilişkili veriler çıkarılmış ve bu veriler meta sentez kapsamında analiz edilmiştir (Sandelowski ve Barroso, 2007; Finfgeld, 2003). Bulgular tematik analiz yaklaşımıyla incelenmiştir. Farklı araştırmalarda ortaya çıkan benzer, ilişkili, tamamlayıcı ve farklılaşan bulgular karşılaştırılmış; ortak örüntülerden hareketle kod, alt tema ve üst düzey temalar oluşturulmuştur (Noblit ve Hare, 1988; Sandelowski ve Barroso, 2007). Bu yaklaşım sayesinde tek tek sonuçları özetlemektense farklı çalışmaların sonuçlarının daha üst düzeyde bütünleştirilmesi ve konuya ilişkin ortak bir açıklama geliştirilmesi amaçlanmıştır (Noblit ve Hare, 1988; Sandelowski ve Barroso, 2007).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri setini, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme ve öğretme süreçlerini kapsayıcı eğitim bağlamında ele alan bilimsel çalışmalar oluşturmuştur. Dolayısıyla araştırmada kullanılan veri, birincil saha verisi niteliğinde olmayıp ikincil nitel veri niteliğindedir (Sandelowski ve Barroso, 2007; Finfgeld, 2003). Tarama süreci, araştırmanın amacı ve kapsamı doğrultusunda belirlenen ulusal ve uluslararası bazı akademik veri tabanlarında gerçekleştirilmiştir: TR Dizin, DergiPark, ERIC, Scopus, Web of Science, ProQuest Dissertations ve Theses ve YÖK Ulusal Tez Merkezi. Tarama sürecinde araştırmanın temel kavramsal alanlarını karşılayacak şekilde belirlenen anahtar kelime ve kavramlardan yararlanılmıştır (Sandelowski ve Barroso, 2007). Bu kapsamda "kapsayıcı eğitim", "kapsayıcılık", "kapsayıcı öğretim", "Türkçe öğretimi", "Türkçe eğitimi", "yabancı dil olarak Türkçe", "Türkçe öğreticisi", "Türkçe öğretmeni", "öğrenen", "öğrenci", "öğretmen görüşü", "öğrenci görüşü", "öğretmen deneyimi" ve "öğrenci deneyimi terimleri kullanılmıştır. Böylece "kapsayıcı eğitim" kavramını doğrudan başlığında taşıyan çalışmalarla sınırlı kalınmayarak, Türkçe öğretimi, öğretmen ve öğrenci deneyimleri, öğretim uygulamaları ve eğitimsel kapsayıcılık arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların da belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada bazı dahil etme ve dışlama ölçütleri belirlenmiştir. Araştırmaya; yabancı uyruklu, göçmen, mülteci veya geçici koruma altındaki öğrencilerle ilişkili olan, Türkçe öğretimi, Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi veya Türkçe öğrenme süreçlerini ele alan, kapsayıcı eğitim, eğitimsel uyum, akademik katılım, sosyal uyum veya öğretim uygulamaları bağlamlarından en az biriyle ilişkili olan, nitel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilmiş olan, araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılabilecek nitel bulgular içeren, tam metnine erişilebilen çalışmalar dahil edilmiştir (Sandelowski ve Barroso, 2007; Walsh ve Downe, 2005). Buna karşılık yalnızca nicel veriler sunan, araştırmanın konusu ile doğrudan ilişkili olmayan,

yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme veya öğretim süreçlerine ilişkin nitel bulgu sunmayan, tam metnine ulaşılamayan ya da araştırma sorularına katkı sağlayacak yeterli veri içermeyen çalışmalar kapsam dışında bırakılmıştır. Tüm süreç, Şekil 2'de sunulan PRISMA 2020 akış şeması ile gösterilmiştir (Page vd., 2021).

Şekil 3 PRISMA 2020 Akış Şeması



İlk tarama sonucunda 42 yayına ulaşılmıştır. Elde edilen yayınlar öncelikle başlık ve özetleri bakımından incelenmiş, araştırmanın amacı ve kapsamıyla ilişkili olmayan çalışmalar elenmiştir. Uygun görülen çalışmaların tam metinlerine ulaşılarak dahil edilme ve dışlama ölçütleri açısından ayrıntılı değerlendirme yapılmıştır. Aynı araştırmaya ait yinelenen kayıt veya dosyalar tek bir yayın olarak kabul edilmiş ve aynı çalışmanın veri setinde birden fazla kez temsil edilmesinin önüne geçilmiştir. Araştırmaya dahil edilen yayınların temel özelliklerini sistematik biçimde ortaya koymak amacıyla her yayına bir yayın kodu verilmiştir. Bu kodlar; yayınların araştırma amacı, örneklem/çalışma grubu, yöntemi, yayın yılı ve yayın türü gibi özelliklerinin belirlenmesinde ve meta sentez sonucunda elde edilen bulguların kaynak çalışmalarla

ilişkilendirilmesinde kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen yayınların veri çıkarma sürecinde özellikle araştırmanın amacıyla ilişkili bulgular, sonuçlar, katılımcı görüşleri ve araştırmacıların ulaştığı temel sonuçlar dikkate alınmıştır. Yayınlardan elde edilen bilgilerle çalışmaların karşılaştırılmasına olanak sağlayan bir veri seti oluşturulmuştur. Sonuç olarak 17 yayın araştırmanın nihai meta sentez veri setine dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

İlk aşamada araştırmaya dahil edilen 17 yayının tamamı ayrıntılı olarak incelenmiştir. Her çalışmanın araştırma amacı, çalışma grubu, yöntemi, veri toplama yaklaşımı ve temel bulguları değerlendirilmiştir (Sandelowski ve Barroso, 2007). Özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleri, öğretmenlerin deneyimleri, öğretim uygulamaları, karşılaşılan sorunlar ve kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular üzerinde durulmuştur. Bu aşamada her yayından araştırmanın amacıyla doğrudan ilişkili bulgular belirlenerek veri çıkarma formuna aktarılmıştır. Böylece çalışmalar arasında karşılaştırma yapılabilecek sistematik bir veri yapısı oluşturulmuştur (Walsh ve Downe, 2005).

İkinci aşamada yayınların bulgularında araştırma sorularıyla ilişkili olan ifadeler belirlenmiş ve anlam birimleri oluşturulmuştur. Dil engeli, Türkçe yeterliği, akademik başarı, sosyal uyum, akran ilişkileri, öğretmen yeterliği, materyal sorunları, aile katılımı, kültürel farklılık ve kurumsal destek gibi konulara ilişkin ifadeler analiz birimleri olarak ele alınmıştır (Noblit ve Hare, 1988).

Üçüncü aşamada belirlenen anlam birimleri kodlanmıştır. Kodlama sürecinde farklı yayınlarda benzer biçimde ifade edilen bulgular karşılaştırılmış ve ortak anlam taşıyan ifadeler aynı veya ilişkili kodlar altında değerlendirilmiştir (Noblit ve Hare, 1988; Sandelowski ve Barroso, 2007).

Dördüncü aşamada oluşturulan kodlar anlam ve içerik bakımından karşılaştırılmış ve birbiriyle ilişkili kodlar bir araya getirilerek alt temalar oluşturulmuştur. Bu süreçte yalnızca aynı bulgunun farklı araştırmalarda tekrar edilmesi değil, farklı araştırmaların aynı olguyu tamamlayıcı biçimde açıklaması da dikkate alınmıştır (Noblit ve Hare, 1988; Hoon, 2013).

Bulgular

Bu bölümde, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerine ve kapsayıcı eğitim deneyimlerine ilişkin araştırmaların meta-sentezi sonucunda elde edilen bulgular sunulmaktadır. Bulgular; dilsel erişim, akademik başarı, sosyal uyum, akran etkileşimi, öğretmen yeterlikleri, öğretim uygulamaları, ölçme ve değerlendirme, aile katılımı, dijital eğitim ve kurumsal destek gibi temalar altında ele alınmıştır. Her bir tema kapsamında, incelenen çalışmaların ortaklaştığı sonuçlar, öne çıkan sorunlar ve farklılaşan bulgular bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda bölüm, yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminin yalnızca dil becerilerinin geliştirilmesiyle sınırlı olmadığını; akademik katılım, sosyal bütünleşme ve eğitimde fırsat eşitliğiyle ilişkili çok boyutlu bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretimi

Dil Engeli ve Dilsel Erişim

İncelenen araştırmalarda en fazla ortaklaşan bulgu, Türkçe yeterliğinin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerine katılımını belirleyen temel unsurlardan biri olmasıdır. Dil yetersizliği, öğrencilerin diğer dersleri takip etmelerini, öğretmen ve akranlarıyla iletişim kurmalarını ve sınıf içi etkinliklere katılmalarını da güçleştirmektedir.

Şekil 4 Dil Engeline İlişkin Meta Sentez Bulguları

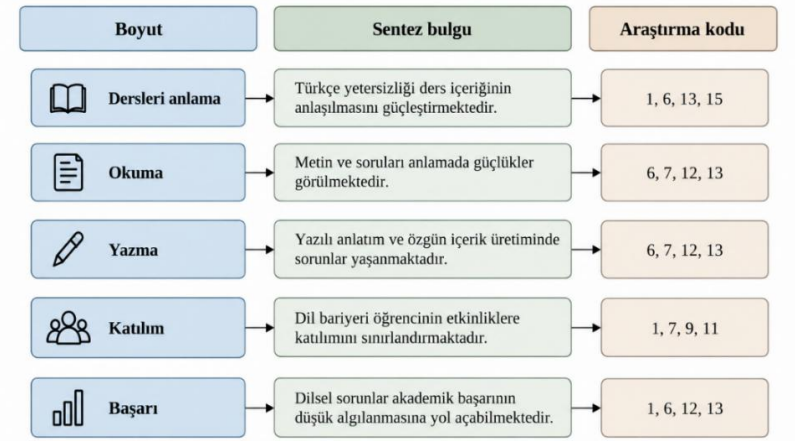


Meta-sentez sonucunda dil engelinin, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim deneyimlerinde tek başına ortaya çıkan bir sorun olmaktan ziyade akademik, sosyal ve psikolojik boyutları birbirine bağlayan temel bir unsur olduğu görülmektedir. Türkçe yeterliğinin sınırlı olması; öğrencilerin ders yönergelerini anlamalarını, okuma ve dinleme süreçlerini yürütmelerini, kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade etmelerini ve öğretmenleri ile akranlarıyla iletişim kurmalarını güçleştirmektedir. Bununla birlikte sorun yalnızca öğrencinin Türkçe bilme düzeyiyle açıklanamamakta; öğrencinin Türkçeye ne ölçüde ve hangi bağlamlarda maruz kaldığı da önem taşımaktadır. Özellikle doğal iletişim ortamlarının sınırlı olması, öğrencinin öğrendiği dili kullanarak pekiştirme fırsatlarını azaltabilmektedir.

Türkçe Yeterliği ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki

Çalışmalar, Türkçe yeterliğinin öğrencilerin akademik performansıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Türkçeyi yeterince bilmeyen öğrenciler yalnızca dil derslerinde değil, Türkçe aracılığıyla yürütülen diğer akademik etkinliklerde de güçlük yaşamaktadır.

Şekil 5 Dil Yeterliği ve Akademik Başarı İlişkisi

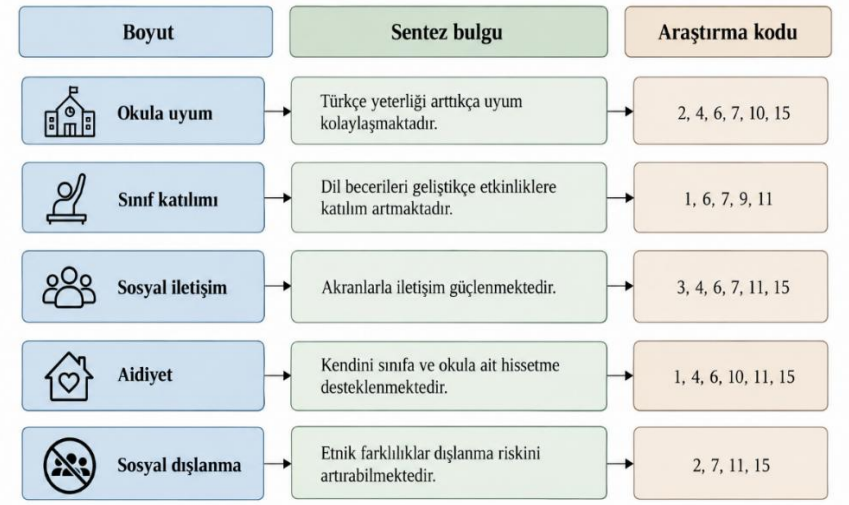


Meta-sentez bulguları, Türkçe yeterliği ile akademik başarı arasında doğrudan ve çok boyutlu bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Türkçe yeterliğinin sınırlı olması, öğrencilerin yalnızca Türkçe dersindeki performanslarını değil, öğretim dilinin Türkçe olduğu diğer derslerdeki öğrenme süreçlerini ve sınıf içi görevlerini de etkileyebilmektedir. Bu durum, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik performanslarının değerlendirilmesinde önemli bir ölçme sorunu ortaya çıkarmaktadır; çünkü öğrencinin ortaya koyduğu düşük performans, her zaman alan bilgisi eksikliğinden kaynaklanmayabilmektedir. Dolayısıyla meta sentez, dil yeterliği ile akademik yeterliğin birbirinden ayrıştırılmasını ve öğrencinin akademik bilgisini farklı yollarla ortaya koymasına olanak sağlayan daha esnek değerlendirme yaklaşımlarının benimsenmesini gerekli kılan bir ilişkiye işaret etmektedir.

Sosyal Uyum ve Eğitimsel Katılım

İncelenen çalışmalarda Türkçe öğrenimi ile sosyal uyum arasında güçlü bir ilişki kurulmuştur. Türkçe yeterliğinin gelişmesi öğrencilerin okul ortamında iletişim kurmasını, etkinliklere katılmasını ve akranlarıyla ilişki geliştirmesini kolaylaştırmaktadır.

Şekil 6 Sosyal Uyum ve Katılım

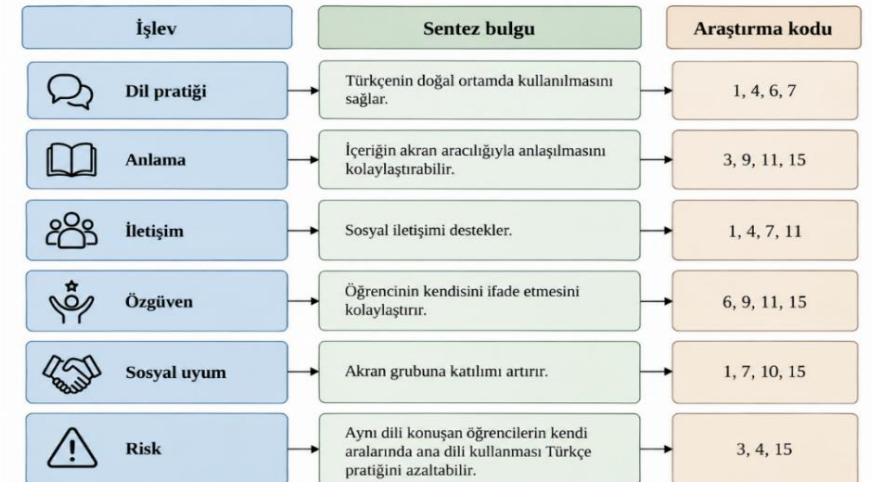


İncelenen çalışmaların ortak bulguları, Türkçe öğrenimi ile sosyal uyumun birbirini destekleyen karşılıklı süreçler olduğunu ortaya koymaktadır. Türkçe yeterliğinin gelişmesi öğrencilerin öğretmenleri ve akranlarıyla iletişim kurmalarını, sınıf etkinliklerine katılmalarını ve okul yaşamında daha görünür hâle gelmelerini kolaylaştırırken; sosyal etkileşim olanaklarının artması da öğrencilerin Türkçeyi gerçek iletişim bağlamlarında kullanmalarını desteklemektedir. Bu nedenle sosyal uyum, yalnızca öğrencinin okula devam etmesi veya fiziksel olarak sınıfta bulunması şeklinde değerlendirilmemelidir. Öğrencinin sınıf etkinliklerine katılması, akran ilişkileri geliştirmesi, kendisini ifade edebilmesi ve sınıfın bir üyesi olarak kabul edildiğini hissetmesi de uyumun önemlidir.

Akran Etkileşimi ve Akran Öğrenmesi

Akran etkileşimi, çalışmalar arasında öne çıkan önemli bir destek mekanizmasıdır. Öğrencilerin Türk akranlarıyla iletişim kurması, doğal Türkçe kullanımını artırmakta ve öğrencilerin sosyal ilişkilerini güçlendirmektedir.

Şekil 7 Akran Etkileşiminin İşlevler

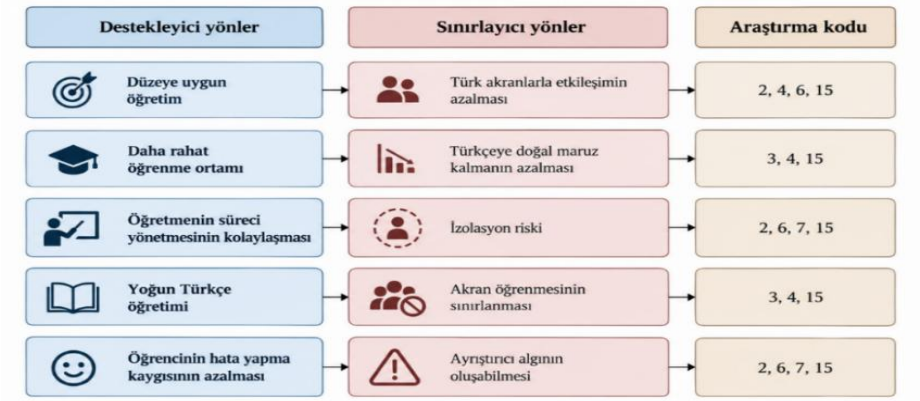


Akran etkileşiminin yalnızca öğrencilerin sosyal ilişkilerini geliştiren bir unsur olmadığı, aynı zamanda Türkçe öğrenimini destekleyen doğal bir öğrenme ortamı oluşturduğu görülmektedir. Türk akranlarla kurulan iletişim, öğrencilerin Türkçeyi sınıf içindeki yapılandırılmış etkinliklerin ötesinde gündelik ve doğal bağlamlarda kullanmalarına olanak sağlamakta; aynı zamanda anlamadıkları içerikleri akranlarından destek alarak kavramalarını ve kendilerini ifade etme konusunda daha fazla fırsat bulmalarını kolaylaştırmaktadır. Bu süreç, dil pratiğinin yanı sıra özgüven ve sosyal uyum üzerinde de olumlu bir etki yaratabilmektedir. Bununla birlikte aynı ana dili konuşan öğrencilerin yalnızca kendi aralarında iletişim kurmaları, öğrencilerin Türkçeye maruz kalma ve Türkçe kullanma fırsatlarını sınırlandırabilmektedir.

Uyum Sınıfları

Uyum sınıfları konusunda çalışmaların bulguları diğer temalara göre daha karmaşıktır. Bir taraftan uyum sınıfları öğrencilerin düzeylerine uygun Türkçe eğitimi almalarını, daha rahat bir sınıf ortamında öğrenmelerini ve öğretmenlerin öğretim sürecini daha kolay yönetmesini sağlamaktadır.

Şekil 8 Uyum Sınıflarının Olumlu ve Olumsuz Yönleri

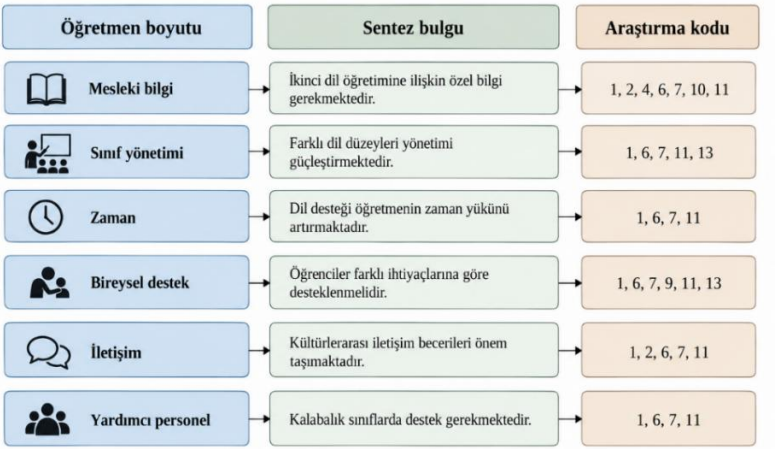


Uyum sınıfları, öğrencilerin dil düzeylerine uygun yoğun Türkçe desteği almalarını, daha rahat bir öğrenme ortamında hata yapma kaygılarını azaltmalarını ve öğretmenlerin öğretim sürecini daha kontrollü biçimde yürütmelerini sağlayabilmektedir. Buna karşılık öğrencilerin Türk akranlarla daha az etkileşim kurmaları, doğal Türkçe kullanım fırsatlarının azalması, akran öğrenmesinin sınırlanması ve sosyal ayrışma riskinin ortaya çıkması, uygulamanın kapsayıcı niteliğini zayıflatabilmektedir. Bu nedenle meta sentez, uyum sınıflarını doğrudan olumlu ya da olumsuz bir uygulama olarak konumlandırmak yerine, dilsel destek ile sosyal bütünleşme arasındaki denge üzerinden değerlendirmektedir. Uyum sınıflarının kapsayıcı niteliği, öğrencilerin gereksinim duyduğu yoğun dil desteğini sağlarken aynı zamanda onları okulun ve akran grubunun genel yaşamından koparmayacak geçiş ve etkileşim mekanizmalarının oluşturulmasına bağlı görünmektedir.

Öğretmenlerin Rolü ve Mesleki Yeterlikleri

Öğretmenler, kapsayıcı Türkçe öğretiminin merkezindeki aktörlerden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak öğretmenlerin olumlu tutuma sahip olmaları, tek başına etkili uygulama için yeterli görülmemektedir.

Şekil 9 Öğretmenlerin Rolü



Bulgular, öğretmenin, kapsayıcı Türkçe öğretiminin sınıf içindeki temel uygulayıcısı olduğunu; ancak öğretmenin rolünün yalnızca ders anlatma veya öğrenciye bireysel destek sağlama ile sınırlandırılamayacağını göstermektedir. Farklı dil düzeylerindeki öğrencilerin aynı sınıfta bulunması, öğretmenden ikinci dil öğretimine ilişkin özel bilgi, farklılaştırılmış öğretim becerisi, kültürlerarası iletişim yeterliği ve esnek sınıf yönetimi becerileri beklenmesine neden olmaktadır. Bunun yanında bireysel destek ihtiyacının artması, öğretmenin zaman yükünü artırabilmekte ve kalabalık sınıflarda yardımcı personel gereksinimini ortaya çıkarabilmektedir. Dolayısıyla öğretmenin kapsayıcı uygulama kapasitesi zaman, sınıf mevcudu, materyal, yardımcı personel ve okul desteği gibi yapısal koşulların da bir ürünüdür**.**

Öğretmen Tutumları ve Hizmet İçi Eğitim

Şekil 10 Öğretmen Tutumu ve Eğitim

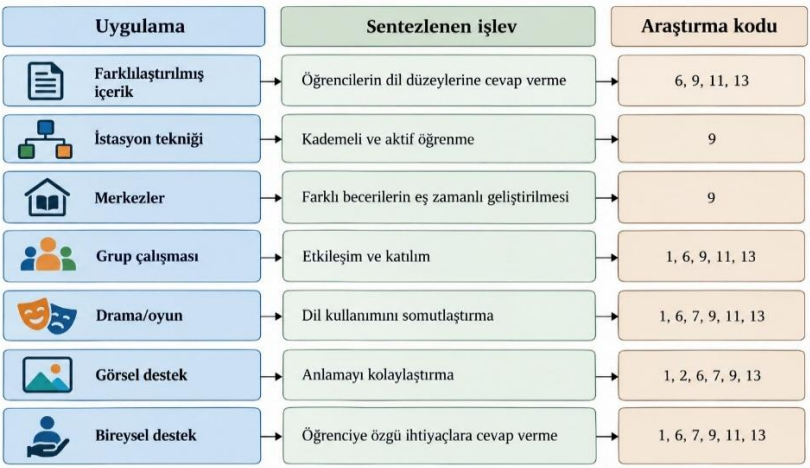


İncelenen çalışmaların ortaklaşan bulguları, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencileri yalnızca eğitimsel bir "problem" olarak görmemelerinin kapsayıcı uygulamalar açısından önemli olmakla birlikte, olumlu tutumun tek başına yeterli olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin bu tutumları etkili sınıf uygulamalarına dönüştürebilmeleri için ikinci dil öğretimi, çok dilli sınıf yönetimi, farklılaştırılmış öğretim, materyal geliştirme ve kültürlerarası iletişim gibi alanlarda uygulamaya dönük bilgi ve becerilere ihtiyaç duydukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin özellikle sınıf içinde kullanabilecekleri etkinlik örneklerine ve somut uygulama desteğine gereksinim duymaları, hizmet içi eğitimin kuramsal bilgi aktarımıyla sınırlı kalmaması gerektiğine işaret etmektedir.

Farklılaştırılmış ve Öğrenci Merkezli Öğretim

İncelenen çalışmalar, yabancı uyruklu öğrencilerin farklı dil düzeyleri ve öğrenme gereksinimleri doğrultusunda öğretim içeriklerinin, yöntemlerinin ve etkinliklerinin uyarlanmasının Türkçe öğrenimini ve sınıf içi katılımı desteklediğini göstermektedir.

Şekil 11 Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamaları

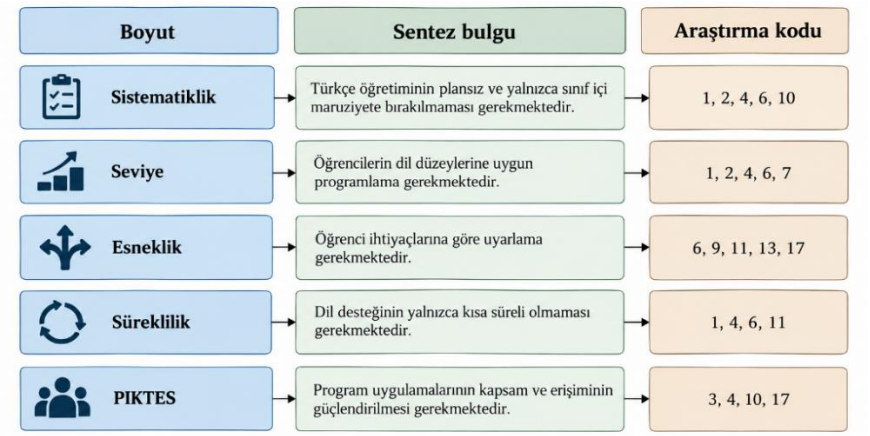


Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde tek tip öğretim anlayışının öğrencilerin farklı dil düzeyleri ve öğrenme gereksinimleri karşısında yetersiz kaldığını göstermektedir. Farklılaştırılmış içerik, görsel destek, oyun ve drama, grup çalışmaları, istasyon ve merkez uygulamaları ile bireysel destek gibi uygulamalar, öğretim sürecinin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine ve ihtiyaçlarına göre esnek biçimde düzenlenmesine olanak sağlamaktadır. Bu uygulamaların ortak özelliği, öğrenciyi mevcut öğretim programına uyum sağlamaya zorlamak yerine öğretim sürecini öğrencinin özelliklerine göre uyarlamalarıdır. Ayrıca grup çalışmaları ve etkileşim temelli etkinlikler, farklılaştırmayı yalnızca akademik bir düzenleme olmaktan çıkararak sosyal katılımı da destekleyen bir yapıya dönüştürmektedir.

Öğretim Programı ve Planlama

Bulgular yabancı uyruklu öğrencilerin değişen dil gereksinimlerine uygun, sistematik ve süreklilik gösteren öğretim programlarının hazırlanmasının, Türkçe öğrenme süreçlerinin desteklenmesi açısından önemli olduğunu göstermektedir.

Şekil 12 Program ve Planlamaya İlişkin Bulgular

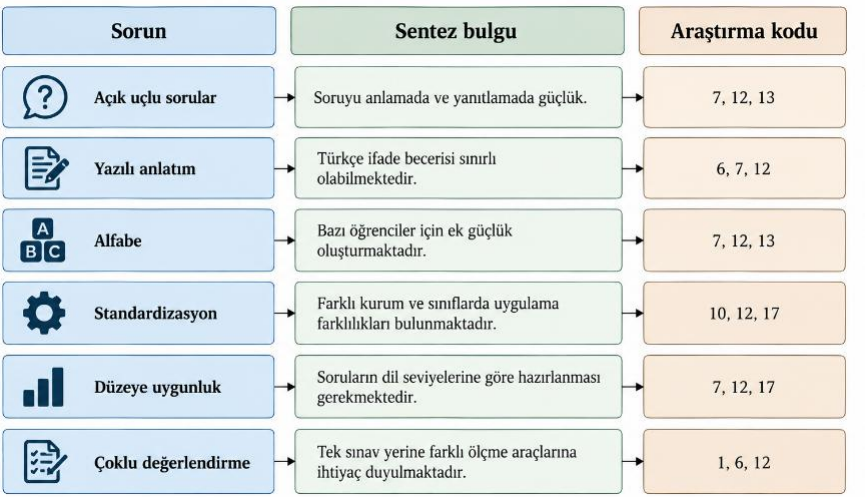


İncelenen çalışmaların bütüncül değerlendirilmesi, yabancı uyruklu öğrencilere yönelik Türkçe öğretiminin yalnızca sınıf içinde gerçekleşen anlık ve öğretmen merkezli uygulamalara bırakılmasının kapsayıcı eğitim açısından yeterli olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin farklı dil düzeylerinin dikkate alındığı, öğretimin sistematik biçimde planlandığı, gerektiğinde farklılaştırılabildiği ve dil desteğinin kısa süreli müdahalelerle sınırlanmadığı bir program yapısına ihtiyaç bulunmaktadır. Özellikle öğrencilerin dil gereksinimlerinin zaman içerisinde değişebileceği dikkate alındığında, Türkçe desteğinin sürekliliği ve eğitim kademeleri arasındaki geçişlerin planlanması önem kazanmaktadır. PIKTES gibi uygulamalar da bu yapının kurumsal boyutunu oluşturmaktadır; ancak erişim ve uygulama farklılıkları,

programların sahadaki karşılığının güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Ölçme ve Değerlendirmede Dilsel Eşitsizlik

Şekil 13 Ölçme-Değerlendirme Sorunları



Meta-sentez bulguları, ölçme ve değerlendirmenin yabancı uyruklu öğrenciler açısından yalnızca öğrenme çıktılarının belirlenmesine hizmet eden teknik bir aşama olmadığını, aynı zamanda eğitimsel eşitliğin önemli bir bileşeni olduğunu göstermektedir. Özellikle açık uçlu soruların anlaşılması ve yanıtlanması, yazılı anlatım, alfabe farklılıkları ve soruların öğrencinin dil düzeyine uygun olmaması gibi durumlar, öğrencinin sahip olduğu akademik bilgiyi tam olarak ortaya koymasını engelleyebilmektedir. Bu nedenle öğrencinin performansının yalnızca standart sınav sonuçları üzerinden değerlendirilmesi, dil yeterliği ile alan bilgisinin birbirine karışmasına yol açabilmektedir. Çalışmalar ayrıca farklı kurum ve sınıflarda uygulama farklılıklarının bulunduğuna ve tek bir değerlendirme aracının öğrencinin gelişimini bütün yönleriyle yansıtamayacağına işaret etmektedir. Bu doğrultuda meta sentez, dilsel farklılıklara duyarlı,

düzeye uygun ve çoklu ölçme araçlarını içeren değerlendirme anlayışının kapsayıcı Türkçe öğretiminin ayrılmaz bir parçası olduğunu ortaya koymaktadır.

Aile Katılımı, Kültürel Farklılık ve Kimlik

İncelenen çalışmalar, ailelerin eğitim sürecine katılımının, evdeki dil kullanımının ve kültürel farklılıklara yönelik yaklaşımların yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme, sosyal uyum ve kimlik gelişimi süreçlerini etkilediğini göstermektedir.

Şekil 14 Aile Katılımı

Boyut		Bulgular	Araştırma kodu
Aile ve yakın çevre	Evde dil desteği	Türkçe kullanımının desteklenmesi öğrenmeyi kolaylaştırabilir.	1, 7, 11, 13
	Okul-aile iletişimi	Dil farklılığı iletişimi zorlaştırabilmektedir.	1, 6, 7, 11
	Veli eğitimi	Ailelere yönelik Türkçe eğitimi önerilmektedir.	6, 7, 11
	Eğitim farkındalığı	Ailelerin sürece ilişkin bilgilendirilmesine ihtiyaç vardır.	1, 6, 10, 11
	İş birliği	Öğretmen-aile iş birliği desteklenmelidir.	6, 7, 11, 13
Kültürel boyut	Kültürel farklılık	Öğrencilerin uyum süreçlerini etkileyebilmektedir.	1, 7, 11
	Ana dil	Öğrencinin kimliğinin önemli bir parçasıdır.	2, 11, 14
	Türkçe öğrenimi	Yeni toplumsal çevreye katılımı desteklemektedir.	2, 4, 6, 7
	Kültürel aktarım	Karşılıklı etkileşim temelinde ele alınmalıdır.	2, 7, 11
	Kimlik	Türkçe öğrenme kültürel kimliğin terk edilmesi anlamına değildir.	2, 6, 11
	Çokkültürlülük	Kapsayıcı eğitim açısından zenginlik olarak değerlendirilmektedir.	9, 11, 14

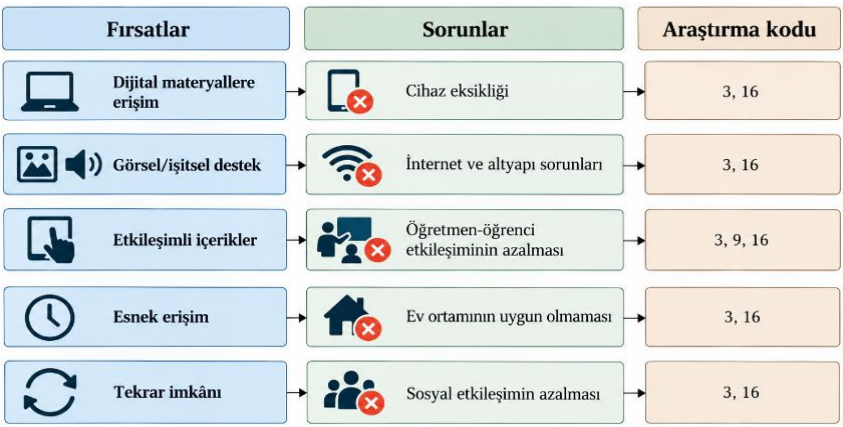
Meta-sentez sonucunda aile, kültür ve dilin öğrencinin Türkçe öğrenme sürecinden bağımsız değişkenler olmadığı; öğrencinin öğrenme ve uyum deneyimini şekillendiren daha geniş bir dilsel ve sosyal ekosistemin parçaları olduğu görülmektedir. Ev ortamında Türkçe kullanımının desteklenmesi öğrenme sürecine katkı sağlayabilirken, ailelerin Türkçe yeterliğinin sınırlı olması okul-aile iletişimini ve eğitim sürecine katılımı güçleştirebilmektedir. Türkçe öğreniminin öğrencinin ana dilini

veya kültürel kimliğini terk etmesi biçiminde yorumlanması yerine, yeni toplumsal çevreyle iletişim kurmayı mümkün kılan bir kazanım olarak ele alınması gerekmektedir.

Dijital ve Uzaktan Eğitim Olanakları

COVID-19 dönemine ilişkin çalışmalarda uzaktan Türkçe öğretiminin öğrenciler için yeni fırsatlar oluşturduğu ancak aynı zamanda mevcut eşitsizlikleri görünür hâle getirdiği görülmektedir. Dil engelinin yanında cihaz, internet ve altyapı yetersizlikleri öğrencilerin uzaktan eğitime katılımını sınırlandırmıştır.

Şekil 15 Dijital Eğitim



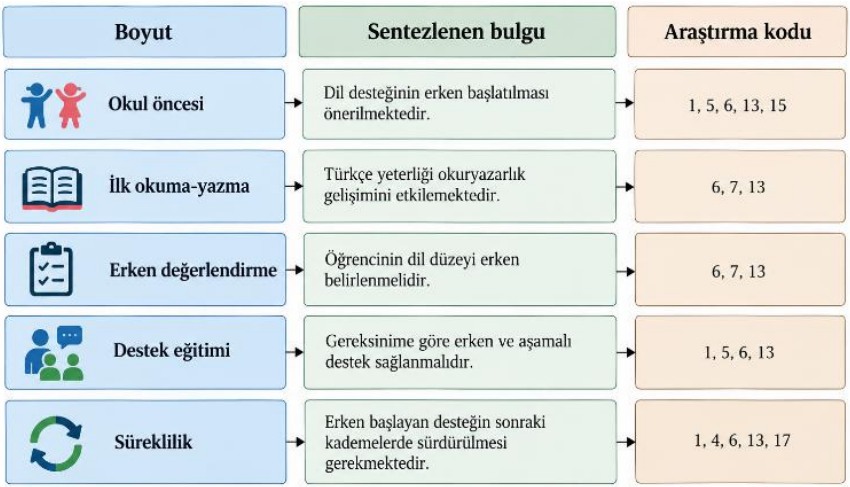
Dijital ve uzaktan Türkçe öğretimine ilişkin bulgular, teknolojinin kapsayıcılığı kendiliğinden sağlamadığını; aksine uygun koşullar oluşmadığında mevcut eşitsizlikleri görünür veya daha belirgin hâle getirebildiğini göstermektedir. Dijital materyaller, görsel ve işitsel destekler, etkileşimli içerikler ve tekrar olanağı, farklı dil düzeylerindeki öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyebilecek önemli fırsatlar sunmaktadır. Buna karşılık cihaz ve internet eksikliği, altyapı sorunları, ev ortamının öğrenmeye uygun olmaması ve öğretmen-öğrenci ile akran etkileşiminin azalması, özellikle dil öğreniminin iletişimsel boyutunu

sınırlandırabilmektedir. Bu nedenle dijital öğretimin kapsayıcı niteliği yalnızca teknolojik araçların kullanılmasına değil, bu araçlara eşit erişim, uygun içerik, pedagojik tasarım ve sosyal etkileşim olanaklarının birlikte sağlanmasına bağlıdır.

Erken Müdahale, Okul Öncesi Eğitim ve İlk Okuma-Yazma

Çalışmalar, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme gereksinimlerinin erken dönemde belirlenmesinin ve okul öncesi eğitimden ilk okuma-yazma sürecine kadar kesintisiz dil desteği sağlanmasının akademik başarı ve eğitimsel uyum açısından önemli olduğunu göstermektedir.

Şekil 16 Erken Dil Desteği



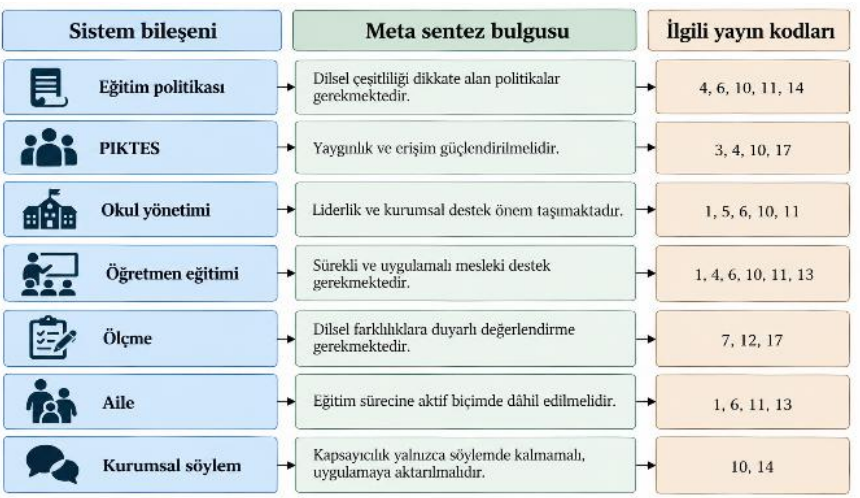
Meta-sentez bulguları, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme gereksinimlerine yönelik desteğin sorunlar belirginleştikten sonra başlatılması yerine, eğitim sürecinin erken aşamalarında belirlenmesi ve aşamalı biçimde sürdürülmesi gerektiğine işaret etmektedir. Özellikle okul öncesi dönem ile ilk okuma-yazma süreci, öğrencilerin Türkçe yeterliği ile sonraki akademik öğrenmeleri arasındaki ilişkinin güçlendiği kritik dönemler olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerin dil düzeylerinin

erken belirlenmesi, gereksinimlerine uygun destek sağlanması ve bu desteğin sonraki eğitim kademelerinde devam ettirilmesi, dilsel güçlüklerin akademik ve sosyal sorunlara dönüşmesini önleyebilecek bir yaklaşım sunmaktadır.

Kurumsal Düzeyde Kapsayıcılık

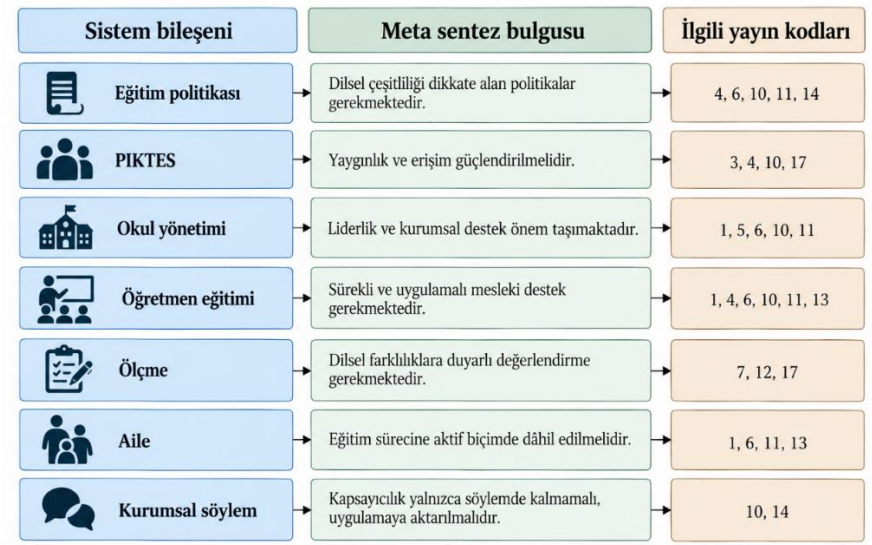
Çalışmalar, kapsayıcı eğitimin yalnızca öğretmenin sınıf içindeki uygulamalarına indirgenemeyeceğini göstermektedir. PIKTES'in uygulanması, materyal erişimi, öğretmen eğitimi, okul yönetiminin desteği, aile katılımı ve ölçme sistemleri birbirleriyle ilişkili bir yapı oluşturmaktadır. PIKTES konusunda öğretmenlerin önemli bir bölümünün proje hakkında bilgi sahibi olmakla birlikte proje uygulamalarına erişim ve farkındalıklarının sınırlı kaldığı görülmektedir. PIKTES yayınlarının kullanımında Türkçe öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında belirgin farklılık bulunmakta dolayısıyla branşlara göre çeşitlendirilmesi gerekmektedir.

Şekil 17 Kurumsal Kapsayıcılık Boyutları



Bulgular, kapsayıcı Türkçe öğretiminin bireysel öğretmen uygulamalarının toplamından daha geniş bir sistem olduğunu göstermektedir. Kurumsal söylemlerde kapsayıcılığa ilişkin ifadelerin bulunması önemli olmakla birlikte, bu anlayışın erişilebilirlik, fırsat eşitliği, materyal, öğretmen desteği, ölçme ve öğrenci katılımı gibi somut uygulamalara dönüşmesi gerekmektedir.

Şekil 18 Materyal gereksinimleri



Kapsayıcı Türkçe öğretiminin bireysel öğretmen uygulamalarının toplamından daha geniş bir sistem olduğu görülmektedir. Eğitim politikaları, PIKTES'in uygulanma biçimi, okul yönetiminin desteği, öğretmen eğitimi, aile katılımı, ölçme-değerlendirme süreçleri ve öğretim materyallerinin niteliği birbirleriyle ilişkili kurumsal bileşenler olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle kapsayıcılığın politika ve söylem düzeyinde kabul edilmesi tek başına yeterli olmayıp bu anlayışın erişilebilir materyaller, dilsel farklılıklara duyarlı ölçme, öğretmenlere sürekli mesleki destek ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayan uygulamalara dönüşmesi gerekmektedir. Materyal bulguları da bu

noktayı desteklemekte; materyalin yalnızca bulunmasının değil, öğrencilerin dil seviyesine uygun, görsel açıdan destekleyici, etkileşimli, kültürel çeşitliliği dikkate alan ve güncel olmasının önemli olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme ve öğretme süreçlerini kapsayıcı eğitim bağlamında ele alan araştırmalar nitel meta sentez yaklaşımıyla incelenmiştir. İncelenen çalışmaların bulguları birlikte değerlendirildiğinde, Türkçe öğretiminin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimsel deneyimlerinde yalnızca bir ders veya dil becerisi alanı olmadığı; öğrencilerin akademik öğrenmeye erişimlerini, sınıf içi katılımlarını, akran ilişkilerini, sosyal uyumlarını ve okul aidiyetlerini etkileyen çok boyutlu bir süreç olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda Türkçe yeterliği, kapsayıcı eğitimin dilsel boyutunun temel bileşenlerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır.

Meta sentezin en belirgin sonuçlarından biri, dil engelinin diğer eğitimsel sorunlardan bağımsız bir sorun olarak değerlendirilemeyeceğidir. Türkçe yeterliğinin sınırlı olması; öğrencilerin öğretmen yönergelerini anlamalarını, ders içeriklerini takip etmelerini, okuma ve yazma becerilerini kullanmalarını, kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade etmelerini ve sınıf içi etkinliklere katılmalarını güçleştirmektedir. Bu nedenle öğrencilerin akademik performansları değerlendirilirken dil yeterliği ile alan bilgisinin birbirinden ayrıştırılması önem taşımaktadır.

Araştırmaların ortaklaşan bir diğer sonucu, Türkçe yeterliği ile sosyal uyum ve eğitimsel katılım arasındaki karşılıklı ilişkidir. Türkçe becerilerinin gelişmesi öğrencilerin öğretmenleri ve akranlarıyla iletişim kurmalarını, sınıf etkinliklerine katılmalarını ve okul topluluğuyla daha güçlü ilişkiler geliştirmelerini kolaylaştırmaktadır. Bununla birlikte bu ilişki tek yönlü değildir.

Öğrencinin akranlarıyla iletişim kurabileceği, sınıf etkinliklerine aktif biçimde katılabileceği ve kendisini güvende hissedebileceği kapsayıcı ortamlar da Türkçeyi doğal bağlamlarda kullanma fırsatlarını artırmaktadır. Bu nedenle dil öğrenimi ile sosyal katılım birbirini destekleyen iki süreç olarak değerlendirilmelidir.

Bulgular, kapsayıcı Türkçe öğretiminin öğrenciyi mevcut öğretim düzenine uyarlamak yerine öğretim sürecini öğrencinin ihtiyaçlarına göre uyarlamayı gerektirdiğini göstermektedir. Farklılaştırılmış içerik, görsel destek, oyun ve drama, grup çalışmaları, istasyon ve merkez uygulamaları ile bireysel destek gibi uygulamalar, öğrencilerin farklı dil düzeylerine ve öğrenme gereksinimlerine yanıt verebilecek pedagojik olanaklar sunmaktadır. Bu noktada kapsayıcılık, bütün öğrenciler için aynı öğretim yönteminin kullanılmasından ziyade, öğrencilerin farklılıklarını dikkate alan esnek öğretim ortamlarının oluşturulmasını gerektirmektedir.

Uyum sınıflarına ilişkin bulgular ise kapsayıcı eğitimin önemli bir gerilimine işaret etmektedir. Uyum sınıfları, öğrencilerin dil düzeylerine uygun ve yoğun Türkçe desteği almalarına, öğretmenlerin öğretim sürecini daha kolay düzenlemelerine ve öğrencilerin hata yapma kaygılarının azalmasına katkı sağlayabilmektedir. Bununla birlikte bu sınıfların Türk akranlarla etkileşimi azaltması, öğrencilerin doğal Türkçe kullanım olanaklarını sınırlaması, akran öğrenmesini zayıflatması ve sosyal ayrışma riski oluşturması mümkündür.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, öğretmenin kapsayıcı Türkçe öğretimindeki rolünün bireysel çabanın ötesinde değerlendirilmesi gerektiğidir. Öğretmenlerin ikinci dil öğretimi, çok dilli sınıf yönetimi, kültürlerarası iletişim, farklılaştırılmış öğretim ve uygun materyal geliştirme konularındaki bilgi ve becerileri, kapsayıcı uygulamaların niteliğini doğrudan

etkileyebilmektedir. Bununla birlikte öğretmenin olumlu tutuma sahip olması tek başına yeterli değildir. Öğretmenin uygulama kapasitesi; sınıf mevcudu, zaman, materyal, yardımcı personel, okul yönetiminin desteği ve mesleki gelişim olanakları gibi yapısal koşullarla birlikte şekillenmektedir.

Aile ve kültürel boyut da kapsayıcı Türkçe öğretiminin ayrılmaz bir parçası olarak ortaya çıkmıştır. Ailelerin Türkçe öğrenme sürecine ilişkin bilgilendirilmesi, okul-aile iletişiminin güçlendirilmesi ve öğrencilerin ev ortamındaki dilsel olanaklarının dikkate alınması öğrenme sürecini destekleyebilmektedir. Bununla birlikte Türkçe öğrenme sürecinin öğrencinin ana dilinden veya kültürel kimliğinden uzaklaşması biçiminde kurgulanmaması gerekmektedir. Meta sentez bulguları, Türkçe öğretiminin kültürel asimilasyon aracı olarak değil, öğrencinin yeni eğitim ve toplumsal çevreye katılımını destekleyen bir kültürlerarası iletişim aracı olarak yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Erken müdahale açısından değerlendirildiğinde ise Türkçe desteğinin öğrencinin eğitim yaşamında sorunlar belirginleştikten sonra başlatılması yerine, dilsel gereksinimlerin erken dönemde belirlenerek desteklenmesi önem taşımaktadır. Özellikle okul öncesi dönem, ilk okuma-yazma süreci ve ilkokulun ilk yılları, öğrencilerin Türkçe yeterliklerinin ve akademik öğrenme gereksinimlerinin erken değerlendirilmesi açısından kritik dönemler olarak öne çıkmaktadır. Erken başlayan dil desteğinin sonraki eğitim kademelerinde de sürekliliğinin sağlanması, kapsayıcı eğitim açısından önem taşımaktadır.

Sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Türkçe öğretimi, yalnızca dil becerilerinin kazandırılması amacıyla değil, öğrencilerin bütün derslere ve okul yaşamına katılımını destekleyecek biçimde yapılandırılmalıdır.

2. Çok dilli sınıflar için farklılaştırılmış Türkçe öğretim materyalleri geliştirilmeli; materyaller öğrencilerin dil düzeyleri, yaşları, kültürel özellikleri ve öğrenme gereksinimleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

3. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler, yalnızca kapsayıcı eğitimin kuramsal boyutuyla sınırlandırılmamalı; ikinci dil öğretimi, çok dilli sınıf yönetimi, farklılaştırılmış öğretim, ölçme-değerlendirme ve kültürlerarası iletişim konularında uygulamaya dönük olarak düzenlenmelidir.

4. Yabancı uyruklu öğrencilerin akademik değerlendirmelerinde dil yeterliği ile alan bilgisi mümkün olduğunca birbirinden ayrıştırılmalı, öğrencilerin gelişimini farklı boyutlardan izlemeye olanak sağlayan alternatif ve çoklu ölçme araçlarından yararlanılmalıdır.

5. Uyum sınıflarının dilsel destek işlevi korunurken, öğrencilerin Türk akranlarla etkileşimini ve okul topluluğuna katılımını sınırlamayacak geçiş ve bütünleşme mekanizmaları geliştirilmelidir.

6. Öğrencilerin ana dilleri ve kültürel kimlikleri bir engel olarak görülmemeli; çok dillilik ve kültürel çeşitlilik eğitimsel bir kaynak olarak değerlendirilmelidir.

7. Okul yönetimleri, öğretmenlerin bireysel çabalarını destekleyecek biçimde materyal, zaman, yardımcı personel ve mesleki gelişim olanaklarını güçlendirmelidir.

8. Ailelerin eğitim sürecine katılımını artırmak amacıyla okul-aile iletişim mekanizmaları dilsel ve kültürel farklılıkları dikkate alacak biçimde düzenlenmelidir.

9. Dijital Türkçe öğretiminde yalnızca teknolojik araçların sağlanmasına odaklanılmamalı; erişim, içerik, etkileşim ve pedagojik destek birlikte planlanmalıdır.

10. Gelecekte yapılacak araştırmalarda öğretmen görüşlerinin yanı sıra yabancı uyruklu öğrencilerin ve ailelerin deneyimlerine daha fazla yer verilmesi, kapsayıcı Türkçe öğretiminin farklı paydaşların perspektiflerinden anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar[2]

Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 3*(3), 5–20.

Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkokul öğretmenleri: Sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(19), 74–97.

* Bozkurt, F., & Gümüşok, F. (2025). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Birimlerin Web Sitelerinde Kapsayıcı Eğitim. Bartın University Journal of Educational Research, 9(2), 127-144. https://izlik.org/JA94AP55AW

Çayır, K. (2022). Etik sorumluluk, insan hakları ve kültürel-ahlaki gerekçeler geriliminde Türkiye'de kapsayıcı eğitim. *Reflektif Journal of Social Sciences, 3*(1), 75–90. https://doi.org/10.47613/reflektif.2022.56

*Çebi, Ç. (2024). İlkokul düzeyindeki yabancı çocuklara Türkçe öğretimi ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi, 9*(2), 273–306. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4094300

Çelik, Ç. (2022). Tanıma ve yanlış tanıma: Kapsayıcı eğitim, okullar ve etnisite. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi, 25*(2), 146–168.

*Fenerci, G. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dijital materyallerle Türkçe öğrenmeye yönelik görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü].

[2] "*" işaretli çalışmalar araştırma kapsamında meta senteze tabii tutulmuştur.

Finfgeld, D. L. (2003). Metasynthesis: The state of the art—So far. *Qualitative Health Research, 13*(7), 893–904. https://doi.org/10.1177/1049732303253462

Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 23*(7–8), 691–704.

Griggs, N., ve Moore, R. (2023). Removing systemic barriers for learners with diverse identities: Antiracism, universal design for learning, and Edpuzzle. *Journal of Special Education Technology, 38*(1), 15–22.

Hammoud, M., Al Samhoury, O., Shuayb, M., vd. (2025). Determinants of refugee children's language comprehension difficulties: Evidence from Lebanon, Türkiye and Australia. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. https://doi.org/10.1007/s11159-024-10115-4

Hardy, I., ve Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, *19*(2), 141–164. https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965

*Hatipoğlu, Z. (2026). *Kapsayıcı eğitim bağlamında dezavantajlı bölgelerde konuşma becerisinin ilk okuma yazma öğretimine katkısı: Öğretmen görüşlerine dayalı bir değerlendirme* [Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü].

*Hatunoğlu, A. (2025). *Sınıfında mülteci öğrenci bulunan Türkçe öğretmenlerinin beceri temelli uygulamalı sınavlara ilişkin görüşleri ve sınav uygulama pratikleri* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research, 19*(3), 206–217.

Heiman, T. (2004). Teachers coping with changes: Including students with disabilities in mainstream classes: An international view. *International Journal of Special Education, 19*(2), 91–103.

Hoon, C. (2013). Meta-synthesis of qualitative case studies: An approach to theory building. *Organizational Research Methods, 16*(4), 522–556. https://doi.org/10.1177/1094428113484969

Jacob, U. S., ve Olisaemeka, A. N. (2016). Inclusive education in the 21st century: Parameters and opportunities for learners with special needs. *European Scientific Journal, 12*(10).

Jardinez, M. J., ve Natividad, L. R. (2024). The advantages and challenges of inclusive education: Striving for equity in the classroom. *Shanlax International Journal of Education, 12*(2), 57–65. https://doi.org/10.34293/education.v12i2.7182

**Kanat, A. (2022). Uyum sınıflarında Türkçe öğretimi üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. Pearson Journal of Social Sciences ve Humanities.* https://doi.org/10.46872/pj.497

*Karataş, A., ve Hamurcu, G. C. (2024). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 13*(3), 1129–1145. https://doi.org/10.7884/teke.1508881

*Kardaş, D. (2025). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunu destekleme projesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 45*(3), 867–882. https://doi.org/10.17152/gefad.1730163

Kart, A., ve Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *Education Sciences, 11*(1).

Kazancı, M., ve Çeliköz, N. (2025). Kapsayıcı eğitim araştırmalarında güncel eğilimler. *ASA Dergisi, 3*(1), 72–90. https://doi.org/10.71313/asa.1698202

*Kılıç Avan, Ş., ve Kalenderoğlu, İ. (2020). Kapsayıcı eğitim kursu alan öğretmenlerin ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili görüşleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi, 5*(1), 69–90.

*Koçoğlu, A., ve Yanpar Yelken, T. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecinde ilkokul Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6*(2), 131–160.

Materechera, E. K. (2020). Inclusive education: Why it poses a dilemma to some teachers. *International Journal of Inclusive Education, 24*(7), 771–786.

Mbua, E. M. (2023). Principal leadership: Raising the achievement of all learners in inclusive education. *American Journal of Education and Practice, 7*(1), 1–25.

Melo-López, V.-A., Basantes-Andrade, A., Gudiño-Mejía, C.-B., ve Hernández-Martínez, E. (2025). The impact of artificial intelligence on inclusive education: A systematic review. *Education Sciences, 15*(5), 539. https://doi.org/10.3390/educsci15050539

Molina Roldán, S., Marauri, J., Aubert, A., ve Flecha, R. (2021). How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs. *Frontiers in Psychology*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427

Navas-Bonilla, C. del R., Guerra-Arango, J. A., Oviedo-Guado, D. A., ve Murillo-Noriega, D. E. (2025). Inclusive education through technology: A systematic review of types, tools and characteristics. *Frontiers in Education, 10*, 1527851. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1527851

Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. Sage.

*Ovalı, E. (2023). *İlkokulda yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin kapsayıcı eğitim açısından incelenmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

*Özdemir, S. ve Kızıltaş, S. (2025). Geçici koruma altındaki öğrencilere yönelik kapsayıcı dil eğitimi: Öğretmen görüşleri ve uygulamaları. *ISARC International Science and Art Research Center Kitabı* içinde (ss. 341-364). ISARC Yayınları.

Özel, D., ve Çetinkaya Yıldız, E. (2020). Kapsayıcı eğitim ve ekolojik model. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice, 1*(2), 16–28.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pivik, J., McComas, J., ve Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children, 69*(1), 97–107.

* Saçkesen, A. ve Can, D. (2026, 8-10 Ocak). Kapsayıcı eğitimin Türkçe derslerinde kullanımı ve uygulama örnekleri. *TURKCESS: Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı* içinde (ss. 407-417), Gaziantep.

Sandelowski, M., & Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer Publishing Company.

Selçuk, O., ve Güzel, B. (2025). A scoping review of barriers to education faced by migrant minors in Türkiye. *International Journal of Social Welfare*. https://doi.org/10.1111/ijsw.70010

Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*. Atlas Alliance.

Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya, G., Kart, M., ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 177–197. https://doi.org/10.31592/aeusbed.563388

*Tiryaki, E. N., ve Oğraş, İ. (2020). Türkçe dersinin Suriyeli öğrencilere öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 9*(4), 1581–1601.

*Turan, Ö., ve Solak, Ö. (2023). Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında PIKTES'in değerlendirilmesi: Bursa ili örneği. *Aydın TÖMER Dil Dergisi, 8*(2), 331–358. https://doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v08i2006332

*Tuzcuoğlu, N., ve Aydın, D. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşleri, problemleri ve çözüm önerileri.

Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(1), 27–40. https://doi.org/10.55008/te-ad.1284572

Ulukuş, M. Y., ve Tümtaş, M. S. (2023). PİKTES projesinin Türkiye'deki Suriyelilerin entegrasyonuna etkisi: Antalya örneği. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(3), 483–497. https://dergipark.org.tr/en/pub/sisad/issue/81109/1358917

UNICEF. (2022). *Documentation of the education response for Syrian children under temporary protection in Türkiye*. https://www.unicef.org/turkiye/media/15931/file/The%20education%20response%20for%20Syrian%20children%20under%20temporary%20protection%20in%20T%C3%BCrkiye%20report.pdf

Vanderpuye, I., Obosu, G. K., ve Nishimuko, M. (2020). Sustainability of inclusive education in Ghana: Teachers' attitude, perception of resources needed and perception of possible impact on pupils. *International Journal of Inclusive Education, 24*, 1527–1539.

Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing, 50*(2), 204–211. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03380.x

*Yavuztürk, S., ve Öztürk, İ. Y. (2023). COVID-19 küresel salgını sürecinde Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PIKTES) kapsamında öğretici ve öğrenicilerin uzaktan eğitimle Türkçe öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi (TURKSOSBİLDER), 8*(2), 280–315. https://doi.org/10.55107/turksosbilder.1401253

Yereyıkılmaz, F. G., ve Boyacı, Ş. D. (2025). Multidimensional needs analysis of bilingual primary students learning Turkish as

second language. *Turkish Journal of Education*. https://dergipark.org.tr/en/pub/turje/article/1644067

EK*: Yayın Kodları*

Kod	*Yayın*
1	*Tiryaki ve Oğraş (2020), Türkçe Dersinin Suriyeli Öğrencilere Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri*
2	Kılıç Avan ve Kalenderoğlu (2020), *Kapsayıcı Eğitim Kursu Alan Öğretmenlerin İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi ile İlgili Görüşleri*
3	Yavuztürk ve Öztürk (2023), *PIKTES Kapsamında Öğretici ve Öğrenicilerin Uzaktan Eğitimle Türkçe Öğretimine Yönelik Görüşleri*
4	Turan ve Solak (2023), *Yabancılara Türkçe Öğretimi Kapsamında PIKTES'in Değerlendirilmesi: Bursa İli Örneği*
5	Tuzcuoğlu ve Aydın (2023), *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim ile İlgili Görüşleri, Problemleri ve Çözüm Önerileri*
6	Ovalı (2023), *İlkokulda Yabancı Uyruklu Öğrencilere İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Kapsayıcı Eğitim Açısından İncelenmesi*
7	Çebi (2024), *İlkokul Düzeyindeki Yabancı Çocuklara Türkçe Öğretimi ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*
8	Karataş ve Hamurcu (2024), *Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*
9	Saçkesen ve Can (2025), *Kapsayıcı Eğitimin Türkçe Derslerinde Kullanımı ve Uygulama Örnekleri*
10	Kardaş (2025), *Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunu Destekleme Projesine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

11	Özdemir ve Kızıltaş (2025), *Geçici Koruma Altındaki Öğrencilere Yönelik Kapsayıcı Dil Eğitimi: Öğretmen Görüşleri ve Uygulamaları*
12	Hatunoğlu (2025), *Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Türkçe Öğretmenlerinin Beceri Temelli Uygulamalı Sınavlara İlişkin Görüşleri ve Sınav Uygulama Pratikleri*
13	Hatipoğlu (2026), *Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Dezavantajlı Bölgelerde Konuşma Becerisinin İlk Okuma Yazma Öğretimine Katkısı*
14	Bozkurt (2025), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Birimlerin Web Sitelerinde Kapsayıcı Eğitim*
15	PIKTES/uyum sınıfları kapsamında öğretmen ve öğrenci görüşlerini inceleyen çalışma (*Uyum Sınıflarında Türkçe Öğretimi…*)
16	Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğreniminde dijital materyal/öğretim süreçlerini inceleyen çalışma
17	MEB Türkçe öğretim programı/PIKTES program değerlendirmesine ilişkin çalışma

BÖLÜM 3

5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI OKUMA METİNLERİNDE GEÇEN YABANCI KÖKENLİ SÖZCÜKLERİN İNCELENMESİ

BERNAGÜL TURHAN[1]
NESLİHAN KARACAN [2]

Giriş

Dilin hem toplumların hem de bireylerin yaşamında belirleyici bir rolü olduğu kabul edilebilir. Toplumların temel ihtiyacını karşılayan dil ayrıca bireylerin duygu ve düşüncelerini aktarmasında bir araçtır. Dil; duyguların, düşüncelerin ve deneyimlerin sembol ve sözcükler yoluyla aktarıldığı bir yapıdır. Dilde ses, sözcük, cümle ve sembollerin yanında dilin kuralları ve

[1] Yüksek Lisans Öğrencisi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, turhanbernagul@gmail.com, Orcid: 0009-0004-4628-5045
[2] Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, neslihan.karacan@alanya.edu.tr, Orcid: 0000-0003-1784-1132

yöntemleriyle de insanlar birbiriyle iletişimi sağlayabilmektedir (Güneş, 2025). Sever (2011), dilin yalnızca bir iletişim ve anlaşma aracı olmadığını, aynı zamanda bir düşünme aracı olduğunu da söyler. Düşünceler ise sözcükler yoluyla yapılır. Sözcükler düşünceleri oluşturur. Öğrenilen her bir sözcük hayal dünyamızı genişletir ve düşüncelerimizi zenginleştirir. Dolayısıyla sözcükler dilde önemli bir yere sahiptir. (Karababa ve Yıldız, 2018). Sözcüklerin her biri çeşitli anlamlar barındırır. Sözcükler ne kadar çoğalırsa düşüncelerimiz de o kadar genişler. Bu nedenle bireylerin hayatında sözcüklerin yeri ve bunların öğretimi konusu tartışılmaktadır. (Karadağ, 2013).

Sözcük öğretimi, ana dili eğitiminin temel amaçlarından birisidir. Sözcük öğretiminde eğitimciler, öğrencilerin ilgi ve ihtiyacını gözeterek farklı yöntem ve teknikler uygulamaktadır. Sözcük öğretiminin bir çocuğun gelişim düzeyine uygun, onu motive edecek ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde olması gerektiği belirtilmiştir (Edilger, 2002 akt: Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Ana dili eğitiminde sözcüklerle genellikle okuma metinlerinde karşılaşılır ve bu metinler aracılığıyla öğretim gerçekleştirilir. Türkçe derslerindeki okuma metinlerinde yer alan sözcüklerin, öğrencilerin dil bilincini, duyarlılığını ve dil sevgisini geliştirdiği söylenebilir. Sözcük edinimi; okul öncesi dönemde aile içi iletişimle başlarken, okul döneminde okuma becerisinin kazanılması ve çeşitli okuma etkinlikleriyle zenginleşerek devam eder. "Çocuk; dinleyerek, konuşarak ve yazarak öğrendiği gibi en çok da okuma yaparak sözcük öğrenimini hayat boyu sağlar (Yıldız, Okur, 2010). İnsanın düşünce dünyasını biçimlendiren sözcükler, kavrama, karar verme ve davranışta bulunma sürecini harekete geçirir. Günlük hayatta yazılı ve sözlü iletişimin temelini oluşturur (Bayraktar, 2018). Bunun yanı sıra sözcükler; ortak bir tarihi, kültürü yansıtmakta ve değerleri vermesiyle de gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlamaktadır.

Söz varlığının; çocuğun yaşı, gelişim düzeyi, ilgi alanı, günümüz sorunlarına işaret eden iletileriyle metinlerde olması gerekir. Söz varlığının öğretilmesinde Türkçe ders kitaplarının rolü de önem taşır. Bu kitaplarda Türkçe sözcükler yerine yabancı kökenli sözcüklerin (Arapça, Fransızca, İngilizce vs) kullanılması dilde hem yabancılaşmaya hem de dile karşı farkındalık ve duyarlılık oluşturmada eksik kalmaktadır (Aslan, 2006). Bu nedenle metin okuma, yazım ve dil bilgisi çalışmalarının yapılması; söz varlığının geliştirilmesi ve yabancı kelimeler ile Türkçe kelimelerin ayırt edilmesi, Türkçenin doğru öğrenilmesi açısından gerekli görülmektedir (Zülfikar, 2021). Bu bağlamda, Türkçe derslerinde okutulan metinlerde yabancı kökenli sözcüklerin yoğunluğu dikkat çekmektedir; bu durumun dilde yabancılaşmaya yol açtığı bir gerçektir. Yabancı sözcüklere Türkçe karşılıklar bulunmasının, dilde farkındalık ve duyarlılığı artıracağı öngörülmektedir. Hepçilingirler de (2007), yabancı dildeki sözcüklerin etkisini şöyle açıklamaktadır: "Daha anaokulundayken teslim alarak kimliğinden, geçmişinden, kültüründen kopardığı insanı kendisiyle birlikte getirdiklerine bağlıyor ve körü körüne bir yabancı hayranlığı yaratıyor." Benzer bir ifade de Aksan (2015) tarafından, "Bir toplumun, bir ulusun öteki toplumlarla hiçbir ilişki kurmadan yaşamasına olanak yokken uluslararasındaki ticaret, siyaset, kültür ve sanat ilişkileri hemen dile yansımakta ve yeryüzündeki bütün dillerde, başka dillerden alınma ögeler bulunmakta, kimi zaman bunlar bir dili bütünüyle yabancılaştıracak kadar artabilmektedir." dile getirilir. Bu değerlendirmelerden yola çıkarak, yabancı sözcüklerin dile girmesinin doğal bir süreç olduğu; fakat kontrolsüz bir yoğunluğun dilin kimlik yapısını zayıflatabileceği söylenebilir.

Dolayısıyla tarih boyunca farklı medeniyetlerin birbiriyle etkileşimi sonucunda diller arasında sözcük alışverişi yaşandığı görülmektedir. Bu etkileşim yalnızca sosyal yaşamı ve kültürü değil, dili de etkilemiştir (Satıç, 2021). Ancak 16. yüzyılda başlayan ve 20.

yüzyıla kadar devam eden Türkçede sadeleşme hareketi, dilin daha anlaşılır, kullanışlı ve yerli sözcüklerle zenginleşmesini amaçlamıştır. 16. yüzyılda Aydınlı Visali, Tatavlalı Mahremi ve Edirneli Nazmi öncülüğünde gelişen Türkî-i Basit hareketi, halk şairlerinin katkılarıyla ilerlemiştir. 19. yüzyılda ise dünya çapındaki değişimler ve milliyetçilik/ulusçuluk etkisiyle sadeleşme hareketi, sosyolojik temelli bir niteliğe kavuşarak geniş kitlelere ulaşmıştır (Özbek, 2024). Bu hareketin temel amacı, halkın günlük yaşamında ve eğitim alanında daha anlaşılır bir dil kullanmak, gereksiz yabancı sözcükleri azaltmak ve Türkçeyi hem yazıda hem sözde etkin kılmaktır. Bu durum Cumhuriyet döneminde de bir medeniyet değiştirme meselesi olarak da gündemde kalmış, devam etmiştir (Özdemir ve Süğümlü, 2013). Bu bağlamda, günümüzde kullandığımız pek çok sözcüğün kökenini ve Türkçeleşme sürecini incelemenin, dilimizin sadeleşme serüveninde geçirdiği değişimleri anlamak açısından önemli olduğu söylenebilir.

Bu süreç sonucunda yabancı dillerden birçok kelime Türkçeye yerleşmiş ve kullanılmaya başlanmıştır. Bu durumun, okullarda okutulan ders kitaplarındaki metinler üzerinden de gözlemlenebileceği söylenebilir. Bu bağlamda, dil politikaları ile dil bilincinin güçlendirilmesi; dilin gelişimini sürdürmesi, özgünlüğünü koruması ve gelecek nesillere aktarılması noktasında hayati bir rol oynamaktadır. Türk Dil Kurumunun da yabancı kökenli sözcükler ile ilgili çalışmalar yaptığı, 1993 yılında yayın organları aracılığıyla yabancı sözcüklere Türkçe karşılık bulmayı amaçladığı görülmektedir (Yıldız, 2018). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı; “öğrencilerin okuma, dinleme ve izleme etkinlikleri yoluyla söz varlıklarını zenginleştirmelerini, dil zevki ve bilincine ulaşmalarını amaçlar. Bu çerçevede öğrencilerin; duygu ve hayal dünyalarını geliştirmeleri, Türkçenin zengin imkânlarını kullanarak kendilerini ifade etmeleri ve millî-manevi değerleri özümseyerek dilsel bir duyarlılık kazanmaları”

hedeflenmektedir. Bu bağlamda, kültürel etkileşimi kavramada yabancı sözcüklerden yararlanılsa da öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını kendi öz imkânlarıyla kurabilmeleri için Türkçe sözcüklerin öne çıkarılması bir gereklilik olarak görülebilir. Yabancı kelimelerin Türkçe karşılıklarıyla desteklenerek öğretilmesinin, dil bilincini güçlendireceği söylenebilir.

Türkçe öğretiminde ders kitapları; öğrencilerin dil becerilerini geliştirmesi ve söz varlığını zenginleştirmesinde önemli bir rol oynar. Ders kitaplarında yer alan metinler aracılığıyla öğrenciler yeni sözcüklerle karşılaşır, bu sözcüklerin anlamlarını ve kullanım alanlarını öğrenerek dil bilinci kazanırlar. Bu süreçte kullanılan sözcüklerin niteliği ve kökeni önem taşır. Metinlerde yer alan yabancı kökenli sözcükler, Türkçenin tarih boyunca farklı kültürlerle kurduğu etkileşimin bir göstergesidir. Nitekim bugün Türkçeye dünyanın çeşitli dillerinden yeni sözcüklerin girmeye devam ettiği de bilinmektedir (Magrelo, 2011). Bununla birlikte öğrencilerin Türkçenin ifade olanaklarını tanıyabilmeleri açısından Türkçe kökenli sözcüklerin de bilinçli biçimde kullanılması önemlidir. Bu nedenle ders kitaplarındaki sözcüklerin köken bakımından incelenmesi, öğrencilerin dil bilinci kazanmalarına ve söz varlığını daha yakından tanımalarına katkı sunabilir.

Bu araştırmanın amacı, 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinde kullanılan sözcükleri köken bakımından incelemek ve yabancı kökenli sözcüklerin dağılımını ortaya koymaktır. Bu kapsamda, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan yabancı kökenli sözcüklerin kaynak dilleri saptanarak, hangi dillerden gelen sözcüklerin daha yoğun kullanıldığının ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir.

5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yabancı kökenli sözcüklerin temalara göre dağılımı nasıldır?

5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinde yer alan yabancı kökenli sözcükler nelerdir?

5.Sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinde yer alan yabancı kökenli sözcüklerin ait oldukları dillere göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemi; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmanın verileri, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına doküman incelemesi denilmektedir (Karataş, 2015). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinleri taranmış; tespit edilen yabancı sözcüklerin kökenleri ve metin içi dağılım yoğunlukları belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde hazırlanan MEB 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinleri, doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Kitap, birinci dönemi ve ikinci dönemi ele alan iki ayrı kitaptan oluşmaktadır. Her iki kitapta ayrı ayrı toplam üçer tema bulunmaktadır. Her iki kitapta üçer temadan toplam altı tema bulunmaktadır. Bu temalarda yer alan toplam 29 okuma metni incelenmiştir. Bu metinlerde tespit edilen yabancı kökenli sözcükler

araştırmanın verilerini oluşturmuştur. İnceleme sırasında aynı sözcük veya söz varlığı birimi, metinde birden fazla kez kullanılmış olsa da köken sınıflandırmasına yalnızca bir kez dâhil edilmiştir. Bununla birlikte, ilgili birimin metindeki toplam kullanım sayısı frekans değeriyle gösterilmiştir. Çekim eki almış sözcükler, metinde kullanılan çekimli biçimleriyle değil, sözlüklerde yer alan madde başı biçimleriyle değerlendirilmiştir. Türkçe bir köke yabancı kökenli bir yapım eki getirilerek oluşturulan sözcükler, yabancı unsur içeren türemiş yapılar olarak incelemeye alınmıştır. Birleşik fiiller, terimler, kalıplaşmış ifadeler ve çok sözcüklü yapılar, taşıdıkları bütüncül anlam dikkate alınarak tek bir söz varlığı birimi olarak değerlendirilmiştir. Örneğin "fark etmek" yapısı ayrı sözcüklere bölünmeden tek söz varlığı birimi olarak kaydedilmiş ve metinlerdeki kullanım sayıları frekans değerleriyle belirtilmiştir. Özel adlar inceleme kapsamına alınmamıştır. Kelimelerin köken tespiti ve sınıflandırılmasında; Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük, Kubbealtı Lugatı ile Arapça, Farsça, Osmanlı Türkçesi, Fransızca, İngilizce olmak üzere 11 sözlük kriter olarak kullanılmıştır. Verileri toplarken kullanılan sözlüklerin künyesi tablo halinde çalışmaya eklenmiştir. Sözcüklerin kökenleri ve metin içi dağılım yoğunlukları analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, veriler analiz edilirken içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi; elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara daha yakından ulaşılmasını gerektirir (Karataş, 2015). Bu doğrultuda, MEB 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerde yer alan yabancı kökenli sözcükler öncelikle metnin içeriğinden hareketle tespit edilmiştir. Kelimelerin köken tespiti ve sınıflandırılmasında; Türkçe sözlükler ve yabancı dildeki sözlükler esas alınarak veriler analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, kullanım sıklıklarına göre

frekans ve yüzde dağılımları olarak verilmiş ardından tablolaştırılıp yorumlanmıştır.

İnceleme sürecinde, bazı yabancı kökenli sözcüklerin Türkçede oldukça yaygın kullanıldığı ve bu nedenle çoğu zaman yabancı kökenli olduklarının fark edilmediği belirlenmiştir. Bu durumun temel nedenlerinden biri, söz konusu sözcüklerin Türkçenin ses ve biçim özelliklerine uyum sağlayarak zaman içerisinde Türkçeleşmesidir. Özellikle Türkçe yapım ve çekim ekleri alan sözcüklerin dilin doğal yapısına uyum sağladığı görülmüştür. Örneğin "zengin" sözcüğü Farsça kökenli olmasına rağmen "-lik" yapım ekini alarak "zenginlik" biçiminde kullanılmakta; benzer şekilde Arapça kökenli "arz" sözcüğü Türkçe yardımcı fiil olan "etmek" ile birleşerek "arz etmek" yapısında kullanılmaktadır. Bu tür örneklerde yabancı kökenli sözcüklerin Türkçenin dil bilgisel yapısına uyum sağlayarak Türkçeleştiği görülmektedir. Örneğin "akşam" sözcüğünün Soğdca, "komik" sözcüğünün Fransızca, "kelime" sözcüğünün Arapça ve "mum" sözcüğünün Farsça kökenli olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu sözcükler, Türkçede yaygın biçimde kullanılmaları ve dilin yapısına uyum sağlamaları nedeniyle gündelik dilin doğal bir parçası hâline gelmiş ve Türkçe konuşucuları tarafından fark edilemez olmuştur. Sözcüklerin kökenleri incelenirken Türkçe ek alma ve kullanım özellikleri dikkate alınmıştır. Bu nedenle, Türkçe ek alarak güncel Türkçede yaygın kullanım kazanan ve Türkçeleştiği kabul edilen sözcükler de çalışma kapsamına dahil edilmiştir.

Bunun yanı sıra, Arapça, Farsça ve Fransızca gibi farklı dillerden Türkçeye geçen bazı sözcüklerin köken tespitinde karşılaştırmalı bir yöntem kullanılmıştır. Sözcüklerin hem kaynak dillerdeki karşılıkları hem de Türkçedeki kullanım biçimleri incelenmiş; hangi dilden Türkçeye geçtiği kökeni itibariyle belirlenmiştir. Bazı sözcüklerin farklı dillere ait unsurların birleşmesiyle oluştuğu görülmüştür. Örneğin "hizmetkâr"

sözcüğünde “hizmet” kelimesi Arapça kökenli olup Farsça kökenli +kâr ekinin birleşmesinden oluşan karma yapılı bir sözcüktür. “Bezirgân” sözcüğü de Farsça kökenli bir sözcük olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda yabancı kökenli kelimelerin tespitinde ve kökeninin belirlenmesinde başvurulan sözlüklere yer verilmiştir.

Tablo 1.Araştırmada Kullanılan Sözlükler

Yazar Adı	**Eser Adı**	**Basım Yılı**	**Yayınevi**
TDK	**Türkçe Sözlük**	**2019**	**Türk Dil Kurumu Yayınları**
İlhan Ayverdi	**Kubbealtı Lûgatı**	**2024**	**Kubbealtı Akademisi Kültür ve Sanat Vakfı**
Ferit Devellioğlu	**Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat**	**2017**	**Aydın Kitabevi Yayınları**
Mehmet Kanar	**Arapça-Türkçe Sözlük**	**2012**	**Say Yayınları**
Mehmet Kanar	**Farsça-Türkçe Sözlük**	**2019**	**Say Yayınları**
H.J. Kornrumpf	**Evrensel Fransızca-Türkçe Sözlük**	**2014**	**Altın Kitaplar Yayınları**
Lexis Larousse	**Fransızca-Türkçe Sözlük**	**2018**	**Bilge Kültür Sanat Yayınarı**
Tahsin Saraç	**Büyük Fransızca Türkçe Sözlük**	**2009**	**Can Yayınları**
Cambridge University Press ve Assessment	**Cambridge Dictionary Sözlüğü.**	**Çevrim içi**	**Cambridge University Press & Assessment**
Kollektif	**Redhouse İngilizce-Türkçe Türkçe-İngilizce Büyük Sözlük**	**2013**	**SEV Yayıncılık**
Douglas Harper ve Talia Felix	**Etymology Dictionary**	**Çevrim içi**	**Etymonline**

Bulgular

5.Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Temalara İlişkin Bulgular

Tema Adı	Yabancı Kökenli Kelime Sayısı	Temalara Göre Dağılım Oranı %
Oyun Dünyası	108	18.367
Atatürk'ü Tanımak	82	13.946
Duygularımı Tanıyorum	98	16.667
Geleneklerimiz	87	14.796
İletişim ve Sosyal İlişkiler	91	15.476
Sağlıklı Yaşıyorum	122	20.748
Toplam	588	100

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan altı tema incelendiğinde toplam 588 yabancı kökenli söz varlığı birimi tespit edilmiştir. Bu birimlerin temalara göre dağılımı incelendiğinde en yüksek payın Sağlıklı Yaşıyorum temasına (%20,748), en düşük payın ise Atatürk'ü Tanımak temasına (%13,946) ait olduğu görülmüştür. Sağlıklı Yaşıyorum temasını sırasıyla Oyun Dünyası (%18,367), Duygularımı Tanıyorum (%16,667), İletişim ve Sosyal İlişkiler (%15,476) ve Geleneklerimiz (%14,796) temaları izlemektedir. Tabloda verilen yüzdeler, her temadaki bütün sözcükler içinde yabancı kökenli sözcüklerin oranını değil, ders kitabında tespit edilen toplam 588 yabancı kökenli söz varlığı biriminin temalara göre dağılımını göstermektedir.

Tabloda, 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan temaların genel görünümünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda,

yabancı kökenli sözcüklerin toplam sayıları 588'dir. Oransal dağılımları ilk temadan son temaya kadar sıralı bir biçimde sunulmuştur. Toplam yüzde oranı ise (%100) olarak belirlenmiştir. İncelenen ders kitabında toplam altı tema yer almakta olup bunların üçü birinci kitapta, diğer üçü ise ikinci kitapta bulunmaktadır. Böylece temalar arasındaki yabancı kökenli sözcük kullanım yoğunluğunun karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesine olanak sağlanmıştır.

1.Tema Oyun Dünyası Temasına İlişkin Bulgular

Metin Adı	Yabancı Kökenli Kelime sayısı	Metinlere Göre Dağılım Oranı %
Gölge Oyunu	14	12.96
Bülbül ile Bezirgân	24	22.22
Kangurunun Parmak Uçlarındaki Dünya	16	14.81
Topsuz Basketbol Oyunu	25	23.15
Bir İp Bul Oyuna Başla	17	15.74
Öğretmenin Sevinci	9	8.33
Oyuncakların Oyuncağı Olmak	3	2.78
Toplam	108	100

Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki Oyun Dünyası teması incelendiğinde toplam 108 yabancı kökenli söz varlığı birimi tespit edilmiştir. Bu söz varlığı birimlerinin dillere göre dağılımı incelendiğinde Arapça (f=59), Fransızca (f=20), Farsça (f=17), İtalyanca (f=5), İngilizce (f=3), Yunanca (f=2), Latince (f=1) ve

Moğolca (f=1) kökenli birimlerin bulunduğu belirlenmiştir. Bu birimlerin metinlere göre dağılımı incelendiğinde en yüksek payın "Topsuz Basketbol Oyunu" adlı metne (%23,15), en düşük payın ise "Oyuncakların Oyuncağı Olmak" adlı metne (%2,78) ait olduğu görülmüştür. Tabloda verilen oranlar, metinlerdeki bütün sözcükler içinde yabancı kökenli sözcüklerin oranını değil, Oyun Dünyası temasında tespit edilen 108 yabancı kökenli söz varlığı biriminin metinlere göre dağılımını göstermektedir.

Gölge Oyunu isimli metinde kullanılan yabancı kökenli kelimeler şunlardır: Bakkal, fikir, kalem, kağıt, mahalle, sahne, sürpriz, makine, park (f=3), bisiklet, karakter (f=2) tiyatro (f=3), prova ve fener.

Bülbül ile Bezirgân isimli metinde kullanılan yabancı kökenli kelimeler şunlardır: Diyar, hayran, etraf (f=2), telaş, adam(f=4), zaman, hasret, hayat, hak(f=2), hediye, misafir, cevap, elbette, hüzün, kafes, cesaret, tebessüm (f=2), pencere, kumaş, bezirgân (f=6), yadigâr (f=3), evlat(f=2), dost (f=2) ve bülbül (f=7).

Kangurunun Parmak Uçlarındaki Dünya isimli metinde kullanılan yabancı kökenli kelimeler şunlardır: Zaman, canlı, çeşit (f=2), hayvan (f=10), hafta, karar (f=2), şart, kabul, heyecan (f=2), nihayet, veda, dünya, park (f=5), kanguru (f=6), tebrik, meyve (f=2).

Topsuz Basketbol Oyunu isimli metinde kullanılan yabancı kökenli kelimeler şunlardır: Problem (f=3), fikir, devam, ihtiyaç (f=2), elbette (f=2), saha (f=3), panik, acil, şüphe, keyif (f=2) tercih (f=2), macera (f=2), tedavi (f=3), maşallah, teşekkürlü, maç (f=3), pas, ambulans (f=2), siren, okyanus, basketbol (f=4), hastane (f=3), doktor, satürn (f=3), korsan(f=2).

Bir İp Bul Oyuna Başla isimli metinde kullanılan yabancı kökenli kelimeler şunlardır: Aktivite, malzeme, halat (f=4), sınır, rekabet, teslim, işaret, keyif, hedef (f=4), lazer (f=2), metre, organizasyon, çember (f=2), hamle, fikir, rakip, engel, zaman (f=2).

Öğretmenin Sevinci isimli metinde geçen yabancı kökenli kelimeler şunlardır: Sabır (f=2), para, torun (f=3), kantin, mevsim (f=2), bahar (f=7), palyaço, rüzgâr (f=6), pencere (f=3).

Oyuncakların Oyuncağı Olmak isimli metinde geçen yabancı kökenli sözcükler şunlardır: Müze, ressam, fotoğraf.

2.Tema Atatürk'ü Tanımak Temasına İlişkin Bulgular

Metin Adı	Yabancı Kökenli Kelime Sayısı	Metinlere Göre Dağılım Oranı %
Oğlu Hüseyin'den Emine Ana'ya Mektuplar	20	24.39
Gazi Mustafa Kemal ve Sığırtmaç Mustafa	23	28.05
Atatürk ve Çiftlik	26	31.71
Baharda Çiçek Açar 23 Nisan'da Çocuk	13	15.85
Toplam	82	100

Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki Atatürk'ü Tanımak teması incelendiğinde toplam 82 yabancı kökenli söz varlığı birimi tespit edilmiştir. Bu söz varlığı birimlerinin dillere göre dağılımı incelendiğinde Arapça (f=55), Farsça (f=17), Fransızca (f=6), Moğolca (f=2), Yunanca (f=1) ve İtalyanca (f=1) kökenli birimlerin bulunduğu belirlenmiştir. Bu birimlerin metinlere göre dağılımı incelendiğinde en yüksek payın "Atatürk ve Çiftlik" adlı metne (%31,71), en düşük payın ise "Baharda Çiçek Açar 23 Nisan'da Çocuk" adlı metne (%15,85) ait olduğu görülmüştür. Tabloda verilen yüzdeler, metinlerdeki bütün sözcükler içinde yabancı kökenli sözcüklerin oranını değil, Atatürk'ü Tanımak temasında tespit edilen

82 yabancı kökenli söz varlığı biriminin metinlere göre dağılımını göstermektedir.

Oğlu Hüseyin'den Emine Ana'ya Mektuplar adlı metinde geçen yabancı kökenli söz varlığı birimleri şunlardır: kıymetli, evvela, selam etmek (f=2), hasret, istasyon (f=5), gurur, akıl, vatan (f=7), cephe (f=2), düşman (f=2), zulüm, mezar, sefil, adam, sahip çıkmak, telaş, rahat (f=2), emin, peygamber ocağı, zalim, garip, evlat (f=2), bahar, badem, köy, kasaba, kast etmek, memleket (f=2), katar, perişan, aşk, iman, hür, testi, asker (f=2), cömert, tren (f=2), dâhil etmek, ezan, talim (f=2), hava, çadır, komutan (f=2), hâl, hatır, tarhana, çorba, mercimek, lokma, zeval vermek, sevk etmek, inşallah ve ferah.

Gazi Mustafa Kemal ve Sığırtmaç Mustafa isimli metinde kullanılan yabancı kökenli kelimeler şunlardır: fakir, aile, eylül, kıyafet, parça, hasta (f=4), hâl (f=3), karar vermek (f=2), şüphe, rahatlamak, şefkat, dikkat (f=2), hesap (f=4), miktar (f=2), ücret, onur, akıl, tedavi (f=3), rütbe, mezun olmak, çiftlik (f=8), ceviz (f=3) ve para (f=6).

Atatürk ve Çiftlik metninde geçen yabancı kökenli kelimeler şunlardır: renk, zevk, arazi (f=7), emir, halk (f=2), hiç (f=2), şey, nokta, arz etmek, fakir, cevap, kenar, ıslah etmek (f=2), rapor (f=2), sabır, para, ülke, merkez, sebze, fiyat (f=2), sahip, modern (f=3), fena, çorak (f=2), iklim ve insan.

Baharda Çiçek Açar 23 Nisan'da Çocuk metninde geçen yabancı kökenli kelimeler şunlardır: şarkı (f=2), şiir (f=2), dünya (f=2), ulus, resim (f=4), insan, kalp (f=4), rüzgâr, bahar, demet (f=4), kurdele (f=2), mavi ve selam vermek (f=2)

3.Tema Duygularımı Tanıyorum Temasına İlişkin Bulgular

Metin Adı	Yabancı Kökenli Kelime Sayısı	Metinlere Göre Dağılım Oranı %
Duygularımız	11	11.22

Her Yüreğe Nakış Gerek	25	25.51
Türkiye	16	16.33
Üç Kardeş	19	19.39
Dilek Kuşu	27	27.55
Toplam	98	100

Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki Duygularımı Tanıyorum teması incelendiğinde toplam 98 yabancı kökenli söz varlığı birimi tespit edilmiştir. Bu söz varlığı birimlerinin dillere göre dağılımı incelendiğinde Arapça (f=74), Farsça (f=18), Yunanca (f=3), Fransızca (f=2) ve İtalyanca (f=1) kökenli birimlerin bulunduğu belirlenmiştir. Bu birimlerin metinlere göre dağılımı incelendiğinde en yüksek payın "Dilek Kuşu" adlı metne (%27,55), en düşük payın ise "Duygularımız" adlı metne (%11,22) ait olduğu görülmüştür. Tabloda verilen yüzdeler, metinlerdeki bütün sözcükler içinde yabancı kökenli sözcüklerin oranını değil, Duygularımı Tanıyorum temasında tespit edilen 98 yabancı kökenli söz varlığı biriminin metinlere göre dağılımını göstermektedir.

Duygularımız metninde geçen yabancı kökenli sözcükler şunlardır: Kalp, ifade (f=3), psikolojik, temel (f=2), şey, normal, fark (f=2), fikir, izin, eşya ve kavga.

Her Yüreğe Nakış Gerek metninde geçen yabancı kökenli kelimeler şunlardır: Bahçe, ilkbahar, hoş, renk, sokak, cevap, rağmen, merak, devam, merhamet, vefa, hasret, insan, muhtaç, haslet, kalp, meziyet, hayvan, ikram, hediye, temiz (f=2), elbet, meydan (f=2), hayal ve tasavvur.

Türkiye adındaki metinde geçen yabancı kökenli kelimeler şunlardır: Âşık (f=2), bahar, kalem, insan, demet (f=2), kuvvet,

memleket (f=2), mavi, urban, nehir, saadet, destan, nöbet, heyecan, gayret ve sevda.

Üç Kardeş metnindeki yabancı kökenli kelimeler şunlardır: Zaman (f=2), zengin (f=2), adam (f=2), mal (f=3), hazine (f=3), ihtiyar (f=6), cevap (f=3), memnun, laf, taraf, razı, ziyaret (f=3), eser, para, har (f=2), şey, şart, meyve (f=2) ve fidan.

Dilek Kuşu adındaki metinde geçen yabancı kökenli kelimeler şunlardır: Tarif, fakirlik, sadaka, zenginlik, imtihan, sır, hikmet, zaman (f=2), çift, bahçe, fırtına (f=2), adeta, ihtiyaç (f=3), karar, hayal (f=2), saray (f=4), hizmetkar (f=2), mücevher, arzu (f=3), muhtaç, şehir, tebessüm, emin, imkân, insan, muhabbet ve kıymet.

4.Tema Geleneklerimiz Temasına İlişkin Bulgular

Metin Adı	Yabancı Kökenli Kelime Sayısı	Metinlere Göre Dağılım Oranı %
Nasreddin Hoca	18	20.69
Misafir Odası	15	17.24
Çömlekçilik	46	52.87
Kırık At	8	9.20
Toplam	87	100

Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki Geleneklerimiz teması incelendiğinde toplam 87 yabancı kökenli söz varlığı birimi tespit edilmiştir. Bu söz varlığı birimlerinin dillere göre dağılımı incelendiğinde Arapça (f=52), Fransızca (f=19), Farsça (f=11), İtalyanca (f=3) ve Yunanca (f=2) kökenli birimlerin bulunduğu belirlenmiştir. Bu birimlerin metinlere göre dağılımı incelendiğinde en yüksek payın "Çömlekçilik" adlı metne (%52,87), en düşük payın

ise “Kırık At” adlı metne (%9,20) ait olduğu görülmüştür. Tabloda verilen yüzdeler, metinlerdeki bütün sözcükler içinde yabancı kökenli sözcüklerin oranını değil, Geleneklerimiz temasında tespit edilen 87 yabancı kökenli söz varlığı biriminin metinlere göre dağılımını göstermektedir.

Nasreddin Hoca metninde geçen yabancı kökenli kelimeler şunlardır: Merhaba, fıkra (f=5), medrese (f=2), imam, kadı, türbe, ziyaret, işgal, ekonomik, insan (f=3), sosyal, tembel, komik, kahkaha, mesaj, dünya (f=2), ders (f=2) ve şart.

Misafir Odası metninde geçen yabancı kökenli kelimeler şunlardır: Kanape, perde, kadife, kumaş, misafir (f=3), büfe, fotoğraf, mahzun, aile, dantel, sehpa, konsol, kolonya, vazo ve şekil.

Çömlekçilik metninde geçen yabancı kökenli kelimeler şunlardır: İnsan, meslek (f=3), eser, hareket, usta (f=2), maharet (f=2), safha (f=2), silis, organik, madde (f=2), ilave (f=2), tezgâh (f=2), teknik (f=3), şekil (f=3), alet (f=3), fırın (f=5), malzeme (f=3), ayar, keşif, atölye, derece (f=2), revaç, asır, mutfak, tabaka, cam, arkeolojik, müze, koleksiyon, talep, isim, termos, ömür, ibrik, kase, testi, vazo, çark, mil, hamur (f=11), cins, cila, istif, emaye, ateş ve tip.

Kırık At metninde geçen yabancı kökenli kelimeler şunlardır: Laf, nalbant, usta, dükkan, zahmet, mal, saat, adam

5.Tema İletişim ve Sosyal İlişkiler Temasına İlişkin Bulgular

Metin Adı	Yabancı Kökenli Kelime Sayısı	Metinlere Göre Dağılım Oranı %
Ev	36	39.56
Tatlı Günler	30	32.97
Gülü İncitme Gönül	8	8.79
Herkes Önemli	17	18.68

Toplam	91	100

Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki İletişim ve Sosyal İlişkiler teması incelendiğinde toplam 91 yabancı kökenli söz varlığı birimi tespit edilmiştir. Bu söz varlığı birimlerinin dillere göre dağılımı incelendiğinde Arapça (f=47), Farsça (f=22), Fransızca (f=14), İtalyanca (f=3), Soğdca (f=2), Felemenkçe (f=1), Romence (f=1) ve Yunanca (f=1) kökenli birimlerin bulunduğu belirlenmiştir. Bu birimlerin metinlere göre dağılımı incelendiğinde en yüksek payın "Ev" adlı metne (%39,56), en düşük payın ise "Gülü İncitme Gönül" adlı metne (%8,79) ait olduğu görülmüştür. Tabloda verilen yüzdeler, metinlerdeki bütün sözcükler içinde yabancı kökenli sözcüklerin oranını değil, İletişim ve Sosyal İlişkiler temasında tespit edilen 91 yabancı kökenli söz varlığı biriminin metinlere göre dağılımını göstermektedir.

Ev metninde geçen yabancı kökenli kelimeler şunlardır: Mutfak (f=5), kurabiye (f=9), sohbet, masa (f=3), akşam, sembol, mum, mekân (f=2), cevap, kelime, eşya (f=3), kıymet, heybetli, sofra (f=2), acil, ilan, emlak, şekil (f=2), kalp (f=2), şükür, pencere, tarçın, pazar, zengin, film, detay, müzik, vazo, televizyon, kalorifer, lüks, modern, portakal, ultra, begonya ve sardunya.

Tatlı Günler metninde geçen yabancı kökenli kelimeler şunlardır: Köy (f=4), sabır (f=2), hasret, akşam (f=2), sofra, fark, zaman, aile, yardım (f=2), inşaat, para, adam, insan, şeker, helva, kalp, şefkat, hasta (f=2), hemen, çorba, hayat, harf, isim, sınıf, kitap (f=3), dikkat (f=3), nefes, dua, bahçe (f=2) ve rüzgâr.

Gülü İncitme Gönül metninde geçen yabancı kökenli kelimeler şunlardır: Hoş, meyve, gül, mahsus, yâ, hayır, yahut ve kibir.

Herkes Önemli metninde geçen yabancı kökenli kelimeler şunlardır: Kasaba, doktor, fırın, çiftçi, polis, şoför, hasta, yardım, dost, sabah, cevap, motor, usta, ihtiyaç, özür, hep, hayat, zaman

6. Tema Sağlıklı Yaşıyorum Temasına İlişkin Bulgular

Metin Adı	Yabancı Kökenli Kelime Sayısı	Metinlere Göre Dağılım Oranı %
Haydi Doğa Yürüyüşüne	18	14.75
Sağlık ve Spor Rotası	15	12.30
Ne Olacak Bu Yemek Sorunu	28	22.95
Obezite	20	16.39
Atlı Cirit	41	33.61
Toplam	122	100

Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki Sağlıklı Yaşıyorum teması incelendiğinde toplam 122 yabancı kökenli söz varlığı birimi tespit edilmiştir. Bu söz varlığı birimlerinin dillere göre dağılımı incelendiğinde Arapça (f=58), Fransızca (f=41), Farsça (f=11), İtalyanca (f=6), İngilizce (f=3), Yunanca (f=1), Moğolca (f=1) ve Romence (f=1) kökenli birimlerin bulunduğu belirlenmiştir. Bu birimlerin metinlere göre dağılımı incelendiğinde en yüksek payın "Atlı Cirit" adlı metne (%33,61), en düşük payın ise "Sağlık ve Spor Rotası" adlı metne (%12,30) ait olduğu görülmüştür. Tabloda verilen yüzdeler, metinlerdeki bütün sözcükler içinde yabancı kökenli sözcüklerin oranını değil, Sağlıklı Yaşıyorum temasında tespit edilen 122 yabancı kökenli söz varlığı biriminin metinlere göre dağılımını göstermektedir.

Haydi Doğa Yürüyüşüne metninde geçen yabancı kökenli kelimeler şunlardır: Spor (f=3), hiking, maddi, rota (f=2), fiziksel, aile, planlama, mevsim (f=2), hava (f=3), tabi, miktar, kontrol, alerji, fotoğraf, makine, not, grup ve rehber.

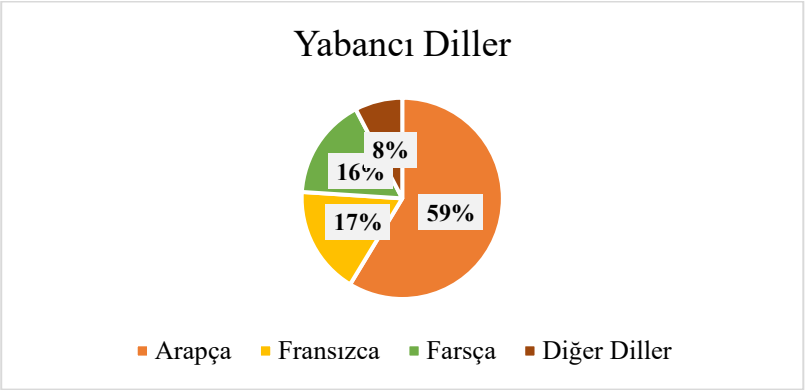
Sağlık ve Spor Rotası metninde geçen yabancı kökenli kelimeler şunlardır: Rota (f=3), aktivite, nokta (f=2), derece, detay, macera, keşif, manzara, unsur, lider, huzur, hassasiyet, zarar (f=2), insan ve üye.

Ne Olacak Bu Yemek Sorunu metninde geçen yabancı kökenli kelimeler şunlardır: Mutfak (f=2), sofra (f=3), vitamin (f=2), sınıf (f=2), ihtiyaç (f=2), hasta, enerji, protein, karbonhidrat, mineral, grup, dikkat, performans, internet, cevap, liste (f=3), fikir, adam, zarar, fayda (f=2), zaman, çorba, patlıcan, kağıt, hikaye, fıkra, masal ve efsane.

Obezite metninde geçen yabancı kökenli kelimeler şunlardır: Obez (f=7), obezite (f=10), aktivite (f=2), metabolik (f=6), matematiksel, genetik, fastfood, grup, televizyon, protein, karbonhidrat, problem, kontrol, vücut (f=3), fonksiyon, masum, engel, mümkün (f=3), masa ve spor.

Atlı Cirit metninde geçen yabancı kökenli kelimeler şunlardır: Cirit (f=18), mızrak, isabet (f=3), zaman (f=2), kabul, fırsat, nüfus, kulüp, spor, metre (f=5), saha (f=6), puan (f=11), hücum, dakika (f=2), devre, santimetre, hâkim, pantolon, süvari (f=2), alay (f=15), işaret, taktik, hareket (f=3), engel, hakem (f=6), kontrol, numara (f=2), forma, renk, ihlal (f=2), hamle (f=2), rakip (f=4), kasıt, ceza (f=2), tekrar (f=3), mesafe, karar, galip, tarih, film ve şart.

Şekil 1.Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yabancı Kökenli Sözcüklerin Dillere Göre Dağılımı



Araştırma kapsamında 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yabancı kökenli sözcüklerin kökenine göre en fazla kullanımın Arapça kökenli sözcüklerde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, Arapçanın diğer dillere göre okuma metinlerinde çok daha yaygın biçimde kullanıldığını göstermektedir. Fransızca ve Farsça ise birbirine yakın değerler göstermekte, bu iki dilin kullanım düzeylerinin benzer olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte Fransızcanın Farsçaya göre daha yüksek bir orana sahip olduğu görülmektedir. Araştırmada en düşük payın diğer dillere (İngilizce, Latince, Yunanca, Soğdca, İtalyanca, Moğolca, Portekizce) ait olduğu görülmüştür. Genel olarak değerlendirildiğinde Arapça belirgin biçimde öne çıkarken, diğer yabancı dillerin daha sınırlı bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Türkçe ders kitapları, öğrencilerin dili etkili ve bilinçli bir şekilde kullanmalarında önemli bir yere sahip olduğu gibi söz varlığını geliştirmelerinde de temel bir araçtır. Aslan'a göre (2006), Türkçe ders kitapları öğrencileri dilin doğru ve özenli kullanıldığı metinlerle buluşturarak Türkçeye yönelik farkındalık kazandırmayı amaçlamaktadır.

Araştırma bulguları, 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinde yabancı kökenli sözcüklerin dikkat çekici bir

yoğunlukta kullanıldığını göstermektedir. Bu durum, ders kitabı metinlerinin yalnızca Türkçe kökenli sözcüklerle sınırlı olmadığını ortaya koymaktadır. Metinlerde yer alan yabancı kökenli sözcüklerin yaygın biçimde kullanılması, bu sözcüklerin zamanla Türkçeye yerleştiğini ve dilin doğal gelişim sürecinin bir parçası hâline geldiğini düşündürmektedir. Nitekim Mert'e göre (2012), yabancı kökenli sözcükler tarihsel süreçte farklı kültürlerle kurulan etkileşim sonucunda Türkçeye girmiş ve zamanla Türkçenin yapısına uyum sağlayarak Türkçeleşmiştir.

İncelenen metinlerde yabancı kökenli sözcüklerin dağılımında belirgin farklılıklar olduğu görülmektedir. Veriler incelendiğinde Arapça kökenli söz varlığı birimlerinin %58,67 oranıyla ilk sırada yer aldığı, bunu Fransızca %17,35 ve Farsça %16,33 kökenli birimlerin izlediği belirlenmiştir. Özellikle Arapça kökenli sözcüklerin hemen hemen her metinde yer aldığı dikkat çekmektedir. 5. sınıf Türkçe ders kitabında Arapça kökenli sözcüklerin daha çok kültürel ve dini içerikli kavramlarda kullanıldığı belirlenmiştir. Ersoy'a göre de (2014), Türklerin İslamiyet'i kabul etmesiyle birlikte Arapça, din, kültür ve bilim dili olarak Türkçe üzerinde önemli bir etki oluşturmuştur. Fransızca kökenli sözcüklerin ise daha çok bilimsel kavram ve terimlerde kullanıldığı görülmektedir. Korkmaz'ın (2003) da belirttiği üzere Fransızca, Batılılaşma süreciyle birlikte Türkçe üzerinde etkili olmuş ve birçok kavramın dile girmesinde rol oynamıştır. Bu durum, Türkçenin tarihsel süreç içerisinde farklı dillerle kurduğu kültürel ve toplumsal etkileşimin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir.

Elde edilen bulgular temalar açısından değerlendirildiğinde, yabancı kökenli sözcük kullanımının temalara göre farklılık gösterdiği görülmektedir. "Sağlıklı Yaşıyorum" temasında yabancı kökenli sözcük kullanımının diğer temalara göre daha yoğun olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık "Geleneklerimiz" temasında yabancı kökenli sözcük sayısının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

“Sağlıklı Yaşıyorum” temasının sağlık ve bilim gibi alanlara ait terimleri içermesi, bu temada yabancı kökenli sözcük kullanımının daha fazla olmasına neden olmuş olabilir. Buna karşılık “Geleneklerimiz” temasının daha çok yerel ve kültürel unsurlara yer vermesi, yabancı kökenli sözcük kullanımının daha sınırlı kalmasıyla açıklanabilir. Bu doğrultuda, yabancı kökenli sözcük kullanımının tema içeriğine bağlı olarak değişiklik gösterdiği söylenebilir.

Benzer ve farklı çalışmalar değerlendirildiğinde, Karababa ve Yıldız’ın (2018) çalışmasında Türkçe ders kitaplarında özellikle 5. ve 6. sınıf düzeyinde Arapça ve Fransızca kökenli sözcüklerin yoğun olarak kullanıldığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Erol ve Kıroğlu’nun (2012) hayat bilgisi ders kitapları üzerine gerçekleştirdikleri araştırmada da metinlerde en yaygın olarak Arapça, Fransızca ve Farsça kökenli sözcüklere yer verildiği tespit edilmiştir. Bu bulgular, farklı ders kitaplarında yabancı kökenli sözcük kullanımına ilişkin benzer sonuçlara ulaşıldığını göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Gürbüz’ün (2012) İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yabancı kökenli sözcükleri incelediği araştırmada, tespit edilen 1097 yabancı kökenli sözcüğün büyük bölümünün Arapça, Fransızca ve Farsça kökenli olduğu ortaya konmuştur. Aslan’ın (2006) araştırma sonuçları, 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarında Türkçe kökenli sözcüklerin kullanımına yeterince özen gösterilmediğini ortaya koymuştur. Durukan’ın (2021) yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yabancı kökenli sözcüklerin kullanımı adlı çalışmasına bakıldığında da Farsça kökenli sözcüklerin kullanım yoğunluğunun daha fazla olduğu, bu dildeki sözcüklerin diğer Batı dillerine oranla daha sık kullanıldığı tespit edilmiştir. Buna karşılık İtalyanca, Yunanca, İngilizce, Latince ve Soğdca gibi farklı dillerden gelen yabancı kökenli sözcüklerin daha az kullanıldığı görülmektedir. Bu durum, söz konusu dillerden

gelen sözcüklerin Türkçede daha sınırlı alanlarda yer bulması ve günlük dilde daha az tercih edilmesi ile açıklanabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde, 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinde yabancı kökenli sözcüklerin belirgin bir yoğunlukta kullanıldığı ve bu kullanımın tema ve metin içeriğine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Özellikle Arapça kökenli sözcüklerin daha yoğun kullanıldığı Fransızca ve Farsça kökenli sözcüklerin ise daha sınırlı kullanıldığı görülmektedir.

Bu durum, yabancı kökenli sözcüklerin Türkçeye yerleşme sürecinin tarihsel ve kültürel etkileşimlerle ilişkili olduğunu ve ders kitabı metinlerinde bu etkinin izlerinin devam ettiğini göstermektedir. Bununla birlikte yabancı kökenli sözcük kullanımının temalara göre değişiklik göstermesi, ders kitabı metinlerinin içerik özelliklerinin söz varlığı üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, 5. sınıf Türkçe ders kitabında yabancı kökenli sözcük kullanımının belirli bir yoğunluk ve dağılım gösterdiği, bu sözcüklerin özellikle bazı temalarda daha baskın hale geldiği; bu durumun da ders kitaplarında kullanılan söz varlığının dikkatle seçilmesi gerektiğini ortaya koyduğu söylenebilir.

Kaynakça

Aksan, D. (2015). *Türkçenin Sözvarlığı.* Bilgi Yayınevi.

Aslan, C. (2006). Türkçe ders kitaplarında "Türkçe olmayan sözcüklerin kullanımı üzerine bir inceleme. *Dil Dergisi, 133*, 7-19.

Ayverdi, İ. (2024). *Kubbealtı lûgatı.* Kubbealtı Akademisi Kültür ve Sanat Vakfı.

Bakanlığı., M. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Türkçe Dersi Öğretim Programı*. https://www.meb.gov.tr adresinden alındı

Bayraktar, İ. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan sözcük öğretimi etkinliklerinin incelenmesi. *Journal of Language Research (JLR), 2*(1), 1-7.

Bezmez, S., & Brown, C. (2013). Redhouse büyük el sözlüğü: İngilizce-Türkçe, Türkçe-İngilizce (36. bs.). SEV Yayıncılık.

Devellioğlu, F. (2017). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat.* Aydın Kitabevi Yayınları.

Durukan, Ş. (2021). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında batı kökenli sözcüklerin kullanımı: Yedi İklim Türkçe Seti (A1-A2 ders kitabı) örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 10*(3), 1070-1088.

Erol, B., & Kıroğlu, K. (2012). Hayat bilgisi ders kitaplarının dil ve anlatım yönünden değerlendirilmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 32*, 155-176.

Ersoy, H. (2014). Türkçedeki yabancı sözcüklerin kullanım alanı bilgileri ve düşündürdükleri (Sözlükbilimsel bir çalışma). *Akademik İncelemeler Dergisi, 1*(2), 1-15.

Güneş, F. (2025). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller.* Pegem Akademi Yayınları.

Gürbüz, A. (2012). İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabında geçen yabancı kökenli kelimeler üzerine bir inceleme. *International Journal of Social Science, 5*(7), 375-390.

Harper, D. (tarih yok). *Online etymology dictionary*. https://www.etymonline.com/ adresinden alındı

Hastaoğlu Özbek, B. (2024). Ziya Gökalp ve dilin sadeleşmesi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl: 2024- Sayı: Ziya Gökalp Özel Sayısı, 30-40.

Hepçilingirler, F. (2007). *Dilim Dilim Anadilim.* Everest Yayınları.

Kanar, M. (2012). *Arapça-Türkçe sözlük.* Say Yayınları.

Kanar, M. (2019). *Farsça-Türkçe sözlük.* Say Yayınları.

Karababa, Z., & Yıldız, K. (2018). 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan yabancı kökenli sözcüklerin incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 4*(3), 160-174.

Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi.* Kriter Yayınevi.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 62-79.

Korkmaz, Z. (2013). Türkiye Türkçesinde yazı diline girmiş günlük yaşamla ilgili alıntı sözler ve ekler. *Türk DiliDergisi, 620*, 118–127.

Kornrumpf, H. (2014). *Evrensel Fransızca-Türkçe sözlük.* Altın Kitaplar Yayınları.

Kurumu., T. (2019). *Türkçe sözlük.* Türk Dil Kurumu Yayınları.

Magrelo, İ. (2011). Türkçede batı kökenli yabancı sözcükler. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi, 1*(1), 7-10.

Mert, E. (2013). Türkçe ders ve çalışma kitaplarının sözcüksel görünümlerine ilişkin örnek bir uygulama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 17*, 152-168.

Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2008). Kelime öğretiminde örneklemenin önemi ve Divanü Lügat-it Türk. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(10), 50-57.

Özdemir, M., & Süğümlü, Ü. (2013). Dilde sadeleşme ve dil akademisi tartışmaları. *Turkish Studies, 8*(9), 2269-2295.

Press, C., & Assessment. (tarih yok). *Cambridge dictionary*. https://dictionary.cambridge.org/ adresinden alındı

Saraç, T. (2009). *Büyük Fransızca-Türkçe sözlük.* Can Yayınları.

Satıç, E. (2021). Ortaokul 5. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının yabancı kökenli sözcükler bağlamında karşılaştırılması [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi].

Sever, S. (2023). *Çocuk ve edebiyat.* Tudem Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C., & Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: sözcük öğretimi. Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, 27, 753-773. https://izlik.org/JA24SK79SR adresinden alındı

Yıldız, K. (2018). Ortaokul 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan yabancı kökenli sözcüklerin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].

Zülfikar, H. (2022). Türkçenin yabancılaşmasında gelinen düzey. TRT Akademi Dergisi, 146-157. https://izlik.org/JA94NT46ZB adresinden alındı

BÖLÜM 4

YAPAY ZEKÂ ARAÇLARININ YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ SAHASINDA KULLANIMI: A1 DÜZEY DİJİTAL ÖYKÜ KİTABI OLUŞTURMA

VEDAT HALİTOĞLU[1]

Bu çalışma, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde (YDTÖ) dijital kitapların dil öğretim sahasında kullanımını artırmak maksatlı, yapay zekâ araçları destekli; teorik ve pratik bir gayretin ifadesidir. A1 düzeyde Türkçe öğrenen öğrencilerin dil seviyelerine uygun, kelime öğrenimini teşvik eden ve görsel-işitsel araçlarla desteklenen bir okuma materyali oluşturmak amaçlanırken aynı zamanda öğreticiler için dersin ve öğrencinin ihtiyacına uygun

[1] Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, vedat.halitoglu@alanya.edu.tr, Orcid: 0000-0001-9557-7782

materyaller hazırlama aşamalarını örnek bir biçimde göstermek hedeflenmiştir. Çalışma kapsamında aşağıdaki hususların açıklanması amaçlanmaktadır:

- Dijital kitapların dil öğretiminde önemi ve sunduğu avantajlar
- A1 düzey dil öğretiminde okuma ve okuma metinlerde yer alan kelimelerin seçimi
- Dijital öyküler hazırlanırken yapay zekâ araçları ve uygun istemlerin (prompt) oluşturulması

1. Dijital Kitaplar

Teknolojik gelişmeler her çağda olduğu gibi günümüzde de birçok sahada etkisini güçlü bir şekilde hissettirmektedir. Bilhassa bilgisayar ve bilgi teknolojileri alanındaki gelişmeler geleneksel öğrenme ve öğretme yöntemlerinde köklü değişimlere vesile olmuştur. Dil öğretimi sahası da bu yeniliklerden nasibini almış, öğretim yapılırken yeni yollarla dil öğretiminin etkililiği artırılmaya bu amaç doğrultusunda alternatif yaklaşımlar benimsenmeye başlanmıştır.

Son zamanlarda dil öğretimi sahasında dilsel girdileri artırmak, bunların etkililiğini güçlendirmek maksatlı görsel işitsel-malzeme kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Özellikle yeni yöntemlerin inşasında yapay zekâ araçlarının ortaya çıkmasıyla birlikte dil öğretim materyalleri giderek renklenmiş, derse ve ihtiyaca uygun anında materyal hazırlama fırsatı doğmuş ve etkileşimli, dinamik kitapların hazırlanmasında büyük devrimler yaşanmıştır. Özellikle yapay zekâ destekli dijital kitaplar, öğretmenler ve öğrenciler açısından çeşitli avantajlar sunmuştur:

- **Öğrenme Farklılıklarına Duyarlılık:** Yapay zekâ araçları ile oluşturulan kitapların; öğrencinin öğrenme

stillerine, öğrenme hızına, hazır bulunuşluğuna uygun şekillerde oluşturulma imkânı

- **Motivasyon:** Klasik içeriklere göre daha renkli ve dinamik bir içerik sunma, öğrenme sürecinde öğrencinin sıkılmasını engelleyerek dikkat süresini artırma
- **Dil Düzeyine Uygun İçerikleri Oluşturulması:** Hazır metinler yerine istenilen düzeyde seviyelendirilmiş kelimelerin ve konuların yer aldığı metinlerin hazırlanması
- **Geri Bildirim:** Öğrencilere çok daha kolay geri bildirimde bulunma, hataların kontrolünün interaktif sağlanması
- **Alt Yazı ve Sözlük:** Alt yazı ve sözlük gibi imkânlarla başlangıç düzeyinde yeni öğrenmelerin ana diliyle ilişkilendirilmesi kolaylığı

Yapay zekâ kullanılarak hazırlanan kitapların başında dijital öykü kitapları gelmektedir. Dijital öyküler; kelime öğretimi, okuma anlama becerisi ve öğrenilenin pekiştirilmesi gibi dil öğretiminde hayati önem arz eden hususların aktarılmasında öğreticilere ve öğrenenlere büyük yararlar sunmaktadır. Bilhassa dil öğretiminin temel düzeyi (A1) aşamasındaki içerikler hedef dilin en temel özelliklerini yansıtması yönüyle kritik önemdedir. Bu içeriklerin kullanılan materyallerle ilişkisinin uygun bir şekilde kurulması ve öğrenenler açısından kalıcılık, tekrar edilebilirlik, anlaşılabilirlik açısından nitelik sağlanması önemlidir. Dijital öyküler, renkli içerikleri sayesinde dikkat süresini artırmakta ve öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır. Özellikle içeriklerin geleneksel malzemeye göre canlı, interaktif katılıma imkân veren yapısı, öğrencinin derse ilgisini canlı tutmakta ve dikkat süresini önemli oranda artırmaktadır (Kızılcakaya, 2022; Pravitha, 2026). Dijital öykü kitaplarının ifade edilen interaktif içerikleri dolayısıyla geleneksel kitaplara göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Özellikle yapay zekâ araçlarının denkleme dâhil olmasıyla birlikte söz konusu kitapları oluşturmak giderek kolaylaşmakta ve kitap niteliklerinde belirgin düzeyde artışlar söz konusu olmaktadır. Öğretmenin belirleyeceği kelime listesinden hareketle yapay zekâ araçları sayesinde öğrenci dil düzeyine uygun metinler elde edilebilir, bu içeriklere uygun çok daha renkli ve canlı resimler oluşturulabilir. Söz konusu malzeme bir araya getirilerek dijital kitaba yine birtakım yapay zekâ araçlarıyla dönüşebilir. Öğretmenin rolü burada tıpkı bir orkestra şefi gibi içeriklere dair kriterleri belirlemek (kültüre uyumdan pedegojik ilkeleri oluşturmaya kadar) ve yeri geldiğinde duruma müdahale edebilmek olmalıdır.

2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi A1 Başlangıç Düzeyi ve Okuma

Başlangıç dil düzeyi öğrencinin hedef dille kurduğu ilk bağ olması hasebiyle çok önemli ve kritik bir eşiği ifade etmektedir (Boylu ve Işık, 2017). Öğrenci, bu aşamada karmaşık dil yapıları ve dil bilgisi kuralları yerine ilk aşamada karşılacağı daha somut ve işlevsel öğrenmelere yönelir. Avrupa Ortak Çerçeve Metni (CEFR) dili yeni öğrenmeye başlayan öğrenciyi temel kullanıcı olarak tanımlamakta ve öğrencinin kendini-çevresini basit cümlelerle tanıtmasını, temel selamlaşma-tanışma yeterliliklerine ulaşmasını hedef olarak almaktadır (Council of Europe, 2001). Söz konusu düzeydeki bir öğrenciden beklenen temel ihtiyaçlarını karşılayabilme ve bu amaçla iletişime geçme olduğu düşünüldüğünde öğrenene birtakım eylem odaklı içerikler sunan mekân ve durum odaklı dil içerikleri öne çıkmaktadır. Bu amaçla konuşma öğrenme alanında başlangıç düzey için yeme-içme konularında basit konuşmalar yapma, selamlaşma ve tanışma, kendi ile ilgili basit cümleler kurma, aile ve yakın çevresi, günlük rutinler ve hobiler hakkında konuşmak gibi temel konuşma pratikleri hedeflenebilir (Şen ve Delioğlu, 2023; Tsubak ve Maeda, 2019).

Süreç içerisinde farklı öğrenme alanlarının da desteklenmesi esastır bu bağlamda yazma açısından büyük-küçük harflerin kullanımına duyarlık, basit kısa metinler yazmak (notlar, mesajlar, e-postalar vb.) bu metin içeriklerinde tarih, saat, telefon bilgileri, sıklıkla kullanılan kelimelere yer verilmesi ve kısa cümle yapılarıyla üretim yapılması önemlidir (Dursun ve diğerleri, 2020). Dinlemede ise yavaş ve dikkatli konuşulan konuşmayı anlama, konuşma açık olduğunda bilinen konularda somut bilgileri (mekânlar, zamanlar vb.) tanıyabilme ve görsellerle desteklenen basit soru ve ifadeleri anlama gibi ayırt edici dinleme becerilerine yoğunlaşmak gerekir (Arslan ve Çiftçi, 2023). Okuma öğrenme alanı A1 düzeyde önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır temel düzeyde okuma pratikleri birtakım yönlerden öğrenciye faydalar sağlayacaktır:

2.1.Kod Çözme ve Anlam:

Bu aşamada öğrencinin okuduğu metindeki harfleri tekabül eden seslere dönüştürmesi yani ses -harf ilişki kurması beklenir. A1 düzeydeki öğrencinin okuma pratikleri yaparak ses harf ilişkisini otomatikleştirmesi sağlanır ki metnin anlaşılması sağlanmış olsun bunu gerçekleştirmeyen öğrencilerin içeriğe odaklanamadığı ve bilişsel olarak karmaşıklık yaşadıkları görülmektedir. Alan yazınına bakıldığında söz konusu kod çözme otomatikleşmesinin anlamı; cümle, paragraf ve metin düzeyinde kurulabilmesini mümkün kıldığını göstermektedir (Macaro & Erler, 2007). Yani aslında öğrenciler okuma pratikleri ile temel kod çözme (decoding) becerileri sayesinde ilk anlama becerilerini geliştirmiş olurlar (Qizi, 2026). Ancak buna rağmen birçok dil sınıfında okuma becerisi ihmal edilmekte oysaki erken dönemde okumaya dair birkaç cümlelik metinler yerine iyi yapılandırılmış okuma stratejilerine başvurulursa ve okuma odağa alınabilirse ilerleyen aşamalarda karmaşık metinlerin anlaşılması ve anlama bakımından ilerlenmesi kolaylaşmış olacaktır (Macaro ve Erler, 2008). Okumada sağlanacak

akıcılık anlamanın ön koşuludur ve iyi yapılandırılmış okuma stratejileriyle desteklenmelidir.

2.2.Kelime Hazinesinin Genişlemesi

Kelime hazinesinin geliştirilmesinde okuma öğrencilere önemli yararlar sağlar. Kısa, sade, anlaşılır ve seviyeye uyarlanmış metinler sayesinde öğrenciler bağlam içerisinde kelimelerin anlamını öğrenir ayrıca sistematik yapılandırılmış kelime tekrarlarıyla da kelimelerin zihinde kalıcılığı sağlanmış olur. Krashen (1985)'in girdi hipotezine göre metinler öğrencinin düzeyinin biraz üzerinde olmalı ve anlaşılır olmalıdır bu sayede (i+1) gerçekleşmiş olur. Öğrencilere sunulan kelimeler listeler halinde değil metin içerisinde bir bağlamla sunulursa ilişkilendirme artar bu sayede kalıcılık artar. Kelimler zihinsel sözlüğümüzde doğrusal listeler halinde değil birbirine bağlı ağlar (networks) şeklinde organize olur dolayısıyla söz konusu ağları kuran bağlam yeni kelimelerin öğrenilmesini kolaylaştırır (Meara ve Volter, 2024). Söz konusu kelimelerin kısa cümleler ve anlamlı metinler içerisinde farklı bağlamlarla tekrar etmesi derinlemesine ve kalıcı öğrenmeyi (depth of knowledge) de sağlayacaktır (Schmitt, 2000). Başlangıçta sunulan kelime listeleri hızlı öğrenme sağlamış görünse de zaman geçtikçe hızlıca unutulacaktır ancak bağlam içerisinde tekrar eden kelimelerin kalıcılık sağlayacağı muhakkaktır.

2.3.Motivasyon

Başlangıç düzeyde öğrencinin ilgisini çekecek, kısa ve anlaşılır okumalar dil öğrenme sürecinde bilişsel açıdan olumlu sonuçlar doğururken duyuşsal anlamda da öğrenenleri olumlu etkilemektedir. Alan yazına bakıldığında temel düzeyde yapılan okuma pratiklerinin öğrencilerin yeterlik duygusunu desteklediği, bu sayede öğrenci motivasyonunun arttığı bu durumun yeni öğrenmelere karşı ilgi oluşturduğu görülmektedir (Permatasari ve

Wienanda, 2023; Birketveit ve diğerleri, 2018). Motivasyonu içsel ve dışsal olarak iki düzeyde ele almak gerekir. Dışsal motivasyon dışarıdan gelen bir yükümlülük ile ortaya çıkar (not, rekabet, tanınma) buna karşın içsel motivasyon dışarıdan bağımsız olarak ortaya çıkan meydan okuma, merak ve katılım duygusundan beslenir (İsmail ve diğerleri, 2023). İçsel motivasyon okuduğunu anlama üzerinde en yüksek etkiyi gösterdiği için öğrencilerin okuduğu metinlerin onların merak ettiği içeriklerden oluşturulması, öğrencinin ders içerisinde katılımını artıracak biçimde sunulması önemlidir (Anggia, 2023). Özellikle başlangıç düzeyde serbest okumaların yapılması, okunacak kitapların öğrencinin tercihine bırakılması ilgiyi artıracağından okumanın motive edici yönünü destekleyecektir (Saito, 2025). Ayrıca sınıf içi etkinliklerle okunanların akran tartışması biçiminde ele alınması erken başarma duygusunu besleyerek öz yeterlik duygusunu destekleyecek bu da içsel motivasyonu artıracaktır (Cancino ve Gonzales, 2023; Komiyama ve McMorris; 2017). Dolayısıyla başlangıç düzeyi; öğrenci kendini rahat ifade edemediği için hassas bir süreç olarak görülmeli burada okuma dışsal motive edicilerin yerine içsel motive ediciler ile desteklenmeli, öğrenci katılımı ve tercihi esas alınmalıdır.

2.4.Kültürel Arka Plan Oluşturma

Dil, kültürden bağımsız bir biçimde öğrenilemez; kültür ile dil arasında ciddi bağlar vardır dolayısıyla yeni bir dili öğrenmenin yolu o dili konuşanların kültürünü bilmekten geçer. Söz konusu dilin konuşulduğu yöredeki millî ve dini bayramlar, kılık kıyafetler, yeme-içme, edebiyat, sanat, tarih gibi unsurlar kültürün bütününü oluşturur ve bu unsurların bilinmesi anlamı inşa etmek açısından dili öğrenenler açısından son derece yararlar sunacaktır (Omachonu ve Emah, 2026; Fikray ve Habil, 2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ana dili konuşurlara göre kültürel anlamda

birtakım arka plan ve şema bilgisine sahip olamadıklarında okuduğu metinleri anlamada zorluk yaşadıkları görülmektedir bu sebeple onlar için kültürel arka plan bilgisini oluşturmak esastır. Başlangıç düzeyinde kültürel unsurlar içeren okuma metinleri, öğrencilerin arka plan ve şema bilgisini beslemek için önemli birer yardımcı malzeme olabilir ancak söz konusu kültürel unsurların kitaplarda yoğun biçimde verilmemesi ve dünya kültür coğrafyası içerisinde tanıdık bağlamlarla ilişkilendirilmesi önem arz etmektedir (Çiftçi ve Kömür, 2023).

3. Yapay Zekâ Araçları ve Gemini

Yapay zekâ araçları son yıllarda hızla gelişerek üretken yapay zekâ (generative ai) ve büyük dil modelleriyle hayatımızda yer edinmiştir (Merchan ve Lopez,2023). 2024 yılı sonunda yapay zekâ- özellikle üretken yapay zekâ- Chat GPT ile hayatımıza girmiş ve Gemini, Claude, DeepSeek, Grok gibi araçlarla hızlanarak devasa bir sektöre dönüşmüştür. Bu araçlar yeni bir metin yazma, dil çevirileri yapma, ilaç yapımı, istihbarı faaliyetler, sahtekarlıkların tespiti gibi birçok alanda hayatımızı kolaylaştırmaktadır (Hagos ve diğerleri, 2024). Yapay zekâ araçları eğitim sahasında da etkisini giderek artırmakta öğretmenlerin ve öğrenenlerin söz konusu süreçlerde işlerini kolaylaştırmaktadır. Özellikle sanal ve sesli yol göstericiler, yapılan sınavları otomatik değerlendiren sistemler, öğrencinin karakterinden öğrenme biçimine kadar kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunan modüllerle; erişilebilirlik ve verimlilik hiç olmadığı kadar artmaktadır (Saini ve Diğerleri, 2025). Bu sebeple yapay zekâ; gerek öğrenme ortamları öncesi ve hazırlık sürecinde, gerekse öğrenme aşamasında ve akabinde değerlendirme sürecinde olmak üzere eğitim ve öğretimin her aşamasında öğretmenler ve öğrenciler tarafından tercih edilmektedir.

Gemini ise farklı ölçeklerdeki yapısı ile üst düzey düşünme gerektiren akademik görevleri yerine getirirken ayrı zamanda farklı cihazlarda çalışan hafif uygulamalara kadar son derece kapsamlı bir

hizmet ağına sahiptir (Gemini Teams, 2023). Gemini 3 ile platform dinamik akıl yürütme sayesinde daha karmaşık düşünmelerde ciddi başarılar elde etmiştir. Bilhassa eğitim teknolojilerinde modelin farklı türlerini sentezleme, tanısal değerlendirme yapma ve etkileşimli öğrenme süreçleri oluşturması etkililiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra araştırmacılar için karmaşık verileri ve veri türlerini bir arada çözümleme becerisi ile de akademik çalışmalara ciddi kolaylıklar sunmaktadır (Liang ve Diğerleri, 2023).

UYGULAMA ÖRNEĞİ

1. Gemini Yapay Zekâ Aracıyla Kitap İçeriğinin Belirlenmesi:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel düzey söz varlığı konusunda araştırmalar sınırlı olmakla birlikte bu alanda yapılmış nitelikli çalışmalar mevcuttur:

Önal (2025) çalışmasında; Yedi İklim Türkçe, Yeni Hitit, Gazi TÖMER, İstanbul ve İzmir yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerinin A1-A2 seviyesini incelemiş ve bu kaynaklarda yer alan temel söz varlığını kapsamlı bir biçimde derlemiştir. Araştırma sonucunda A1 düzeyde toplam 7271 kelime tespit edilirken A2 düzeyde 6094 kelime tespit edilmiştir.

Çakır (2023) yılında yaptığı doktora tezinde geniş bir veri kaynağı oluşturmuş Gazi, İstanbul, Yeni Hitit ve Yedi İklim Türkçe A1 Ders ve Çalışma Kitaplarını incelemiştir. İnceleme neticesinde toplamda 179 deyim tespit edilmiştir. Söz konusu deyimler Avrupa Ortak Çerçeve Metni A1 düzey kriterleri açısından ele alınmış (çok sınırlı, basit, somut, günlük yaşamda sıklıkla kullanılması, mecazi anlamdan ziyade ezberi kolay ve bağlam içerisinde tahmin edilebilir olması vb.) elemeler neticesinde listenin nihai şekli oluşturulmuştur.

Göçen ve Ateş (2022) yılında yaptıkları çalışmada Yabancı dil olarak Türkçe ABC setinin A1 düzey ders kitaplarında yer alan

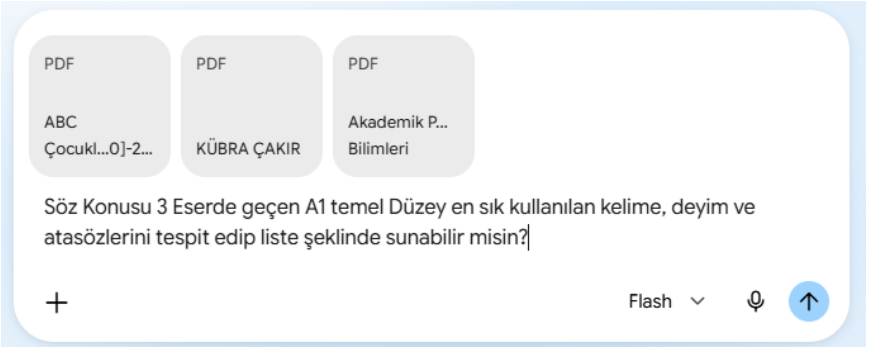
söz varlığını incelemek amacıyla metinleri bilgisayar ortamına aktarıp CIBAKAYA 2.3 programından yararlanılarak kitaplarda yer alan kelime, ikileme, deyim ve atasözlerinin kullanım sıklıklarını belirlemiştir.

Sarıgül (2021) tarafından hazırlanan kitapta ise Türkçe A1 söz varlığı temel seviye için öğrenen ihtiyaçlarına dayanan 1632 kelime belirlenmiştir. Kelimeler alfabetik sıraya göre dizilmiş, anlam alanlarına göre gruplanmış ve türleri (isim, sıfat, fiil) ifade edilmiştir. Ayrıca yaygın kullanılan kalıp ifadeler, kültürel bağlamı temsil eden sözcükler de eserde yer almıştır.

Bir diğer çalışma Çalışkan (2021) Avrupa Ortak Çerçeve Metni önerileri çerçevesinde oluşturulmuş temel düzey (A1-A2) söz varlığını içermektedir. Eserde, mevcut Türkçe öğreten TÖMER ders kitaplarındaki setlerin temel düzey kelime sıklıkları belirlenmiş ve bunların başka kelimelerle kurdukları ilişkiler, eş dizimlilikler (collocations) ve kullanım bağlamları verilmiştir.

Yılmaz (2018) yayınladığı eserde bir sözlük çalışması yapmasına karşın Türkçenin temel kelime listesini sunması bakımından araştırmacılara önemli bir kaynaklar sunmaktadır. Kelimeler, örnek cümlelerle desteklenerek anlam bağlamsal olarak desteklenmiş ve CEFR kriterleri gözetilmiştir.

Araştırmacıların yukarıda ifade edilen veya edilmeyen birçok akademik kaynaktan elde edilen veri setini kullanmaları mümkündür ancak söz konusu araştırmamızda örnek olması bakımından Önal (2025), Çakır (2023) ve Göçen ve Ateş (2023)'in yaptığı çalışmalar veri seti olarak ele alınmıştır. Aşağıda Gemini istemine ait görsel yer almaktadır



Şekil 1. Gemini İstemi ve Dahil Edilen Kaynaklar

İstem neticesinde A1 seviyesi Türkçe öğretim materyalleri, ders kitapları ve derlem çalışmalarındaki tematik söz varlığı odakları (günlük yaşam, zaman, mekânlar, nesneler, eylemler, nitelikler, yeme-içme, giyim, vücut, akrabalık, ulaşım, meslekler) dâhil edilerek oluşturulmuş A1 düzey kelime, deyim ve ikileme listesi aşağıdaki gibi olmuştur:

1.1. Kelimeler

bu, ve, var, ben, ne, mi, o, dinle-, ev, bak-, oku-, nere/nerede, anne, öğretmen, sen, okul, çok, yap-, biz, git-, et-, bura/burada, gün, bir, yok, kitap, sınıf, ders, elbise, kardeş, saç, evet, merhaba, beyaz, siyah, kırmızı, baba, resim, hava, onlar, renk, servis, tekrar, dolap, göz, hangi, çanta, etek, hayır, nasıl, masa, kalem, gel-, al-, ver-, gör-, ye-, iç-, dur-, yaz-, konuş-, başla-, bitir-, saat, sabah, akşam, gece, bugün, yarın, dün, şimdi, sonra, önce, aile, arkadaş, çocuk, kız, erkek, ad/isim, soyad, şehir, ülke, dil, su, çay, kahve, yemek, ekmek, sandalye, kapı, pencere, defter, silgi, büyük, küçük, yeni, eski, güzel, iyi, kötü, az, hasta, doktor, polis, market, sokak, yol, otobüs, araba, tren, uçak, bilet, zaman, hafta, ay, yıl, ilkbahar, yaz, sonbahar, kış, pazartesi, salı, çarşamba, perşembe, cuma, cumartesi, pazar, mavi, yeşil, sarı, turuncu, mor, pembe, kahverengi, abla, ağabey, dede, nene, teyze, amca, halı, koltuk, mutfak, banyo, oda, cadde, park,

hastane, eczane, banka, otel, lokanta, kafe, fiyat, lira, kaç, ne kadar, ne zaman, kim, niçin, aç-, kapat-, sev-, çalış-, dinlen-, durak, havalimanı, otogar, giysi, pantolon, gömlek, ayakkabı, çorap, şapka, gözlük, elma, muz, portakal, domates, salatalık, peynir, süt, yumurta, et, balık, tuz, şeker, de, sıcak, soğuk, pahalı, ucuz, yakın, uzak, kolay, zor, boş, dolu, hızlı, yavaş, temiz, kirli, acık-, susa-, otur-, kalk-, bekle-, ara-, sor-, cevapla-, oyna-, yüz-, öğren-, öğret-, bil-, anla-, unut-, hatırla-, bul-, getir-, götür-, bin-, in-, pişir-, yıka-, temizle-, sat-, satın al-, öde-, giy-, çıkar-, başla-, bitir-, devam et-, yorul-, gül-, ağla-, hisset-, yardım et-, dur-, geç-, kal-, yürü-, koş-, yüz-, tırman-, uç-, baş, kulak, burun, ağız, diş, el, kol, bacak, ayak, yüz, beden, sırt, karın, tırnak, parmak, bey, hanım, öğrenci, mühendis, avukat, hemşire, mimar, şoför, garson, berber, terzi, çiftçi, fırıncı, satıcı, müşteri, komşu, misafir, insan, kişi, adam, kadın, genç, yaşlı, bebek, oğul, torun, hala, dayı, enişte, yenge, kuzen, evli, bekar, sözlü, nişanlı, öğrenci kartı, kimlik, pasaport, adres, telefon, numara, e-posta, mektup, mesaj, haber, gazete, dergi, sözlük, sayfa, soru, cevap, ödev, sınav, tatil, dinlenme, oyun, müzik, şarkı, sinema, tiyatro, müze, sergi, deniz, plaj, dağ, orman, göl, nehir, gökyüzü, güneş, ay, yıldız, yağmur, kar, rüzgar, bulut, mevsim, ocak, şubat, mart, nisan, mayıs, haziran, temmuz, ağustos, eylül, ekim, kasım, aralık, dakika, saniye, öğle, gece yarısı, önce, sonra, her zaman, genellikle, bazen, hiçbir zaman, her gün, sık sık, yalnız, beraber, birlikte, için, ile, veya, ama, çünkü, fakat, lakin, de/da, ki, kadar, göre, gibi, önce, sonra, doğru, karşı, arasında, yanında, arkasında, önünde, üstünde, altında, içinde, dışında, sağ, sol, ileri, geri, orta, köşe, yakın, uzak, taraf, yön, kuzey, güney, doğu, batı, bina, kat, asansör, merdiven, bahçe, balkon, salon, yatak odası, çalışma odası, garaj, çatı, duvar, zemin, tavan, lamba, ayna, televizyon, radyo, bilgisayar, telefon, çamaşır makinesi, bulaşık makinesi, buzdolabı, fırın, ocak, ütü, süpürge, yatak, yorgan, yastık, çarşaf, battaniye, perde, halı, masa, tabak, çatal, bıçak, kaşık, bardak, fincan, sürahi, tencere, tava, çaydanlık,

tuzluk, karabiber, yağ, zeytin, bal, reçel, tereyağı, yoğurt, ayran, meyve suyu, kola, gazoz, maden suyu, çorba, pilav, makarna, salata, tatlı, pasta, kek, dondurma, çikolata, bisküvi, sandviç, tost, pide, döner, kebap, köfte, patates, limon, soğan, sarımsak, biber, havuç, patlıcan, kabak, fasulye, nohut, mercimek, pirinç, un, maya, palto, ceket, hırka, kazak, tişört, bluz, askı, kemer, eldiven, atkı, kravat, cüzdan, şemsiye, valiz, koli, paket, alışveriş arabası, kasa, para, bozuk para, kredi kartı, indirim, ucuzluk, fiş, fatura, hediye, sürpriz, davet, parti, doğum günü, düğün, bayram, tebrik, karşılama, uğurlama, seyahat, gezi, tatil, otobüs durağı, bilet gişesi, peron, hat, istasyon, havalimanı, kapı, uçuş, bavul, bagaj, pasaport kontrolü, kiralık araba, taksi, durak, metre, kilometre, kilo, gram, litre, paket, kutu, şişe, dilim, porsiyon, demet, tane, biraz, fazla, tüm, bütün, hepsi, her, bazı, hiçbir, hiç, sadece, yalnız, tekrar, yine, kesinlikle, belki, galiba, inşallah, maşallah, tabii, elbette, tamam, peki, lütfen, affedersiniz, bağışlayın, pardon, görüşürüz, bay bay, hoşça kal, kendinize iyi bakın.

1.2. Deyimler ve İletişim Kalıpları

teşekkür etmek, teşekkür ederim, teşekkürler, çok teşekkürler, afiyet olsun, hoşça kal, hoşça kalın, memnun oldum, memnun olmak, günaydın, iyi günler, iyi akşamlar, iyi geceler, iyi uykular, tatlı rüyalar, özür dilerim, özür dilemek, tebrik ederim, tebrik etmek, tebrikler, yerli yerinde olmak, hoş geldin, hoş geldiniz, güle güle, eline sağlık, ellerinize sağlık, kolay gelsin, rica ederim, bir şey değil, önemli değil, buyurun, buyrun, görüşmek üzere, sonra görüşürüz, kendine iyi bak, kendinize iyi bakın, geçmiş olsun, mutlu yıllar, doğum günün kutlu olsun, iyi ki doğdun, el sıkışmak, söz vermek, yardım etmek, yardım istemek, telefon etmek, arama yapmak, banyo yapmak, duş almak, kahvaltı yapmak, yemek yemek, çay içmek, kahve içmek, spor yapmak, egzersiz yapmak, yürüyüş yapmak, alışveriş yapmak, alışverişe çıkmak, dans etmek, seyahat etmek, geziye çıkmak, sohbet etmek, laf etmek, karar vermek, dikkat etmek,

merak etmek, pes etmek, kayıt olmak, devam etmek, bilet almak, sipariş vermek, ders çalışmak, resim yapmak, müzik dinlemek, makyaj yapmak, tıraş olmak, uykuya dalmak, uyumak, yola çıkmak, eve dönmek, hediye almak, hediye etmek, bilet kesmek, para ödemek, hesap ödemek, sıra beklemek, sıra almak, fotoğraf çekmek, resim çekmek, geç kalmak, erken kalkmak, tatile çıkmak, mola vermek, dinlenmek, park etmek, bilet kontrol etmek, biniş yapmak, giriş yapmak, çıkış yapmak, soru sormak, cevap vermek, imza atmak, form doldurmak, randevu almak, muayene olmak, reçete yazmak, ilaç kullanmak, hasta olmak, iyi hissetmek, kötü hissetmek, yorulmak, yalnız kalmak, zaman geçirmek, vakit geçirmek, zaman kaybetmek, acele etmek, dikkatli olmak, hazır olmak, meşgul olmak, serbest olmak, izin istemek, kabul etmek, reddetmek, teklif etmek, davet etmek, kutlamak, şaşırmak, korkmak, üzülmek, sevinmek, mutlu olmak, kızmak, sinirlenmek, unutmak, hatırlamak, anlama gelmek, söz almak, izin almak, telefon açmak, telefon kapatmak, mesaj atmak, e-posta göndermek, ödev yapmak, sınav olmak, taksi tutmak, otobüse binmek, trenden inmek, aktarma yapmak, kaybolmak, adres sormak, yol tarif etmek, fiyat sormak, indirim yapmak, pazarlık etmek, para çekmek, para yatırmak, kiralama yapmak, satın almak, geri vermek, değişim yapmak, eksiği olmak, ihtiyacı olmak, faydalı olmak, engel olmak, fark etmek, kontrol etmek, tekrar etmek, göz atmak, banyo almak, temizlik yapmak, bulaşık yıkamak, çamaşır yıkamak, ütü yapmak, yemek pişirmek, sofrayı kurmak, sofrayı toplamak, çöp atmak

1.3. İkilemeler

güle güle, sarı sarı, ışıl ışıl, cik cik, hapur hupur, yavaş yavaş, hızlı hızlı, tıp tıp, tak tak, mışıl mışıl, kıpır kıpır, renk renk, boy boy, adım adım, sıra sıra, deste deste, deste kucak, parça parça, zaman zaman, tek tek, kutu kutu, çıtır çıtır, köpük köpük, damla damla, birer birer, ikişer ikişer, köşe bucak, buram buram, sıcak sıcak, soğuk

soğuk, taze taze, derin derin, sessiz sessiz, gizli gizli, açık açık, bağıra bağıra, koşa koşa, güle oynaya, dalga dalga, sürü sürü, miyavlaya miyavlaya, hav hav, cık cık, şıp şıp, güm güm, pat pat, küt küt, çıt çıt, fısır fısır, tık tık, kıtır kıtır, lıkır lıkır, şırıl şırıl, fokur fokur, gürül gürül, cayır cayır, pırıl pırıl, ışıl ışıl, parıl parıl, şıkır şıkır, takır takır, şap şap, şlap şlap, püfür püfür, tiril tiril, koca koca, küçük küçük, uzun uzun, kısa kısa, büyük büyük, derin derin, ince ince, kalın kalın, bol bol, az az, ağır ağır, hızlı hızlı, çabuk çabuk, erken erken, geç geç, yine yine, tekraren tekraren, deste deste, demet demet, kucak kucak, tane tane, dilim dilim, porsiyon porsiyon, yudum yudum, kaşık kaşık, tabak tabak, bardak bardak, üçer üçer, dörder dörder, beşer beşer, onar onar, yüzer yüzer, teker teker, birer ikişer, köşe bucak, ev ev, sokak sokak, kapı kapı, şehir şehir, ülke ülke, yol yol, grup grup, takım takım, parti parti, dizi dizi, sıra sıra, kat kat, oda oda, yer yer, zaman zaman, gün gün, ay ay, yıl yıl, saat saat, akşam akşam, sabah sabah, gece gece, gece gündüz, az çok, ileri geri, aşağı yukarı, var yok, az çok, büyük küçük, iyi kötü, acı tatlı, erken geç, doğru yanlış, yakın uzak, iç dış, ön arka, sağ sol, alt üst, giriş çıkış, varış dönüş, alış satış, geliş gidiş, dost düşman, kadın erkek, gece gündüz, çoluk çocuk, ufak tefek, eprimiş püprümüş, yalan yanlış, doğru dürüst, yarım yamalak, eğri büğrü, eski püskü, yırtık pırtık, palas pandıras, apar topar, üst baş, kılık kıyafet, ev bark, eş dost, konu komşu, akraba talalluk, çay çorba, sap saman, ses seda, ses soluk, kural kaide, Mal mülk, para pul, börtü böcek, labalaba, güle güle, oynaya oynaya, konuşa konuşa, yürüye yürüye, baka baka, dinleye dinleye, seve seve, isteye isteye, bilerek isteyerek, ağlaya ağlaya, güle ağlaya, düşe kalka, koşa koşa, yüze yüze, uça uça.

2. Gemini Storybook Aracılığıyla Kitabın Oluşturulması:

Gemini Storybook aracı; araştırmacılara ve eğitimcilere pedagojik denetimi sağlamada kolaylık sunması, hikâyenin kurgusunu sistematik bir şekilde yapılandırması, kaliteli resimler vermesi ve geniş kütüphanesiyle çeşitlilik sağlaması bakımından

yararlar sunmaktadır. Bu özellikleri bakımından araştırmamızda söz konusu araç kullanılmıştır. Gemini Storybook yapay zeka aracına verilen istem aşağıdaki gibidir.
Rol: Sen uzman bir Türkçe öğreticisi ve materyal tasarımcısısın.

Görev: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yetişkinler için A1 seviyesinde, 300-500 kelime uzunluğunda özgün bir hikâye kitabı metni yazmanı istiyorum.
Kısıtlar ve Kurallar:

1. Kelime Listesi: Aşağıdaki kelime listesini metnin temelini oluşturacak şekilde kullan. Metin içerisinde bu kelimeler geçtiğinde, öğrencinin dikkatini çekmek için bu kelimeleri mutlaka kalın (bold) yaz.

- [Buraya Önal (2025), Çakır (2023) ve Göçen ve Ateş (2023)'in yaptığı çalışmalardan elde edilen kelime listeleri yapıştırılacaktır]

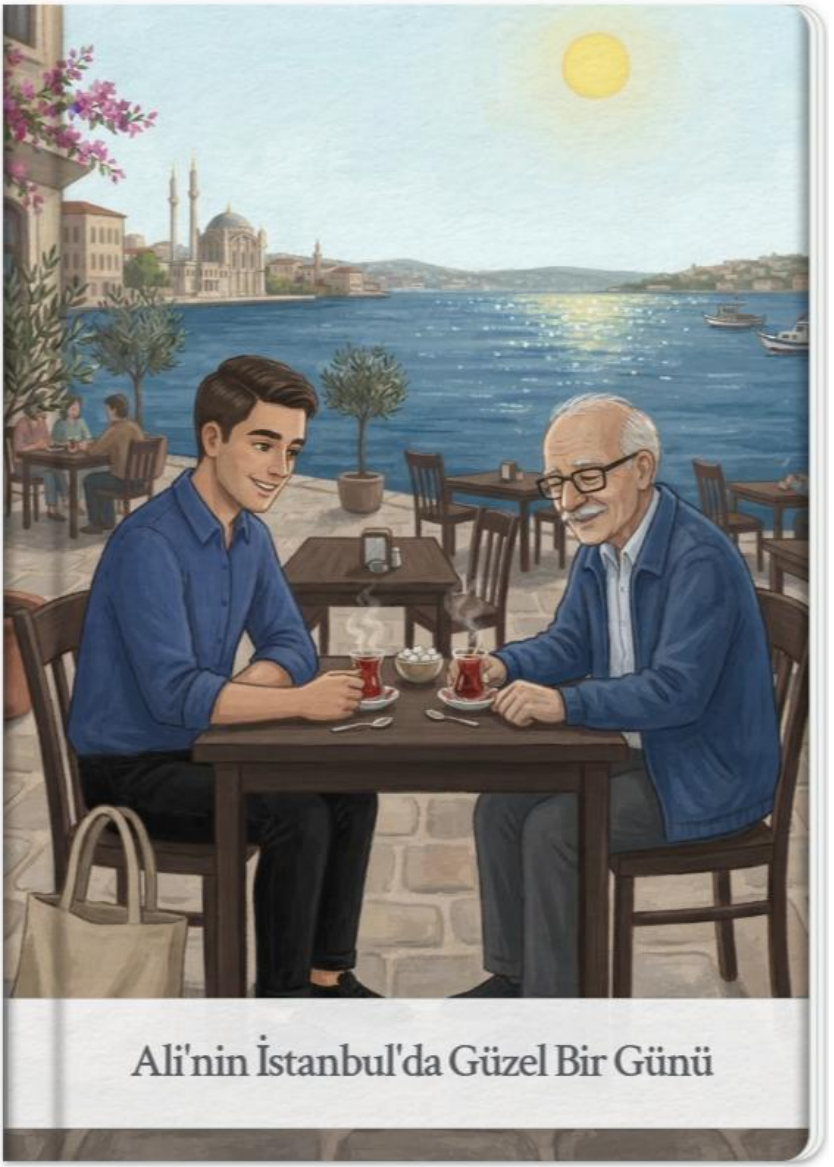
1. Dil Seviyesi: A1 seviyesi dil bilgisi kurallarına ve kelime dağarcığına sadık kal. Cümleleri kısa ve anlaşılır tut.

2. İçerik: Hikâye, Türk kültürüne dair (örneğin; çay kültürü, misafirperverlik, yerel bir pazar yeri vb.) unsurlar içermelidir.

3. Görsel Tasarım Desteği: Hikâyenin her sayfası için içerikle uyumlu renkli, canlı ve gerçeğe yakın resimler yerleştir

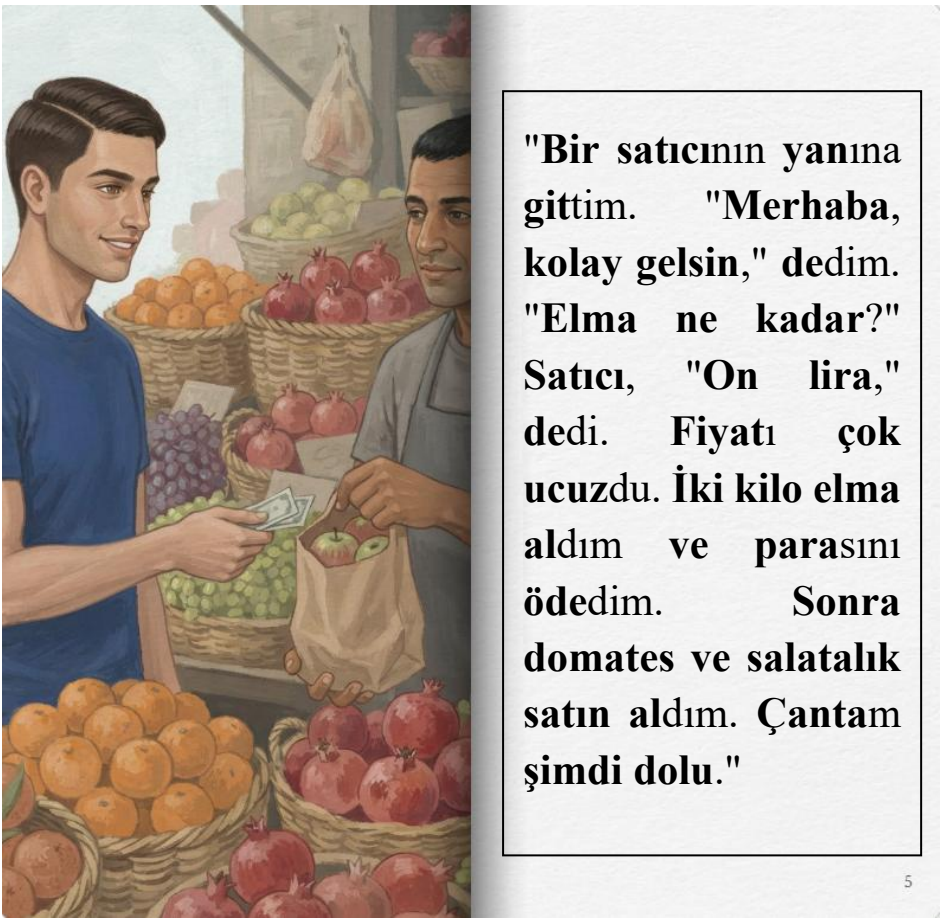
4. Format: Metni, sayfa numaralarıyla bölümlere ayırarak sun.

3. Kitaba Dair Çıktı Örnekleri



Şekil 2. *Kitap Kapağı*

Kitap kapağı incelendiğinde, Türk kültürüne ait unsurların bütüncül bir yaklaşımla ve belirli bir bağlamla sunulduğu görülmektedir. Bu kapsamda; yeme-içme geleneğini temsil eden çayın; toplanma ve bir araya gelme özelliği ile verildiği, mimari ve ibadet bağlamı içerisinde caminin yer aldığı, Türk değerler eğitimi açısından yaşlılara hürmetin ve ilginin yansıtıldığı ve mimari ve fiziki unsurlar olarak İstanbul Boğaz'ı ile yalıların yer aldığı görülmektedir. Bu bakımdan başarılı bir kapak olduğu ifade edilebilir.



Şekil 3. *Kitap İçeriğine Dair Bir Örnek*

İçeriğe bakıldığında Türk kültüründe mekânlar başlığı altında yer alabilecek meyve sebze Pazar yerinin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca çalışmalarda sıklıkla geçen kelimelerle metnin oluşturulduğu ve söz konusu kelimelerin siyahla vurgulandığı anlaşılmaktadır bu yönüyle CEFR'de belirtilen mekân ve içerik ilişkisinin kurulduğu, iletişime yönelik, basit sade ve işe yarar metinlerin oluşturulduğu söylenebilir.

Çalışmamızda görüldüğü üzere alandaki araştırmalar yardımıyla bilimsel bilgiye dayanan içeriklerin teknolojik imkanlar sayesinde son derece nitelikli hikâye kitaplarına dönüştürülmesi mümkündür.

Kaynakça

Anggia, H., Magyar, A., & Habók, A. (2023). Measurement invariance of the English reading motivational structure of bilingual and multilingual university students. *Heliyon*, 9(12), e22884.

Arslan, G., & Çifci, S. (2023). Developing A1 level Turkish as a foreign language learners' discriminational listening skills. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 11(3), 21–30.

Boylu, E., & Işık, Ö. F. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeye yönelik algılarının metaforlar aracılığı ile belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 450–471.

Cancino, M., & González, N. (2023). Exploring reading attitudes, reading self-efficacy, and reading proficiency in a blended learning context among EFL learners. *Journal of Language and Education*, 9(4), 31–45.

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Çakır, K. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe A1 düzeyine uygun deyim seti oluşturma çalışması* [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çalışkan, N. (2020). *Türkçe A1 ve A2 düzeylerine yönelik Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ile uyumlanmış bir söz varlığı önerisi*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Çiftçi, H., & Kömür, Ş. (2023). "Short-circuit" L1 use in pre-reading activities and its effects on L2 reading comprehension and focus-on-vocabulary learning. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9(3), 222–233.

Dursun, A., Morris, J. K., & Ünaldı, A. (2023). Written communication: An evidence-centered design approach. *Journal of Writing Research*, *15*(1), 1–35.

Fikray, F. M., & Habil, H. (2019). The significance of schemata and cultural familiarity in second language reading: A systematic review. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 8(1C2), 618–624.

Garrido-Merchán, E. C., & López López, Á. (2023). An automated survey of generative artificial intelligence: Large language models, architectures, protocols, and applications. *arXiv*.

Gemini: A family of highly capable multimodal models. (2023). *arXiv*.

Göçen, G., & Ataş, N. (2022). "ABC Çocuklar İçin Türkçe (A1)" ders kitabındaki söz varlığı unsurları. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 3(4), 207-225.

Hagos, D. H., Battle, R., & Rawat, D. B. (2024). Recent advances in generative AI and large language models: Current status, challenges, and perspectives. *IEEE Transactions on Artificial Intelligence*, 5(12), 5873–5893.

Ismail, S. M., Wang, C., & Jamalyar, R. (2023). The impact of task-based instruction on learners' reading comprehension, L2 grit, anxiety, and motivation for L2 reading. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8, 42.

Kızılcakaya, S. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programına uygun dijital hikâye ve etkinlik önerisi: A1 düzeyi. *Edebiyat Bilim*, 91-105.

Komiyama, R., & McMorris, A. (2017). Examining international students' motivation to read in English from a self-determination theory perspective. *The CATESOL Journal*, 29(2), 61–80.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

Liang, C. X., Tian, P., Yin, C. H., Yuan, Y., An-Hou, W., Ming, L., Song, X., Wang, T., Bi, Z., & Liu, M. (2024). A

comprehensive survey and guide to multimodal large language models in vision-language tasks. *arXiv*.

Macaro, E., & Erler, L. (2008). Raising the achievement of young-beginner readers of French through strategy instruction. *Applied Linguistics*, 29(1), 90–119.

Meara, P., & Wolter, B. (2004). V_links: beyond vocabulary depth. *Angles on the English-speaking world*, 4, 85-96.

Omachonu, C. G., & Emah, S. S. (2018). Repositioning reading comprehension for learner autonomy in English as a second language. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 2(5), 807–811.

Önal, K. (2025). Yabancılara Türkçe Öğretimi'nde kullanılan A1-A2 seviyesi ders kitaplarındaki sözcük varlığı. İçinde G. Günçavdı (Ed.), *Akademik perspektiften eğitim bilimleri* (ss. 1-19). Alabay Yayınları.

Permatasari, A. N., & Wienanda, W. K. (2023). Extensive reading in improving reading motivation: A students' perspective. *Eralingua: Jurnal Pendidikan Bahasa Asing dan Sastra*, 7(2), 220–232.

Pravitha, C. W., Retnaningdyah, P., & Widyastuti. (2026). Digital storytelling, communication anxiety, and English learning motivation among Indonesian EFL students: A pre–post intervention study. *International Journal of Body, Mind and Culture*, 13(5).

Saini, A., Sharma, D., & Tripathi, K. (2025). Artificial intelligence (AI) in education: Using AI tools for teaching and learning process. *International Journal of Innovative Research in Electrical, Electronics, Instrumentation and Control Engineering*, 13(2), 34–38.

Saito, A. (2025). Motivation and engagement in extensive reading: Insights from EFL learners at a science university. *IAFOR Journal of Education*, 13(1), 43–68.

Sarıgül, K. (2021). *Türkçe A1 söz varlığı*. Gece Kitaplığı.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.

Şen, Ü., & Delioğlu, G. (2023). Almanya üniversitelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik verilen derslerin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *12*(2), 668–688.

Toshtanova Xamidjon qizi, M. (2026). An interactive approach to teaching reading skills. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *22*(1), 45–62.

Tsubak, M., & Maeda, Y. (2020). A research of analysing the effectiveness of speaking-pen on English learning in consideration of individual differences using a linear mixed-effect model. *Education and Information Technologies*, 25, 731–753.

Yılmaz, E. (2018). *Yabancıların başlangıç düzeyi Türkçe sözlüğü (A1)*. Pegem Akademi.

BÖLÜM 5

NÂZIM HİKMET'İN "SEVDALI BULUT" MASAL KİTABINDAKİ EĞİTSEL İLETİLER VE DEĞER TİPLERİ

LEMAN BERNAGÜL TURHAN[1]
BORA BAYRAM[2]

Giriş

Edebiyatın insanların duygu ve düşüncelerine ışık tutan bir sanat olduğu söylenebilir. İnsan ve onun yaşamına dair gerçekliğin farklı boyutlarından örnekler vererek yaşanmışlıkları ve

[1] Yüksek Lisans Öğrencisi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, turhanbernagul@gmail.com Orcid: 0009-0004-4628-5045
[2] Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, bora.bayram@alanya.edu.tr, Orcid: 0000-0002-0693-4651

yaşanacakları sözcüklerle anlatmaya çalışan, estetik algımızı oluşturan bir alandır (Sever, 2023). Bu yönüyle edebiyat, insanın kendisi ve toplumla kurduğu ilişkiyi düşünsel ve duygusal anlamda desteklemektedir.

Çocuk edebiyatı; çocuğun dil gelişimini, duygu ve düşünce dünyasını besleyen bir alandır. Yaşamın içindeki olayları çocuğun dünyasına indirgeyerek anlatmaktadır (Alamdar ve Süngü, 2017). Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık veren bu edebiyat, çocuklara okumayı sevdirmeyi ve alışkanlık kazandırmayı temel alır (Sever, 2023). Edebiyat; çocuğun zekâsını, hayal gücünü, problem çözme becerisini, muhakeme yeteneğini geliştirmektedir. Doğduğu zamandan on bir yaşına kadar çocuk somut düşünürken bu yaşından sonra soyut düşünmeye başlar. Bu durum çocuk edebiyatının sembolik anlam dünyasını kavramasını sağlar (Şimşek ve Yakar, 2016). Edebiyattaki somut ve soyut sembolleri öğrenen çocuk, edebiyat ile arasındaki bağı daha da güçlendirir. Çocukların anlama ve kavrama gelişimini dikkate alan, duygu ve düşünce dünyalarına seslenen çocuk edebiyatı bu anlamda önemlidir. Özellikle bu edebiyatın ana dilde öğretici bir işlev gördüğü söylenebilir. Bilgi vermesi, dilde güzellik algısını yaratması, eğitip öğretmesi bakımından değerlendirilir (Şimşek ve Yakar, 2016). Kısacası, edebiyat çocuklar için her zaman varlığını koruyan ve onların gelişiminde etkili olan bir alan olmuştur.

Çocuk kitaplarının çocuklarda bir ilgi ve merak uyandırdığı görülür. Bu ilgi ve merak onları kitap okumaya daha çok yönlendirir. Kitaplar çocuklara dil bilinci, hayata bakış açısı, duyarlılık kazandırır. Duyularına hitap ederek keşfetmeyi sağlar (Şimşek ve Yakar, 2016). Buradaki amaç çocuğa bir şeyi öğretmek değil, duyarlı ve bilinçli olmayı kazandırmaktır. Çocuk kitapları, insana ve yaşama ait değerleri kavratmayı ve bireyin bu değerler üzerine düşünebilen bir insan olmasını sağlamayı amaçlar (Alamdar ve Süngü, 2017). Çocuğa toplumsal konularda bilinç kazandıran kitaplar, onların

farkındalığını arttırır (Karagözoğlu ve Yüksek, 2022). Çocuk kitapları, çocuğa görelik ilkesiyle çocuğun bakış açısı ve algılama dünyasına göre hareket eder. Bu kitapların, çocukların hem öğrenmesine hem de eğlenmesine katkı sağladığı; onların kültürel etkinliklere katılmalarında, boş zamanlarını verimli değerlendirmelerinde ve okuma alışkanlığı kazanmalarında önemli bir rol oynadığı söylenebilir (Mert, 2020). Kitaplar, çocukların özgün düşüncelerini şekillendirmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda onların yaşamı daha bilinçli ve anlamlı bir biçimde algılamalarını sağlar. Çocuk sadece okulda bir eğitim görmez, çocuk kitaplarından da eğitim alarak okuldaki öğrenmelerine destek sağlar (Sever, 2023). Çocuk edebiyatı kitapları; çocukların sanat ve sanatçıyla da tanıştıkları kitaplardır (Mert, 2020). İlk edebî zevki veren ve estetik algıyı uyandıran bu kitaplar, onlara kitap sevgisini aşılar (Ayhan, 2022). Çocuklarda estetik algının kitaplar sayesinde oluştuğu söylenebilir. Türkçenin etkili kullanıldığı edebî metinlerle daha belirgin hâle gelmektedir. Edebî metinlerin ses ve ritimle olan ilişkisi çocuğun ilgisini çeker. Mesela masal tekerlemeleri ve şiirlerdeki ritim ve ahenk, duygu ve düşünce dünyasını etkiler. Özellikle masallar, eğitsel mesajlarını açık bir öğreticilikten kaçınarak, sembolik anlatım biçimleri ve estetik dil kullanımıyla sezdirir. Böylelikle çocuk, metnin sunduğu eğlendirici unsurlar aracılığıyla hem bilişsel hem de ahlaki kazanımlar elde eder.

Masallar her ne kadar bir halk edebiyatı türü olsa da çocuk edebiyatında da masalların ayrı bir yeri vardır. “Mesel, terbiye ve ahlâka faydalı, yararlı olan hikâye” (Devellioğlu, 2017) olarak da tanımlanan masallar, her topluluğun sözlü kültüründe yer etmiş, dilden dile sıra dışı olaylarıyla aktarılmıştır. Çocukların simgesel ve olağanüstü olayları sevmesi sebebiyle masallar ile çocukların dünyası arasında benzerlikler vardır (Şimşek ve Yakar, 2016). Olağanüstü olaylar, kahramanlar ve mekanların olması onların düşünce ve duygu dünyalarını zenginleştirir. İlgi ve dikkatini bu türe

çekmesini sağlar. Ayrıca masallar, çocukların özgür ve yaratıcı düşünmelerini de sağlamaktadır (Erdal, 2016). Bunun yanında çocuklar, erken yaşlardan itibaren masal dinlemektedir. Bu durum, onların dinleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Masallarda yer alan şiirsel ifadeler, tekerlemeler ve tekrar eden sözler, çocukların dil becerilerini destekler. Ayrıca kelime hazinelerini zenginleştirir, bilgileri hafızada daha kolay tutmalarına yardımcı olur ve edebî zevk kazanmalarını sağlar (Ungan, Arıcı ve Şimşek, 2016). İyilerin kazandığı kötülerin kaybettiği, çalışıldığında başarının çalışılmadığında başarısızlığın öğrenildiği masallarla çocukların gerçek hayatın değerlerini öğrendiği söylenebilir (Kadim, 2021). İyi-kötü, çalışkan-tembel, haklı-haksız gibi zıt kavramlarla, karakterlerin çatışması veya özellikleri anlatılır. Bunlar kişinin duygu ve düşüncelerine seslendiği gibi toplumdaki değerleri ve nasıl bir insan olunması gerektiği mesajını da verir. Masallar bireyin sosyal hayatta motive olmasını ve içsel motivasyonlarını harekete geçirme işlevi görür (Sever, 2010). Masallar çocukları hem eğlendirmekte hem de eğitmektedir. Dolayısıyla bu türde yazılan metinler bulundurduğu değerler üzerinden topluma veya bireye karşı eğitsel mesajlar taşımaktadır.

İleti, bir metnin temel düşüncesini yansıtan önemli bir unsurdur. Yazar, metinde aktarmak istediği düşünceyi çeşitli iletiler aracılığıyla okuyucuya sunar. Türk Dil Kurumu'na (2019) göre "ileti, yazı veya sözle verilen, gönderilen bilgi ya da mesaj" anlamına gelmektedir. Öğretici metinlerde ileti, yazarın doğrudan iletmek istediği mesajı ifade ederken; edebî metinlerde bu mesaj, yazarın duygu ve düşüncelerini örtük bir biçimde yansıtmasıyla ortaya çıkar (Sever, 2023). Öğretici metinlerde ileti, doğrudan bir öğretme amacı taşırken edebî metinlerde ise doğrudan öğretme amacından çok okuyucunun metin aracılığıyla anlamı keşfetmesini sağlayan estetik bir unsur olarak değerlendirilebilir. Özdemir'e (2007) göre, "metinlerde verilmek istenen ileti, yazarın konuya

yüklediği anlamı yansıttığı gibi onu yazmaya yönelten temel etkenlerden biridir. Her edebî türün ve yapıtın kendi özelliklerine uygun bir iletisi bulunur." Bu nedenle iletisi olmayan bir metinden söz etmek mümkün değildir. Bu görüş, edebî eserlerde iletinin yalnızca bir anlam öğesi değil, aynı zamanda eserin varlık nedenini belirleyen temel unsur olduğunu göstermektedir.

Edebî metinlerde yer alan iletiler, yalnızca estetik bir anlatım unsuru değil, aynı zamanda eğitsel bir işlev de taşımaktadır. Bu tür iletiler, bireylere toplumun benimsediği ahlaki değerleri ve insani nitelikleri kazandırmayı amaçlayan eğitsel iletiler olarak değerlendirilmektedir. Eğitsel iletiler, doğrudan öğretici bir dil kullanmadan; dolaylı biçimde okuyucunun duygu ve düşünce dünyasına hitap ederek sevgi, dürüstlük, yardımseverlik, fedakârlık ve doğa sevgisi gibi değerlerin benimsenmesine ve yaşamda karşılık bulmasına katkı sağlar (Cesur ve Baş, 2015).

Metinlerde yer alan iletilerin, çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişim özelliklerine uygun olması büyük önem taşır. İletiler, çocukların gelişimine katkı sağlayacak nitelikte olmalı; konu, dil ve anlatım bakımından onların ilgi ve anlam dünyasına hitap etmelidir. Ayrıca, metinde kullanılan iletiler türün özelliklerine uygun biçimde düzenlenmeli; doğrudan, dolaylı veya soru biçimindeki iletiler metin içinde tutarlı bir şekilde yer almalıdır (Tekin, 2018).

Sözel derslerde öğretim materyali olarak kullanılan edebî metin türlerinin, değerler eğitiminde önemli bir araç olduğu söylenebilir. Nitelikli biçimde seçilmiş edebî metinler, öğrencilerin hem bilişsel hem de kişilik gelişimini desteklemektedir. Genel olarak fabl, efsane, destan ve masal gibi edebî türlerin belirli değerlere gönderme yaptığı görülmektedir (Bayram ve Yılmaz, 2020). Bu türler, içerdiği ahlaki ve toplumsal iletiler bakımından değerler eğitimi açısından oldukça zengin bir yapıya sahiptir ve bu nedenle öğretim sürecinde etkili bir materyal olarak kullanılmaktadır. Ayrıca öğretim sürecinde bireylere millî, ahlaki ve tarihî değerlere önem

verme bilinci kazandırmak; duygu ve düşüncelerini geliştirmek, okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığı oluşturmak amacıyla metinlerde yer alan değerler aracılığıyla çeşitli mesajlar verilmektedir (Kaya ve Taşkın, 2019). Edebî metinler hem eğitim sürecinde hem de bu sürecin dışında önemli bir işleve sahiptir. Bu metinlerde yer alan değerler, okuyucuya genellikle örtük bir biçimde aktarılmaktadır. Özellikle masallar, değerlerin aktarılmasında etkili bir edebî tür olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, Nâzım Hikmet'in *Sevdalı Bulut* adlı masal kitabının hem sanatsal yönü hem de içerdiği eğitsel iletiler bakımından önemli bir örnek oluşturduğu söylenebilir. Eserde sevgi, yardımseverlik, fedakârlık gibi değerler, okuyucuya sezdirilmektedir. Bu yönüyle *Sevdalı Bulut*, yalnızca estetik bir edebî metin olmanın ötesine geçerek, bireylerin değerleri fark etme ve içselleştirme sürecine katkı sağlayan eğitsel bir metin işlevi görmektedir. Dolayısıyla bu çalışma, eserin sahip olduğu eğitsel iletilerin taşıdığı değerlerin ortaya konulması bakımından önem arz etmektedir. Bu çalışmada, *Sevdalı Bulut* masal kitabında yer alan eğitsel iletileri tespit etmek ve Spranger'in değer tasnifi bakımından incelemek hedeflemektedir.

Bu çalışmadaki alt problemler şöyledir:

1. *Sevdalı Bulut* masal kitabında yer alan eğitsel iletiler nelerdir?
2. *Sevdalı Bulut* masal kitabında yer alan eğitsel iletilerin Spranger'in değer tipi kategorisine göre dağılımı nasıldır?
    a) Bilimsel değer tipine göre dağılım nasıldır?
    b) Ekonomik değer tipine göre dağılım nasıldır?
    c) Estetik değer tipine göre dağılım nasıldır?
    d) Sosyal değer tipine göre dağılım nasıldır?
    e) Politik değer tipine göre dağılım nasıldır?
    f) Dini değer tipine göre dağılım nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, araştırma konusunu kendi doğal ortamında ele alarak anlamaya ve yorumlamaya çalışan bir yaklaşımdır (Bostan, 2024). Bu kapsamda, veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman veri incelemesi, araştırma konusuyla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesi sürecidir (Cesur ve Baş, 2015). Doküman veri incelemesi, tek başına bir veri toplama aracı olarak kullanılabileceği gibi diğer yöntemlerle de desteklenebilir. *Sevdalı Bulut* masal kitabı yazılı bir doküman olduğundan bu yöntemle analiz edilmesi uygundur. Metin temelli içerik analizi yaparak eseri belirli bir kaynak ve bağlam içinde incelemek, doküman araştırmaları için geçerli, uygun ve sistematik bir yaklaşımdır. Bu sayede masalda yer alan eğitsel iletiler düzenli ve bütüncül bir biçimde sınıflandırılabilir**.**

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, Nâzım Hikmet'in Yapı Kredi Yayınları tarafından yayımlanan Sevdalı Bulut (2022) adlı masal kitabındaki metinlerin doküman analizi yoluyla incelenmesi sonucunda elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak masallar tek tek incelenmiş ve her masalda yer alan eğitsel iletileri gösteren bir tablo oluşturulmuştur. Çalışmanın kuramsal çerçevesi çocuk edebiyatı, masallar, eğitsel iletiler ve değerler eğitimi alanındaki temel literatüre dayanmaktadır. Tablonun oluşturulmasında Spranger'in değer sınıflaması temel alınmış; masallarda yer alan eğitsel iletiler, Spranger'in kuramında yer alan altı değer tipi olan bilimsel, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dini değerler doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Bu doğrultuda masal metinlerinde karşılaşılabilecek eğitsel iletileri tanımlamak amacıyla açıklayıcı

kodlar geliştirilmiştir. Sosyal değer için yardımseverlik, duyarlılık gibi iletiler kodlanmıştır. Ekonomik değer için çalışkanlık, tasarruf ile ilgili iletiler belirlenmiştir. Estetik değer, masallarda güzellik ve sanat içerikli ifadelerle ilişkili kodlarla temsil edilmiştir. Bilimsel değerde çalışkanlık, sorumluluk ve sabrı yansıtan iletiler üzerinden kodlanmıştır. Politik değer, adalet, özgürlük ilişkilerini içeren iletilerle tanımlanmıştır. Dini değer ise masallarda yer alan mahremiyet, dürüstlük, mütevazılık nitelikli iletiler aracılığıyla kodlanmıştır. Bu sınıflandırma aracılığıyla masalların içerdiği eğitsel iletiler sistematik biçimde çözümlenmiş; her bir değerin masal metinlerindeki görünme sıklığı frekans ve yüzde değerleriyle tablolaştırılarak bulgular bölümünde sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışma, Nâzım Hikmet'in masallarındaki eğitsel iletileri belirlemeyi amaçladığı için içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi, araştırmacı tarafından belirlenmiş araştırma sorusu açısından önemli olan anlam içeriklerine odaklanan bir arama ve inceleme sürecidir (Gökçe, 2006). Veriler çözümlenirken içerik analizi türlerinden kategorisel içerik analizi kullanılmıştır. Nâzım Hikmet'in kitabındaki on altı masal, tümevarımcı bir yaklaşımla incelenmiş ve masalların içerdiği eğitsel iletiler kategoriler ile gösterilmiştir. Bu iletiler, Spranger'in değerler sınıflandırması temel alınarak kategorik biçimde tablolaştırılmıştır. Analiz sürecinde bazı eğitsel iletiler, masal metinleri içerisinde kullanım bağlamlarına bağlı olarak farklı anlamlar taşıdığı için birden fazla değer kategorisi kapsamında değerlendirilmiştir. Bulgular analiz edilirken veriler sistematik biçimde düzenlenmiş; masal metinlerinden elde edilen değerler, altı değer alanına (bilimsel, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dini) göre sınıflandırılmıştır. Değerler frekans ve yüzde dağılımlarıyla birlikte tablo şeklinde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada güvenirliği sağlamak için, araştırmaya konu olan Sevdalı Bulut adlı eserin içerisinde yer alan masallar taşıdığı eğitsel iletileri belirlemek üzere her iki araştırmacı tarafından da incelenmiştir. Araştırmacıların bağımsız şekilde yaptıkları değerlendirmeler arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Bunun için "Güvenirlik= Uzlaşma sayısı/ Uzlaşma+ Uzlaşmama sayısı" formülü (Tavşancıl ve Aslan, 2001) kullanılmıştır. İlgili formüle dayalı hesaplama neticesinde bağımsız değerlendirmeler arasındaki tatarlılık 0,91 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu sonucun 0,70 üzeri bir değer ifade etmesi (Strauss ve Corbin, 1990) çalışmanın güvenirliğine işaret etmektedir. Araştırmacıların farklı görüş bildirdikleri bulgular araştırmacılar tarafından tartışılarak tekrar gözden geçirilerek ortak karara varılmıştır. Bu şekliyle verilerin tamamı üzerinde uzlaşma elde edilmiştir. Bununla birlikte araştırma sürecinin detaylı olarak aktarılmasının da çalışmanın güvenirliğini desteklediği söylenebilir. Araştırma kapsamında elde edilen bulguları desteklemesi bakımından bulgulara yönelik doğrudan alıntılar yapılmak suretiyle çalışmanın iç geçerliliği de desteklenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Aşağıda yer alan tabloda Nâzım Hikmet'in *Sevdalı Bulut* kitabındaki 16 masalda geçen değerler ve bu değerlerin yüzde ve frekans olarak dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 1. Sevdalı Bulut Masal Kitabında Yer Alan Eğitsel İletiler

Değer	***f***	***%***
Adalet	7	4,67
Aile Bütünlüğü	5	3,33
Çalışkanlık	14	9,33
Dostluk	10	6,67
Duyarlılık	12	8

Dürüstlük	11	7,33
Estetik	12	8
Mahremiyet	-	-
Merhamet	12	8
Mütevazılık	12	8
Özgürlük	6	4
Sabır	7	4,67
Sağlıklı Yaşam	-	-
Saygı	7	4,67
Sevgi	10	6,67
Sorumluluk	8	5,33
Tasarruf	-	-
Temizlik	-	-
Vatanseverlik	3	2
Yardımseverlik	14	9,33
Toplam	**150**	**100**

Tablo 1 incelendiğinde, *Sevdalı Bulut* masal kitabında yer alan değerlerin frekans ve yüzdeleriyle birlikte sunulduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular, masallarda değerlerin farklı sıklıklarda dağıldığını ortaya koymaktadır. Bazı değerlerin yüksek frekans ve yüzdeyle öne çıkması, bu değerlerin masalların ana eğitsel iletileri arasında yer aldığını göstermektedir. Buna karşılık daha düşük frekansa sahip değerlerin ise masallarda dolaylı ya da sınırlı bağlamlarda ele alındığını söylemek mümkündür. Kitapta bazı değerlere ilişkin herhangi bir bulguya da ulaşılamadığı görülmektedir. Mahremiyet, sağlıklı yaşam, temizlik ve tasarruf değerleri masallarda yer almamaktadır. Tabloya yansıyan bu dağılım, Nâzım Hikmet'in *Sevdalı Bulut* kitabındaki değerlerin bilinçli bir biçimde işlendiğini göstermektedir. Özellikle tekrar eden değerler, çocukların değer farkındalığını artırmaya yönelik eğitsel bir işlev üstlenmektedir. Bu yönüyle *Sevdalı Bulut* kitabı, değerler eğitimi açısından zengin bir içerik sunmaktadır.

Tablo 1'de yer alan bulgulara göre kitapta en sık karşılaşılan değerlerin yardımseverlik, mütevazılık, estetik, duyarlılık, çalışkanlık ve merhamet olduğu görülmektedir. Bu değerler arasında özellikle yardımseverlik değeri belirgin biçimde öne çıkmaktadır. Masallarda en çok vurgulanan değer olan yardımseverlik; karakterlerin karşılık beklemeden başkalarına destek olması, zor durumda olanı koruması ve iyilik yapmayı bir görev olarak görmesi şeklinde yansıtılmaktadır.

Çalışmayı betimsel bakımdan desteklemesi için incelenen eserden yapılan doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

Sevdalı Bulut masalında "Bulut da yukarıda kolluyor Ayşe'yi. Ayşe alnının terini sildi de elini kaşlarının üstüne koyup güneşe baktı mı, bulut da hemen güneşin önüne geliyor, kapatıyor onu, bahçe gölgelik" (yardımseverlik değeri/ Sevdalı Bulut, sayfa 28).

Ayağına Diken Batan Karga masalında "Günlerden bir gün bu karga göklere uçup, dallara konup, kırlarda yürürken ayağına bir diken batmış. Çıkarmış dikeni ayağından, götürüp bir kocakarıya: Nineciğim, demiş, gözünü seveyim, sakla bana bu dikeni. Sonra gelir alırım senden. Kocakarı dikeni ocağın üstüne koymuş" (duyarlılık değeri/ Sevdalı Bulut, s. 98-99). Karganın yaşadığı acı, anlatıda doğaya ve canlılara karşı hassas bir bakış açısıyla sunulmaktadır. Masalda olaylar, canlıların zarar görmemesi ve canlıların yaşamı üzerinden kurgulanarak duygusal bir duyarlılık oluşturur.

Allem Kallem masalında ise "Kız gidip şah babasına yalvardı. Padişah gönlünü kırmak istemedi kızının, keyifli de bir günüydü, kadını kabul etti huzuruna" (merhamet değeri/ Sevdalı Bulut, 47). Bu cümle merhamet değerine bir örnek oluşturmaktadır. Masallardan verilen örnekler incelendiğinde, Sevdalı Bulut kitabında yer alan değerlerin olay örgüsü ve karakter davranışlarından yola çıkarak eğitsel iletilerin kimi örneklerde

doğrudan verildiği kimi örneklerde ise dolaylı yoldan verildiği görülür. Yardımseverlik, merhamet ve duyarlılık gibi değerler, doğrudan öğüt verme yoluna gidilmeden; karakterlerin yaşadıkları durumlar üzerinden okuyucuya aktarılır. Bu yönüyle eserin, değerleri bilinçli ve işlevsel bir biçimde aktaran eğitsel bir nitelik taşıdığı söylenebilir.

Tablo 2. *Sevdalı Bulut Masal Kitabındaki Eğitsel İletilerin Spranger'in Değer Tipi Kategorisine Göre Dağılımları*

Değer Tipleri	***f***	***%***
Bilimsel Değer Tipi	17	11,33
Ekonomik Değer Tipi	6	4
Estetik Değer Tipi	29	19,33
Sosyal Değer Tipi	81	54
Politik Değer Tipi	12	8
Dini Değer Tipi	5	3,33
Toplam	**150**	**100**

Tablo 2 incelendiğinde, *Sevdalı Bulut* masal kitabında yer alan eğitsel iletilerin Spranger'in değer tiplerine göre dağılımında sosyal değer tipinin belirgin biçimde öne çıktığı görülmektedir. Toplam ileti sayısının en çok sosyal değerlerde yer alması, masalların bireyin toplumla ilişkilerini ele alan değerlere ağırlık verdiğini göstermektedir. Yardımseverlik, merhamet, sorumluluk, dürüstlük, sevgi ve saygı gibi değerlere anlatılarda sıkça yer verilmesi, masalların toplum içinde sağlıklı ve bilinçli bir yaşamı hedeflediğini göstermektedir. Estetik değer tipi ise ikinci sırada yer almaktadır. Bu durum, masallarda doğa betimlemeleri, şiirsel anlatım, duygusal duyarlılık ve estetik algının önemli bir yer tuttuğunu ortaya koymaktadır. Kitaptaki masalların çocuğun yalnızca davranışsal değil, aynı zamanda duygusal ve estetik gelişimini de desteklendiği söylenebilir. Bilimsel değer tipi kategorisinde de ileti sayısı yine fazla sayıda temsil edilmektedir. Bu

değer tipi kapsamında akıl yürütme, sorgulama, neden–sonuç ilişkisi olan değerlerin yer aldığı görülmektedir. Bu durum, masalların çocuğun bilişsel gelişimine katkı sağlayan bir yönünün de bulunduğunu göstermektedir. Politik değer tipi sınırlı bir düzeyde yer almakta; özgürlük, adalet ve vatanseverlik gibi değerlerin masallarda çoğunlukla örtük bir anlatımla sunulduğu görülmektedir. Ekonomik değer tipi ve dini değer tipi masallarda en az yer verilen değer kategorileri olmuştur. Masallarda daha çok insani, toplumsal ve duygusal değerlere odaklanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla *Sevdalı Bulut* masal kitabında eğitsel iletilerin ağırlıklı olarak sosyal ve estetik değer tipleri etrafında yoğunlaştığı, diğer değer tiplerinin ise masalların genel yapısı içinde daha geri planda kaldığı söylenebilir. Bu dağılım, *Sevdalı Bulut* masal kitabında çocuğun toplumla uyum içinde yaşama ve estetik bakış açısını önceleyen bir değer anlayışını benimsediğini göstermektedir.

Tablo 3.a. *Sevdalı Bulut Masal Kitabındaki Eğitsel İletilerin Spranger'in Bilimsel Değer Tipi Kategorisine Göre Dağılımları*

Değerler	***f***	***%***
Çalışkanlık	7	41,18
Sorumluluk	4	23,53
Duyarlılık	2	11,76
Adalet	4	23,53
Toplam	**17**	**100**

Tablo 3'te yer alan çalışkanlık, sorumluluk, duyarlılık, adalet değerleri, Spranger'in bilimsel değer kategorisinde yer almaktadır. Bu durum söz konusu değerlerin masallarda akılcı, neden sonuç ilişkisine dayalı ve bilinçli karar verme sürecinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu değerler, duygusal tepkiden ziyade olayların neden ve sonucuna bağlı olarak verilmiştir. Bu yönüyle masallarda bilimsel değer kategorisi masal kahramanlarının bilinçli ve akılcı bir tutum sergilediğini ortaya koymaktadır.

Keloğlan masalında *"Keloğlan, bir kulübe yapmış kendisine gecelemek için, sonra başlamış odun kesmeye. Bir gün kesmiş, iki gün kesmiş, üç gün kesmiş. Kestiği odunları da istif edermiş"* (çalışkanlık değeri/ Sevdalı Bulut, s. 77). *Keloğlan* masalında bu değer, karakterin düzenli ve planlı bir biçimde çalışması üzerinden ele alınmaktadır. Keloğlan'ın kendisine barınması için bir ev yapması, günler boyunca odun kesmesi ve kestiği odunları istiflemesi, çalışkanlığın bilinçli ve neden-sonuç ilişkisine dayalı bir davranış biçimi olarak sunulduğunu göstermektedir. Bu yönüyle çalışkanlık değeri, Spranger'in bilimsel değer kategorisinde yer aldığını göstermektedir.

Kör Padişah ve *Hızır* masallarında adalet değeri, padişahın karşısına getirilen durumları duygusal tepkilerle değil; verilen bilgileri karşılaştırarak, doğru ile yanlışı ayırt etmeye çalışması yoluyla işlenmektedir.

Hızır masalında *"Padişahım bu adamın yalan söylemesine sebep açlıktır. Sizde biraz insaf, biraz merhamet varsa bu adamı bağışlarsınız"* (adalet değeri/ Sevdalı Bulut, s 40). Bu yönüyle adalet, örnek verilen masallardan yola çıkılarak bilimsel değer kategorisinin eserde daha çok akılcı ve neden sonuç ilişkisine dayalı bir şekilde sunulduğunu gösterir.

b. *Sevdalı Bulut Masal Kitabındaki Eğitsel İletilerin Spranger'in Ekonomik Değer Tipi Kategorisine Göre Dağılımları*

Sevdalı Bulut Masallarında ekonomik değer tipi içerisinde yalnızca çalışkanlık değerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Masallarda çalışkanlık, bireyin emek vererek üretmesi, geçimini sağlamak için çaba göstermesi ve karşılaştığı zorluklar karşısında yılmadan çalışması şeklinde yansıtılmaktadır.

Bu duruma *Keloğlan* masalı örnek olarak gösterilebilir. Masalda yer alan *"bir Keloğlan varmış, Keloğlan'ın bir de anası varmış, çok da fakirlermiş. Keloğlan sabahtan akşama kadar*

çalışırmış orada burada…" (çalışkanlık değeri/Sevdalı Bulut, s.76) şeklinde geçen ifade çalışkanlık değerinin ekonomik değer tipi bağlamda ele alındığını göstermektedir.

Yine *Dokumacılar* masalında geçen *"bana para ver de dokumacılara vereyim. Herhalde bezimi dokumuşlardır, gidip almalı"* (çalışkanlık değeri/Sevdalı Bulut, s.19) sözleri dokumacıların emek vererek üretimde bulunduklarını ve bu emeğin karşılığını maddi olarak aldıklarını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda ekonomik değerin masallarda sınırlı bir çerçevede ele alındığını göstermektedir. Çalışkanlığın ekonomik değer tipi içerisinde yer alması, üretim ve emek kavramlarıyla doğrudan ilişkilendirildiği söylenebilir.

Tablo 4. c. *Sevdalı Bulut Masal Kitabındaki Eğitsel İletilerin Spranger'in Estetik Değer Tipi Kategorisine Göre Dağılımları*

Değer	***f***	***%***
Estetik	12	41,38
Duyarlılık	10	34,48
Sevgi	7	24,14
Toplam	**29**	**100**

Tablo 4 incelendiğinde, *Sevdalı Bulut* masal kitabında estetik değer tipi kapsamında estetik, duyarlılık ve sevgi değerlerinin öne çıktığı görülmektedir. Masallarda bu değerler, toplumsallıktan ziyade bireyin iç dünyasına, duygusal algısına ve doğa ile kurduğu ilişkiye odaklanılarak sunulmuştur. Özellikle doğa betimlemeleri, canlılara yönelik hassasiyet ve kişiler arası duygusal bağlar, estetik değer tipi kategorisini oluşturmaktadır. Estetik değer tipine giren bu değerlerin masalların büyük bir bölümünde yer alması, Nâzım Hikmet'in çocuklara yalnızca davranışsal değil; aynı zamanda duygusal ve estetik bir bilinç kazandırmayı amaçladığını düşündürmektedir. Bu bağlamda masallar, çocuğun doğaya,

canlılara ve insana karşı duyarlılık geliştirmesine katkı sağlayan eğitsel bir işlev üstlenmektedir.

Masallarda yer alan bazı ifadeler, estetik değer tipini açık biçimde yansıtmaktadır. Örneğin Sevdalı Bulut masalında geçen "bu sırada Ayşe kız, saz biçimini alıp ninni söyleyen bulutun ninnisiyle iyice uyuduğunda bulut eski biçimini yani bulut biçimini alıp tekrar gökyüzüne çıktı" (yardımseverlik değeri/Sevdalı Bulut, s. 29). Bu ifade, şiirsel anlatımı ve imgesel diliyle estetik değerin masalda nasıl işlendiğini göstermektedir.

Benzer biçimde Ayağına Diken Batan Karga masalında yer alan "günlerden bir gün bu karga göklerde uçup dallara konup kırlarda yürürken ayağına bir diken batmış. Çıkarmış dikeni ayağından…" (duyarlılık değeri/Sevdalı Bulut, s. 98). Şeklindeki anlatımda, hayvanın yaşadığı acı duyarlılık değeri üzerinden ele alınmış; okuyucu ile canlılar arasında duygusal bir bağ kurulmuştur. Bu yönüyle söz konusu ifade, estetik değer tipi içinde değerlendirilebilecek bir duyarlılık örneği sunmaktadır.

Öte yandan *Oğluma Ninni* masalında geçen *"uykuda uçsuz bucaksız bir deniz gör. Dalgalar dağlara çıksın; dalgalar köpüklene açılıp kapanarak dalgalar"* (duyarlılık değeri/Sevdalı Bulut, s. 17). Betimlemesi, sevginin doğrudan ifade edilmediği; ancak şiirsel bir dille sezdirildiği görülmektedir. Bu nedenle söz konusu ifade, sevgi değerinin estetik değer tipi kapsamında ele alınmasına olanak tanımaktadır. Sonuç olarak, *Sevdalı Bulut* masallarında estetik değer tipi, bireyin duygusal dünyasını geliştirmeye yönelik bir anlatım sunmakta; estetik, duyarlılık ve sevgi gibi değerler aracılığıyla çocuk okurun duygusal farkındalığını arttırdığı görülmektedir.

Tablo 5. d. *Sevdalı Bulut Masal Kitabındaki Eğitsel İletilerin Spranger'in Sosyal Değer Tipi Kategorisine Göre Dağılımları*

Değer	***f***	***%***
Yardımseverlik	15	18,52
Merhamet	12	14,81
Sorumluluk	4	4,94
Dürüstlük	11	13,58
Dostluk	10	12,35
Mütevazılık	12	14,81
Sevgi	3	3,70
Saygı	7	8,64
Sabır	7	8,64
Toplam	**81**	**100**

Tablo 5 incelendiğinde, *Sevdalı Bulut* masal kitabında sosyal değer tipi kategorisinde yardımseverlik, merhamet, sorumluluk, dürüstlük, dostluk, mütevazılık, sevgi, saygı ve sabır olmak üzere toplam dokuz değerin öne çıktığı görülmektedir. Masallarda bu değerler, bireyin toplumla olan ilişkilerini; diğer insanlarla ve canlılarla kurduğu etkileşimleri düzenleyen temel unsurlar olarak sunulmuştur. Anlatılarda sosyal değerler çoğunlukla doğrudan öğüt verme yoluyla değil, karakterlerin davranışları aracılığıyla sezdirilmiştir. Özellikle yardımseverlik ve merhamet değerleri, zor durumda olan bireylere destek olma, güçsüzü koruma ve başkasının acısını fark etme biçiminde yansıtılmıştır. Sorumluluk değeri, karakterlerin üstlendikleri görevleri yerine getirme çabaları ve bu görevlerin sonuçlarına katlanmaları üzerinden aktarılırken; dürüstlük, doğruyu söyleme ve hileye başvurmama davranışlarıyla ortaya konmuştur. Dostluk ve sevgi, karakterler arasında kurulan güvene dayalı ilişkilerle; saygı ise büyüklerin sözünü dinleme ve karşısındakine değer verme tutumlarıyla ele alınmıştır. Sabır ve mütevazılık değerleri ise zorluklar karşısında aceleci davranmama, sahip olduklarıyla yetinme ve kendini başkalarından üstün görmeme

anlayışı üzerinden işlenmiştir. Bu değerlere ilişkin örnekler incelendiğinde, yardımseverlik değerinin

Yeraltı Kartalı masalında *"küçük oğlan: derdine çare bulmak için elimden geleni yaparım babacığım demiş"* (yardımseverlik değeri/Sevdalı Bulut, s. 67) cümlesiyle yardımseverliğin açık biçimde yansıtıldığı görülmektedir.

Benzer şekilde *Keloğlan'la Devanası* masalında yer alan *"gidip orada millete doğruyu söylemek de yiğitliktir, demiş. Dediğini de yapmış"* (dürüstlük değeri/Sevdalı Bulut, s. 97) ifadesi, dürüstlük değerine dikkat çekmektedir. Mütevazılık değeri ise *"ama bizimkisi eşeğinin böyle inatçı zamanlarında bile onu tatlı dille yola getirmeye çalışırdı"* (mütevazılık değeri/ Sevdalı Bulut, s. 42) cümlesiyle karakterin alçakgönüllü tutumu üzerinden sunulmuştur. Dürüstlük değerine bir diğer örnek olarak

Oğluma Masal II metninde yer alan *"doğru bulduğunu, düşündüğünü, susmadan söyledikçe başlamış aksakallı gençleşmeye, gençleştikçe sesinin gürlüğü artmış, sesinin gürlüğü çoğaldıkça gençleşmiş"* (dürüstlük değeri/Sevdalı Bulut, s. 15) cümlesi gösterilebilir. Masallarda yer alan bu sosyal değerler, çocuğa toplumsal yaşamın temel kurallarını sezdirerek aktarmakta; bireyin empati kurma, birlikte yaşama ve başkalarının haklarına saygı duyma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle *Sevdalı Bulut* masalları, sosyal değerlerin çocuk okura kazandırılmasında işlevsel ve eğitsel bir anlatı sunmaktadır.

Tablo 6. e. *Sevdalı Bulut Masal Kitabındaki Eğitsel İletilerin Spranger'in Politik Değer Tipi Kategorisine Göre Dağılımları*

Değer	***f***	***%***
Özgürlük	6	50,00
Vatanseverlik	3	25,00
Adalet	3	25,00
Toplam	**12**	**100**

Tablo 6'da görüldüğü üzere, *Sevdalı Bulut* masal kitabında politik değer tipi kapsamında özgürlük, adalet ve vatanseverlik değerleri masalların genelinde örtük bir anlatımla aktarıldığı söylenebilir. Bu değerler, masallarda doğrudan siyasal söylemler aracılığıyla değil; bireyin iktidar karşısındaki konumu, karar alma süreçleri ve topluma karşı sorumluluk bilinci üzerinden yansıtılmaktadır. Bu yönüyle politik değerler, masal kahramanlarının tutum ve davranışları aracılığıyla sezdirilmekte; okurun bu değerleri metnin bütününden çıkarabilmesine imkân tanıyan bir anlatım yapısı sunmaktadır. Özgürlük değeri, masallarda bireyin kendi iradesiyle hareket edebilmesi, baskıya boyun eğmemesi ve kendi yolunu seçebilmesi biçiminde karşımıza çıkmaktadır.

Özellikle *Sevdalı Bulut* masalında bulutun istediği biçime girebilmesi ve dilediği zaman gökyüzüne dönebilmesi, özgürlük düşüncesinin simgesel bir anlatımı olarak değerlendirilebilir. *"Bulut bunu böyle dedi, der demez de başladı Ayşe kızın yolunda canını feda etmeye, yağmur olup yağmaya"* (özgürlük değeri/Sevdalı Bulut, s. 35) ifadesi, bireyin özgür iradesiyle aldığı karar doğrultusunda harekete geçmesini yansıtmaktadır.

Adalet değeri ise *Kör Padişah* masalında yöneten–yönetilen ilişkisi üzerinden ele alınmakta; karar verme süreçlerinde eşitlik, ölçülülük ve hakkaniyet vurgusu ön plana çıkarılmaktadır. Özellikle padişah figürünün yer aldığı masalda, yöneticinin keyfî davranmaması ve kararlarını sorgulayarak vermesi, adalet değerinin örtük biçimde aktarılmasına olanak sağlamaktadır. Vatanseverlik değeri, *Sevdalı Bulut* masallarında doğrudan "vatan" kavramı üzerinden değil; yaşanılan çevreyi koruma, topluma hizmet etme ve fedakârlıklar üzerinden işlenmektedir. Bu bağlamda vatanseverlik, bireyin yalnızca kendi çıkarlarını değil, içinde yaşadığı topluluğun yararını gözetmesi ve bu doğrultuda sorumluluk üstlenmesiyle ilişkilendirilmektedir.

Sonuç olarak *Sevdalı Bulut* masallarında politik değer tipi; özgürlük, adalet ve vatanseverlik değerleri üzerinden masalların genel yapısına yayılan, örtük ve simgesel bir anlatımla ele alınmaktadır. Masallar, çocuğa doğrudan siyasal mesajlar vermekten kaçınarak; bireyin özgür iradesi, yöneticilerin adil tutumu ve topluma karşı sorumluluk bilinci gibi temel politik değerleri metnin bütününden çıkarabileceği bir yapı sunmaktadır. Bu yönüyle Nâzım Hikmet'in masalları, çocuğun demokratik bilincini, adalet duygusunu ve toplumsal sorumluluk anlayışını geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir.

f. *Sevdalı Bulut Masal Kitabındaki Eğitsel İletilerin Spranger'in Dini Değer Tipi Kategorisine Göre Dağılımları*

Dini değer kategorisinde yalnızca aile bütünlüğü değeri yer alır. *Sevdalı Bulut* masallarında aile bütünlüğü doğrudan dini kavramlar ya da ibadet unsurları üzerinden değil; fedakârlık, sorumluluk ve kuşaklar arası bağlar aracılığıyla örtük biçimde ele alınmaktadır. Masallarda bireylerin aile üyeleri için uzun süreli zahmete katlanmaları, maddi ve manevi fedakârlık göstermeleri, aileyi yalnızca sosyal bir birliktelik olarak değil, korunması gereken manevi bir yapı olarak sunmaktadır. Bu yaklaşım, aileyi kutsal bir değer alanı olarak ele alan dini değer tipi kategorisiyle örtüşmektedir. Özellikle evlatların anne ve babaları için çaba göstermesi, aile bireyleri arasındaki dayanışmanın karşılıksız bir sorumluluk bilinciyle sürdürülmesi ve bireysel çıkarların aile yararının gerisinde bırakılması, aile bütünlüğünün masallarda manevi bir görev olarak yansıtıldığını göstermektedir.

Mesela Kör Padişah masalında şu cümleler bu değeri göstermektedir. "Yedi yıl çekmediğim zahmet kalmadı, babamın gözlerine ilaç bulayım diye, ilacı buldum…" (fedakârlık değeri/Sevdalı Bulut, s 65).

Bir başka masal olan Keloğlan'da, "Keloğlan anasını da yanına almış; ana–oğul, gelin, kedi ve köpek uzun yıllar boyunca birlikte, huzur ve mutluluk içinde yaşamışlardır" (sorumluluk

değeri/Sevdalı Bulut, s. 83). Bu yönüyle Sevdalı Bulut masalları, çocuğa aile bağlarının önemini sezdirirken; aileyi fedakârlık, sabır ve sorumluluk temelli manevi bir değer olarak algılanmasına katkı sağlamaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Nâzım Hikmet'in *Sevdalı Bulut* masal kitabında yer alan eğitsel iletiler, Türkiye Yüzyılı Maarif modelinin yirmi kök değeri ele alınarak Spranger'in değer tipi sınıflandırmasına göre incelenmiştir. Elde edilen bulgular, masallardaki eğitsel iletilerin hangi değer tipi etrafında yoğunlaştığı ve bu değerlerin çocuk edebiyatındaki rolünü ortaya koymaktadır. Yukarıda bahsedilen bulgulardan hareketle kitapta yer alan toplam on altı masalın eğitsel iletilerine bakıldığında en yüksek oranlı değer tipinin sosyal değer tipi (%54) olduğu görülmektedir. Spranger'in sosyal değer tipi masallarda yardımseverlik, saygı, merhamet, sorumluluk, dürüstlük gibi değerler üzerinden okuyucuya verilir. Bu değerlerin sosyal değer tipi kapsamında yer almasının temel nedeni, masallarda söz konusu değerlerin bireyin topluma yardımcı olmasını, çevresindeki insanlara katkı sağlamasını ve olumlu bir toplumsallaşma sürecini destekleyen davranışlar olarak sunulmasıdır. Literatürde de sosyal değer tipi, "insan sevgisi ve toplum yararını merkeze alarak bireyin toplumsal uyum ve birlikte yaşama becerilerini güçlendirmektedir" (Sever ve diğerleri, 2015) ifadesiyle geçmektedir. Çocuklara değer kazandırmanın temel yollarından biri edebiyat eserleriyle buluşmaktır; bu sayede birey hem kendisini iyiye ve güzele yönlendirir hem de topluma fayda sağlayarak onu ileriye taşır (Şimşek, 2020).

İkinci sırada ise estetik değer tipinin (%19,33) ön planda yer aldığı görülmektedir. Estetik değerler, masallarda sanata ve hayata estetik bir bakış açısıyla yaklaşabilme ve estetik duyarlılığı geliştirme amacıyla yer almaktadır. Masalların dil ve üslup

özellikleri incelendiğinde, bu değerlerin yalnızca konu düzeyinde değil, aynı zamanda kullanılan dil, betimlemeler ve anlatım biçimi aracılığıyla da okura aktarıldığı görülmektedir. Bu yönüyle estetik değerler, masalların anlatım yapısına da uygun bir unsur olarak sunulmaktadır. Estetik değer tipi kapsamında sevgi ve duyarlılık gibi değerlere de sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Kubilay (2006), estetik değer tipinin önemine dikkat çekmekte ve bilmeceler, piyesler gibi sanatsal nitelik taşıyan ürünler aracılığıyla ya da sanatın doğrudan bir araç olarak kullanıldığı sanatsal etkinlik ve durumlar yoluyla estetik değerler çocuklara etkili bir biçimde kazandırılabileceğini öne sürmektedir. Estetik değer, bireyin sanatsal duyarlılığını ve güzeli algılama becerisini geliştirerek duygusal dünyasını zenginleştirmektedir (Sever ve diğerleri, 2015).

Bilimsel değer tipi (%11,33) ve politik değer tipi (%8) de araştırma kapsamında tespit edilen dikkate değer bulgular arasındadır. Bu değer tiplerinden bilimsellik kategorisi, kitapta yer alan masallarda bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünceye dayanmaktadır. Çalışkanlık, adalet gibi değerler burada yer alır. Politik değer tipi kategorisi ise, doğrudan bir siyasal söylemden ziyade, masallarda toplum içindeki liderlik, güç, otorite ve yetkinlik ilişkilerine işaret etmektedir. Özgürlük, vatanseverlik gibi değerler de burada yer alır. Keskin'in *Değer Sınıflaması Üzerine Aksiyonel Bir Deneme* (2016) adlı çalışmasında da bilimsel ve politik değer tipleri kapsamında benzer değerlere yer verildiği görülmektedir. Keskin'in (2016) sınıflamasında özgürlük ve adalet evrensel değerler kategorisinde değerlendirilmiş ve her iki değerin de yüksek oranlarda bu kategoriyle ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Özellikle özgürlük değerinin yüksek bir frekans ve yüzdeye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, bu değerin farklı araştırmalarda da ön plana çıkan ortak bir değer olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Ekonomik değer (%4) ve dini değer (%3,33) kategorileri diğer değer tiplerine oranla masallarda en az yer alan kategorilerdir. Ekonomik değer tipinde çalışkanlık değeri görülürken dini değer tipinde ise aile bütünlüğü değeri yer alır. Bu değer tiplerinden ekonomik değer tipi; fayda, kazanç sağlamayı ve pratikliği ele alırken; dini değer tipinin ise insanı manevi olana yönlendirdiği söylenebilir. Ayrıca araştırmada ekonomik değer tipi kapsamında değerlendirilen sağlıklı yaşam ve tasarruf değerleri ile dini değer tipi kapsamında yer alan mahremiyet ve temizlik değerlerine ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Bu durum, söz konusu değerlerin *Sevdalı Bulut* adlı masal kitabında yer verilmediğini göstermektedir.

Çalışmada yer alan tablolar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, *Sevdalı Bulut* kitabındaki masallarda eğitsel iletilerin belirli değer tiplerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Elde edilen bulgularda en yoğun biçimde sosyal değer tipi yer almaktadır. Bunun yanı sıra estetik ve bilimsel değer tiplerine de çok fazla yer verilmektedir. Değerler üzerine yapılan çalışmalarda Spranger'in altı değer kategorisi, bireyin farklı gelişim alanlarına karşılık gelen yapılar olarak açıklanmaktadır. Bu nedenle değerler toplumsal bir nitelik taşımaktadır. Birey, içinde bulunduğu toplumun değerlerini hazır bir biçimde bulur; toplumsal yaşama katıldıkça bu değerleri öğrenir, içselleştirir ve uygulamaya başlar. Süreç içerisinde birey, bu değerler doğrultusunda kişiliğini geliştirir ve söz konusu değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasına katkı sağlar (Çakmak, 2021). Spranger'in değer tipleri *Sevdalı Bulut* kitabındaki masallarda dengeli bir dağılım göstermemekle birlikte, anlamlı bir yere sahiptir. Özellikle sosyal ve estetik değerlerin masallarda bireyin toplumsal ilişkilerine ve duygusal dünyasına önem veren bir anlatım benimsediğini göstermektedir. Karakter ve değerler eğitimi çalışmalarında da Spranger'in değer tipleri, bireylerin kişilik yapıları ve baskın değer yönelimleri doğrultusunda ele aldığı ifade

edilmektedir (Şahin, 2021). Masallarda yer alan değer tipleri, bireyin hem akılcı hem de duygusal yönden yönlendirilmesinde etkili olmakta ve kişilik oluşumuna katkı sağlamaktadır. Nâzım Hikmet'in masallarında da her bir değer tipinin bireyi hem fiziksel hem de ruhsal açıdan etkilediği görülmektedir. Bu durum, masallarda yer alan olaylar ve kahramanlar aracılığıyla somut biçimde ortaya konmaktadır. Masalların ahlaki gelişime katkı sağlaması, bireyin toplum içinde nasıl bir kişilik geliştireceğine dair ipuçları sunmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, çalışmada ele alınan değer tipleri ile masallardaki eğitsel iletilerin bireyin kişiliğini desteklediği ve topluma karşı nasıl bir tutum geliştirmesi gerektiğini ortaya koyduğu söylenebilir. Karakter ve değer eğitiminde, değerlerin bireyin kişiliğiyle bütünleşen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Sosyalleşme sürecinde birey tarafından öğrenilen ve içselleştirilen değerler, kişilik oluşumunda belirleyici bir rol oynamaktadır (Genç, 2020). Nâzım Hikmet'in masallarında bu değerler, doğrudan öğüt olarak değil; kahramanların davranışları, yaşadıkları olaylar ve karşılaştıkları durumlar üzerinden sezdirilmektedir. Bu yönüyle masallar, çocukların eğitsel iletileri fark etmelerine, toplumsal uyumun ve sorumluluğun nasıl olması gerektiğini kavramalarına katkı sağlamaktadır. *Sevdalı Bulut* kitabında yer alan masallarda eğitsel iletilerin çoğunlukla örtük biçimde sunulması Nâzım Hikmet'in bilinçli olarak didaktik bir anlatımdan kaçındığını göstermektedir. Değerler, doğrudan öğüt verme yoluyla değil; masal kahramanlarının davranışları, doğayla kurdukları ilişkiler ve karşılaştıkları durumlar karşısında sergiledikleri tutumlar aracılığıyla sezdirilmektedir. Yazınsal metinlerde iletiler kesin yargılar hâlinde verilmez; metnin genel yapısına sindirilerek örtük bir biçimde sunulur (Özdemir, 2007). Benzer şekilde Sever (2023) yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının amacının çocukların sezme, duyma ve düşünme becerilerini geliştirmek ve onlara insana özgü duyarlılıklar kazandırmak

olduğunu ifade etmektedir. Değerlerin kazandırılmasında edebî metinler önemli bir işleve sahiptir. Çocukların okudukları eserlerde yer alan kahramanlar ve olaylar, hayal dünyalarını zenginleştirirken özdeşim kurmalarına olanak tanımaktadır. Destan, efsane, masal ve halk hikâyeleri, değer aktarımı açısından etkili araçlar arasında yer almaktadır (Bayram ve Yılmaz, 2020). İlgili literatürde, edebî nitelikli çocuk kitaplarının öncelikli olarak çocukların estetik zevklerini geliştirmeyi ve estetik bir beğeni kazandırmayı amaçladığı; bununla birlikte, doğrudan öğretme yoluna gitmeden, sezdirici iletiler aracılığıyla bireylerin değer edinmesine de katkı sağladığı ifade edilmektedir. Öğretmekten çok sezdirmenin ön planda olduğu bu tür eserlerin arka planında, çocukları iyiye, doğruya ve güzele yönlendirme düşüncesinin yer aldığı görülmektedir. Son yıllarda değerler eğitimi ve çocuk edebiyatı alanında yapılan çalışmalar da bu yaklaşımı desteklemektedir (Yılmaz, 2020). Değerler eğitimi ve çocuk edebiyatı alanındaki çalışmalar, masalların çocuğun gelişiminde çok yönlü bir işleve sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Arıcı, Ungan ve Şimşek'e (2020) göre masallar, çocuğun ruh dünyasını besleyip zenginleştirirken gerçeği dolaylı bir biçimde aktarmakta ve çocuğu geleceğe hazırlamaktadır. Ayrıca masalların çocuk dünyasında eğlendirici bir role sahip olduğu, estetik duyarlılığı geliştirdiği ve iyilik arzusunun oluşmasına zemin hazırladığı belirtilmektedir. Bu bulgular, masalların yalnızca eğlendirici metinler olmadığını; aynı zamanda değerlerin sezdirici yollarla aktarılmasında etkili bir araç olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, Nâzım Hikmet'in *Sevdalı Bulut* adlı masal kitabında yer alan eğitsel iletiler önemli bir çeşitliliğe sahiptir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024)'nde yer alan yirmi kök değer ile Spranger'in değer tipleri dikkate alındığında, eserde hemen hemen tüm değer kategorilerine yönelik unsurların bulunduğu görülmektedir. Bu değerlerin masallar aracılığıyla çocuklara

sunulması, topluma, kendi yaşamlarına ve kişilik gelişimlerine ilişkin bir bakış açısı kazandırmakta; aynı zamanda zengin bir dünya görüşü ile "iyi ve bilinçli bir insan olma" yolunu göstermektedir. Bu yönüyle masalların çocukların dünyasında anlamlı bir karşılık bulduğu söylenebilir.

Sevdalı Bulut masal kitabındaki eğitsel iletiler, çoğunlukla dolaylı bir anlatım yoluyla aktarılmakta; kimi zaman karakterler, kimi zaman da olay örgüsü üzerinden okuyucuya mesajlar sunulmaktadır. Bu bağlamda söz konusu masallar, çocukların değerleri içselleştirmesinde önemli bir işlev üstlenmektedir. Masallar, örtük anlatımı ve güçlü dilsel anlatım özellikleri sayesinde çocuklara yalnızca toplumsal ve kişisel değerleri kazandırmakla kalmamakta; aynı zamanda onların dilsel duyarlılık geliştirmelerine de katkı sağlamaktadır. Betimlemeler, semboller ve söz sanatları gibi estetik unsurlar, çocukların dilsel estetik farkındalığını artırmakta ve hayal dünyalarını zenginleştirmektedir. Bu anlatım biçimi aracılığıyla değerlerin, çocukların estetik gelişimine de olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Her bir masal, çocuğa farklı değer kategorilerinde kazanımlar sunarak onun bilimsel, estetik, sosyal, politik, dinî ve ekonomik alanlardaki gelişimini desteklemektedir. Spranger'in değer tipleri çerçevesinde ele alındığında, masallarda yer alan değerlerin bu kategorilere uygun tanım ve örneklerle örtüştüğü görülmektedir. Bu değerler, çocuğun hem toplumsal hem de kişisel gelişimine katkı sağlayarak çok yönlü bir değer eğitimi sürecini mümkün kıldığı söylenebilir. Dolayısıyla Nâzım Hikmet'in *Sevdalı Bulut* adlı eseri, aktardığı eğitsel iletiler aracılığıyla çocukların dünyasına hitap etmekte; onlara toplumsal, kişisel ve estetik açıdan çeşitli kazanımlar sunmaktadır. Bu yönüyle eser, karakter ve değerler eğitimi açısından önemli ve işlevsel bir örnek teşkil etmektedir.

Öneriler

Çocukların duygu ve düşünce dünyalarının gelişmesine katkı sağlayan bu masallar aile ve öğretmenler tarafından çocuklara okutulabilir. Kitabı okurken hangi değerlerin nasıl bir kategoride yer aldığı bulgular, tartışma kısmıyla okuyucuya yardımcı olacaktır. Bu çalışmada Spranger'in değerler sınıflamasının etkili bir analiz aracı olarak kullanılabileceği görülmektedir. Bu nedenle benzer çalışmaların farklı kuramsal çerçevelerle de desteklenmesi önerilmektedir. Kitapta yer alan eğitsel iletilerin çocuk tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmadığı kategoriler üzerinden görülebilecektir. *Sevdalı Bulut* masal kitabı değerler eğitimi açısından okullardaki ders kitaplarında yer edinebilir.

Kaynakça

Alamdar, S., Süngü, A. (2017). Nâzım Hikmet'in Sevdalı Bulut Adlı Kitabındaki Masalların Duyarlık Eğitimi Bağlamında İncelenmesi. T. Şimşek, V. Yıldız, (Ed.) 4. *Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler* (301-315). Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarlar Birliği.

Bayram, B., Yılmaz, S. (2020). Değer Eğitiminde Edebî Türlerin Kullanımı. S.Z Genç, A Beldağ, (Ed.) *Karakter ve Değer Eğitimi* (279-291). Pegem Akademi.

Bostan, A. (2024). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği*, Milli Savunma Üniversitesi Yayınları.

Cesur, E., Baş, B. (2015). Mavisel Yener'in Çocuklara Yönelik Öykülerindeki Eğitsel İletiler Üzerine Bir Araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3 (3), 64-76.

Çakmak, F. (2021). Ortaokul (6-7. Sınıflar) DKAB Dersi ile Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarındaki Değerler Üzerine Nitel Bir Araştırma: Değer Analizi ve Sınıflaması. *Talim*, 5(1), 22-49. http://dx.doi.org/10.37344/talim.2021.17

Devellioğlu, F. (2017). *Osmanlıca Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Aydın Kitabevi Yayınları.

Erdal, K. (2016). Keloğlan Masallarında Çocukların Eğitimine Yönelik İletiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 5 (4), 1805-1822.

Genç, S.Z. (2020). Değer Eğitiminde Edebî Türlerin Kullanımı. S.Z Genç, A Beldağ, (Ed.) Karakter ve Değer Eğitimi (279-291). Pegem Akademi.

Gökçe, O. (2006). *İçerik Analizi Kuramsal ve Pratik Bilgiler*, Siyasal Kitabevi.

Hikmet, N. (2022) *Sevdalı Bulut.* (52. Baskı) Yapı Kredi Yayınları.

Kadim, M. (2021). *Çocuk Edebiyatı Ders Notları*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/metin.kadim/134800/%C3%87ocuk%20Edebiyat%C4%B1%20Ders%20Notlar%C4%B1.pdf

Karagözoğlu, M., Yüksek, A. (2022). Çocuk Edebiyatında Okuma Kültürü: Resimli Kitaplar Üzerinden Tematik Bir Değerlendirme. *Dil, Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (34), 38-54.

Kaya, M., Taşkın, O. (2019). Okulda Değerler Eğitimi. M. Köylü (Ed.), *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi* (89-113). Nobel Yayınları.

Keskin, Y. (2016). Değer Sınıflaması Üzerine Aksiyonel Bir Deneme, *Turkish Studies Dergisi*, 11(3), 1485-1510. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.

Özdemir, E. (2007). *Yazınsal Türler*. Bilgi Yayınevi.

Sever, S. (2023). *Çocuk ve Edebiyat*. Tudem Yayınları.

Strauss, A. & J. Corbin (1990). Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park: Sage Publications.

Şahin, M. (2021). Değerlerin Tanımı ve Sınıflandırılması. *Toplum ve Kültür Bağlamında Karakter ve Değerler Eğitimi,* Kamer, S.T. (Ed) Ankara: Pegem Akademi, s. 41-60.

Şimşek, Ş. (2020). Çocuk Edebiyatında Değerler Eğitimi. *Çocuk Edebiyatı Yazarlarının Kaleminden Değerler Eğitimi.* Şimşek, Ş. ve Bulut, F. (Ed) Ankara: Akademisyen Kitabevi, s. 9-19.

Şimşek, T., Yakar, Y.M. (2016). Çocuk ve Edebiyat. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı* (13-42). Grafiker Yayınları.

Tavşancıl, E. ve A. E. Aslan (2001). Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri. İstanbul: Epsilon.

Tekin, A. (2018). *Aytül Akal'ın Çocuk Kitaplarının Eğitsel İletiler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/

Türk Dil Kurumu. (2019). *Türkçe Sözlük* (11. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ungan, S., Arıcı, A F., Şimşek, T. (2016). Çocuk ve Edebiyat. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı* (162-216). Grafiker Yayınları.

Yılmaz, O. (2020). Çocuk ve Edebiyat. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı* (13-42). Grafiker Yayınları

BÖLÜM 6

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ EĞİTİM UYGULAMALARINA YÖNELİK ETİK FARKINDALIKLARI

EMİNE BALCI[1]
NAZLI ELİF ACAR[2]

Giriş

Gelişen teknolojiyle birlikte cep telefonu, tablet, bilgisayar vb. pek çok cihaz bireylerin yaşamını kolaylaştırmış ve birçok alanda kullanılır hale gelmiştir. Gelişen teknolojinin kullanıldığı alanlardan biri de eğitim alanıdır. Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle

[1] Prof. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, emine.balci@alanya.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6259-6853
[2] Yüksek lisans öğrencisi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, nazliacar2001@gmail.com, Orcid: 0009-0004-7731-9949

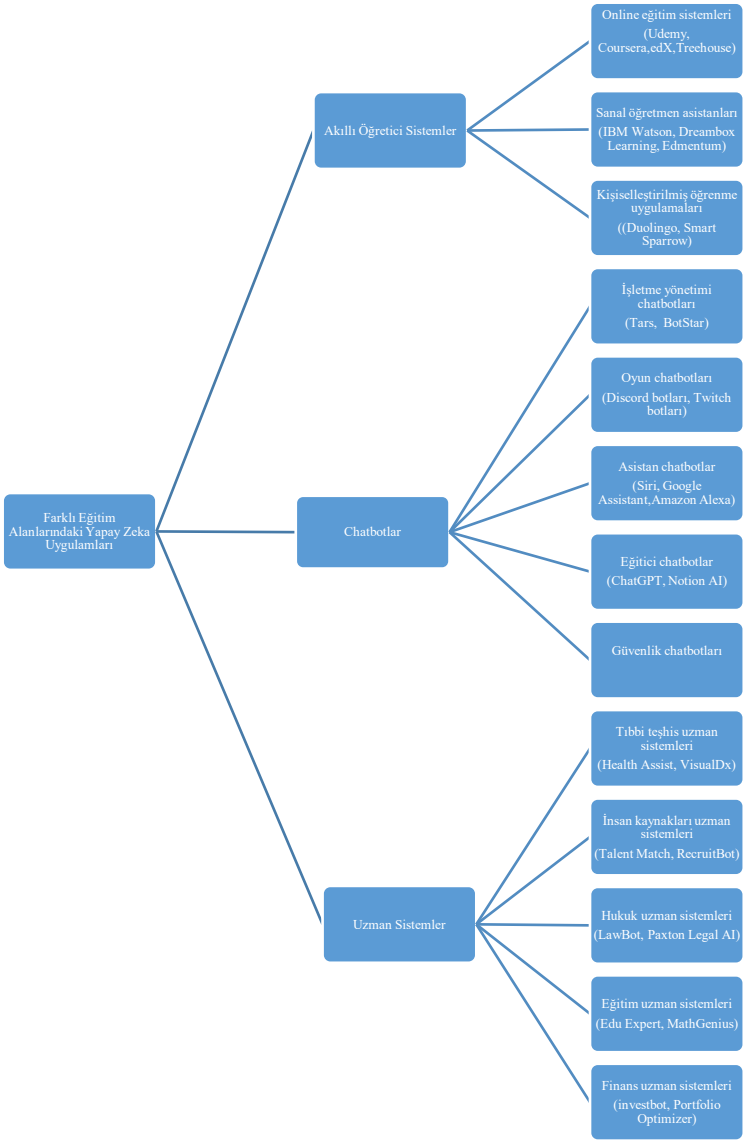
eğitim alanındaki düzenin değişmesine yol açmış ve bazı yenilikler ortaya çıkarmıştır (İşler & Kılıç, 2021; Kafadar, 2022). Bu yeniliklerden biri de yapay zekâdır. Yapay zekâ insan zekâsına benzer şekilde düşünme, öğrenme ve problem çözme becerilerini taklit eden sistemler olarak tanımlanarak eğitimde köklü bir değişim sağlama potansiyeline sahip teknolojileri kapsamaktadır (Lenat & Feigenbaum, 1987). Bu çalışma her alanda kullanıldığını gördüğümüz yapay zekânın eğitim alanında kullanılırken öğretmen adaylarının etik farkındalıkları üzerine yapılmıştır.

Yapay zekâ; insan beyninin muhakeme etme, öğrenme, geliştirme, tasarlama işlevinin makineler tarafından kullanılan diğer bir anlatımla insan zekâsını taklit edebilen ve ilerlemesini sürdürmeye devam eden bir bilim ve teknoloji dalı olarak tanımlanmaktadır (Russell & Norvig, 2016; Gondal, 2018; Obschonka & Audretsch, 2020; Çetin & Aktaş, 2021). İnsana özgü zekâ gerektiren vazifeleri yerine getirebilen, akıllı makineler oluşturmayı hedefleyen ve hızla gelişim gösteren bir alandır (Wang, 2019). Yapay zekânın tarihi eskilere dayanmakla birlikte Alan Turing, 1947 yılında yapay zekâ ile bilgisayar programlarının birleştirilerek akıllı makinelerin icat edilebileceğini açıklamış ve yapay zekânın fikir babası olarak kabul edilmiştir. (McCarthy, 2007; Dick, 2019). Turing ‘Makineler düşünebilir mi?’ sorusunu tartışarak yapay zekânın düşünsel temellerini oluşturmuş olsa da terim olarak ilk defa kullanılması 1956 yılına dayanmaktadır. Darthmouth Koleji’nde yer alan plakete göre 1956 yılında bu kolejde John McCarthy öncülüğünde ve alanın önemli isimleri Marvin L. Minsky (Massachusetts Institute of Technology-MIT), Nathaniel Rochester (International Business Machines-IBM), Claude Shannon (Bell Laboraties) tarafından yürütülen Yapay Zekâ Yaz Araştırma projesinde ilk kez ‘Yapay zekâ’ terimi kullanılmıştır. Bu gelişmelerden sonra yapay zekâ konusunda hızla ilerlemeler yaşanmıştır (Turing, 1950; Dick, 2019). Yaşanan gelişmeler ışığında

yapay zekâ günlük hayatta kullandığımız pek çok cihaz ve uygulamada yer alarak yaşamın bir parçası haline gelmiştir. Akıllı ev aletleri ve telefonlar, otonom araçlar yapay zekânın kullanıldığı en bilinen cihazlardır. Yapay zekâ, uygulama ve cihazların dışında sağlık, turizm, endüstri ve eğitim gibi kullanım alanları ile de karşımıza çıkmaktadır (Elmas, 2007).

Yapay zekâ bireylerin yaşamını kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olmasının yanı sıra eğitim-öğretim sürecinde de mecburi değişimlere yol açmıştır (Küçükali& Coşkun, 2021). Yapay zekâ uygulamaları katkısıyla öğrenciye özgü eğitim programları, kişisel performans takibi ve değerlendirme ve ders içeriği hazırlama gibi faaliyetler, eğitimin niteliğine katkıda bulunurken öğrencilerin gelişmesini sağladığı ve güçlü bilgiler edinerek öğrenimini arttırdığı belirtilmektedir (Karaca & Telli, 2019; Kurni et al., 2023). Yapay zekâ desteğiyle öğretmenler, bireye özgü daha verimli ders planları tasarlayarak iş yükünü hafifletirken zaman kaybının da önlenmesini sağlamaktadır. Yapay zekâ sürekli değerlendirme ve anında geri dönüt sağlamaktadır. Bu kapsamda yapay zekâ tabanlı ölçme ve değerlendirme sistemlerinin bireyin gereksinimlerine daha hızlı ve nitelikli geri bildirim sunduğunu, öğrencilerin akademik başarılarına kayda değer katkı sağladığını göstermektedir (Zawacki-Richter et al., 2019; İşler & Kılıç, 2021; Çavuş, 2024). Aşağıdaki şekilde farklı eğitim alanlarında kullanılan yapay zekâ uygulamaları sınıflandırılarak ve örneklendirilerek gösterilmiştir (İncemen & Öztürk, 2024).

Şekil 1 Farklı Eğitim alanlarında kullanılan yapay zekâ uygulamaları

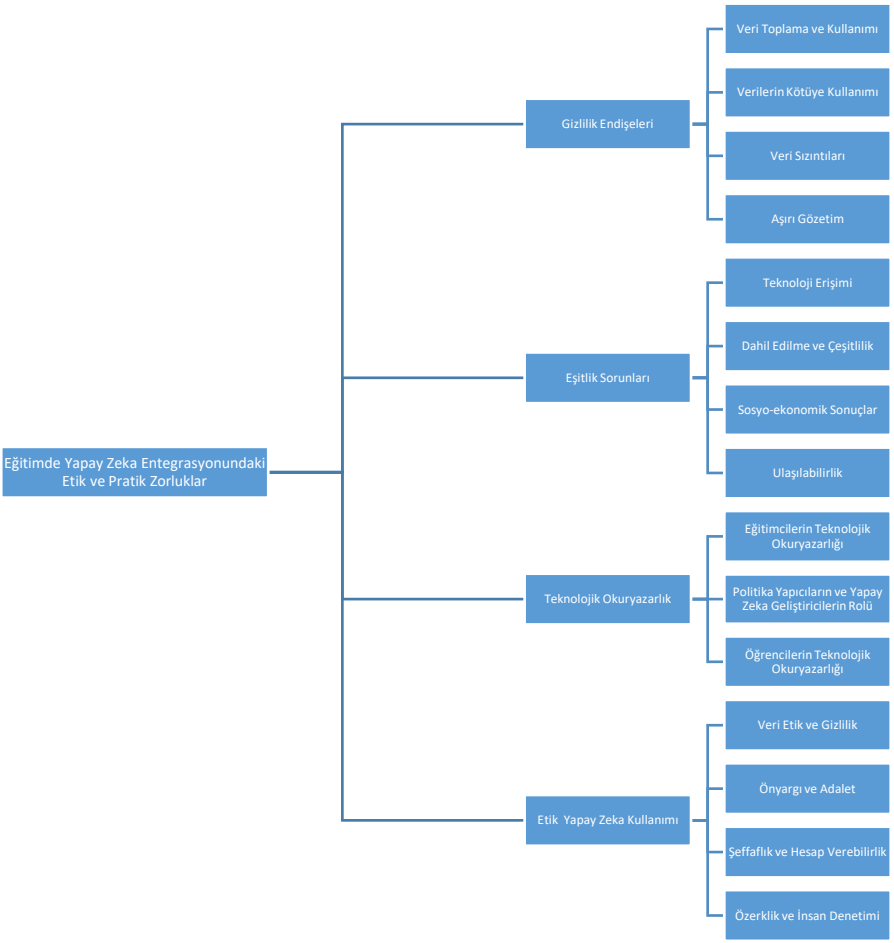


Yukarıdaki şekilde farklı eğitim alanlarında kullanılan yapay zekâ uygulamaları 3 grup olarak "Akıllı öğretici sistemler, Chatbotlar ve Uzman sistemler" şeklinde sınıflandırılmıştır. Akıllı öğretici sistemler öğrenciye özgü kişiselleştirilmiş öğretim içeriği ve stratejileri için farklı veri tabanlarına sahip olan aynı zamanda öğrencinin konu hakkındaki yeterliliğine göre çıkarımlar yaparak geri bildirim sağlayan bilgisayar destekli öğretim sistemleridir (Karlgren, 2005; Akyel & Tur, 2024). Akıllı öğretici sistemler kendi arasında "Online eğitim sistemleri, Sanal öğretmen asistanları ve kişiselleştirilmiş öğrenme uygulamaları olarak" üç gruba ayrılmıştır. Online eğitim sistemlerine 'Udemy, Coursera, edX, Treehouse' örnek verilmiştir. Kişiselleştirilmiş öğrenme uygulamalarına 'Duolingo, Smart Sparrow' gibi yapay zekâdan destek alan uygulamalar örnek verilmiştir. Sanal öğretmen asistanları grubunda ise 'IBM Watson, Dreambox Learning, Edmentum' örnekleri yer almıştır. Chatbotlar; metin veya ses arayüzleri vasıtasıyla doğal dil kullanarak insanlarla iletişim kurabilen dijital sistemler olarak adlandırılmaktadır (Wollny et al., 2021). Chatbotlar "İşletme yönetimi chatbotları, oyun chatbotları, asistan chatbotları, eğitici chatbotlar, güvenlik chatbotları" olmak üzere beş gruba ayrılmıştır. İşletme yönetimi chatbotlarına Tars, BotStar; Oyun chatbotlarına Discord botları, Twitch botlar; Asistan chatbotlarına Siri, Google Assistant,Amazon Alexa; Eğitici chatbotlara ChatGPT, Notion AI örnek verilmiştir. Uzman sistemler belli bir dalda uzmanlaşmış kişilerin yerine getirdiği görevleri, türlü yapay zekâ modelleri kullanarak yapan bilgisayar programlarıdır (Önder, 2003). Uzman sistemler, belirli bir alanda uzmanlaşmış bireylerin çözebileceği sorunlara odaklandığı için o alana özgü bilgi veri tabanının oluşturulması önem arz etmektedir (Arslan, 2020). Uzman sistemler "Tıbbi teşhis uzman sistemleri, İnsan kaynakları uzman sistemleri, Hukuk uzman sistemleri, Eğitim uzman sistemleri, Finans uzman sistemleri" olmak üzere beş grupta yer verilmiştir. Tıbbi teşhis

uzman sistemlerine Health Assist, VisualDx; İnsan kaynakları uzman sistemlerine Talent Match, RecruitBot; Hukuk uzman sistemlerine LawBot, Paxton Legal AI; Eğitim uzman sistemlerine Edu Expert, MathGenius; Finans uzman sistemlerine investbot, Portfolio Optimizer uygulamaları örnek olarak verilmiştir.

Gelişen yapay zekâ sistemleri ve uygulamalarıyla birlikte hem sistemde hedeflenen öğrenen profilinde hem de öğretim süreçlerinde değişiklikler yaşanmıştır. Yaşanan bu değişimle birlikte meydana gelen öğretim süreçleri ve işleyiş şekline adapte olması gereken en önemli kesim eğitimcilerdir. Bu bağlamda sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri, okul yöneticileri olmak üzere eğitim sisteminin parçası olan tüm ilgili tarafların yapay zekâ sisteminin kullanma ve uyumlu bir şekilde çalışma yetkinliğine sahip olması gerekmektedir (Demir, 2019). Eğitimde kullanılan yapay zekâ uygulamalarında gördüğümüz bu gelişimin beraberinde bazı tartışmaları ve etik kaygıları gündeme getirmiştir (Karagkouni & Sotiropoulou, 2023). Aşağıdaki şekilde eğitimde yapay zekânın dahil edilmesindeki etik ve pratik zorlukları gösterilmiştir (Akyel ve Tur, 2024).

Şekil 2 Eğitimde yapay zekâ entegrasyonundaki etik ve pratik zorluklar



Eğitimde yapay zekâ entegrasyonundaki etik ve pratik zorluklar "Gizlilik Endişeleri, Eşitlik Sorunları, Teknolojik Okuryazarlık ve Etik Yapay Zekâ Kullanımı" olarak dört gruba ayrılmıştır. Kullanılan yapay zekâ uygulamalarında bireye ait verilerin girilmesi, toplanması ve analiz edilmesi gizlilik endişelerini beraberinde getirmektedir (Solak et al., 2025). Ekonomik durumu

elverişli olmayan veya dijital alt yapısı yeterli olmayan öğrenciler bu teknolojilere erişemeyebilir. Bu durum yapay zekânın eşitlik sorunlarını gündeme getirmektedir. Etik değerler göz önüne alınarak tasarlanan yapay zekâ uygulamaları güvenli ve adil bir eğitim ortamı sunmaktadır. Şeffaflık ve adalet gibi ilkeler ise bu tasarımın odak noktasında yer almaktadır (European Commission, 2020; UNESCO, 2021). Gizlilik endişeleri başlığı veri toplama ve kullanımı, verilerin kötüye kullanımı, veri sızıntıları, aşırı gözetim; eşitlik sorunları başlığı teknoloji erişimi, dahil edilme ve çeşitlilik, sosyo- ekonomik sonuçlar, ulaşabilirlik; teknolojik okuryazarlık başlığı eğitimcilerin teknolojik okuryazarlığı, politik yapıcıların ve yapay zekâ geliştiricilerin rolü, öğrencilerin teknolojik okuryazarlığı; etik yapay zekâ kullanımı ise veri etik ve gizlilik, önyargı ve adalet, şeffaflık ve hesap verebilirlik, özerklik ve insan denetimi olmak üzere gruplara ayrılmıştır.

Yapay zekânın eğitim sistemlerindeki gelişimin devamlılığını sağlamak ve etkin bir şekilde işler kılmak için öğretmenlerin dijital yetkinliklerinin geliştirilmesi ve gündeme gelebilecek etik problemlerin sistematik yaklaşımlarla çözümlenmesi gerekmektedir (Alpaydın, 2020). Bu bağlamda çalışma öğretmen adaylarının yapay zekâ destekli eğitim uygulamalarına yönelik etik farkındalıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın alt boyutları şu şekilde belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ destekli eğitim uygulamalarına yönelik etik farkındalık puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ destekli eğitim uygulamalarına yönelik etik farkındalık puanları daha önce yapay zekâ destekli uygulama kullanma deneyimine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ destekli eğitim uygulamalarına yönelik etik farkındalık puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ destekli eğitim uygulamalarına yönelik etik farkındalık puanları öğretmen adaylarının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

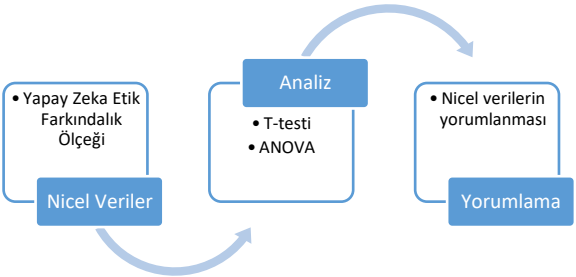
Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nicel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkileri nesnel veriler aracılığı ile ortaya koymayı ve ölçülebilir sonuçlara ulaşmayı amaçlayan sistematik çalışmalardır (Creswell, 2020). Araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ destekli eğitim uygulamalarına yönelik etik farkındalıklarını belirlemek olduğundan, bu yaklaşım araştırmaya uygun görülmüştür.

Araştırmada kullanılan model, betimsel tarama modelidir. Betimsel tarama geniş çaplı gruplar üzerinden yürütülen ve grupta yer alan bireylerin bir olgu veya olay hakkındaki görüşlerinin alınıp betimlenmesi modeline denmektedir (Karakaya, 2012., p.59).

Bu bağlamda çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının mevcut etik farkındalık puanlarını belirlemeye ve bu puanların bazı değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, yapay zekâ deneyimi vb.) açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeye yöneliktir. Araştırmada herhangi bir deneysel işlem ya da müdahale yapılmadığından, betimsel tarama modeli uygun bir çerçeve sunmaktadır. Betimsel tarama modeli, özellikle eğitim bilimlerinde bireylerin tutum, farkındalık ve görüşlerini belirlemede sıkça kullanılmakta ve elde edilen verilerle genelleme yapılmasına olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk et al., 2025)

Şekil 3 Yöntem şeması



Araştırma Grubu

Bu çalışmanın örneklem grubunu bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sınıf eğitimi anabilim dalında 1.,2.,3., ve 4. Sınıfta öğrenim gören 136 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi hızlı ve ulaşılabilir örneklem seçme stratejisi olarak tanımlanmaktadır (Bulut, 2022). Araştırma grubunda yer alan öğretmen adaylarına erişimin mümkün olması ve ulaşılabilir durumda bulunan öğretmen adaylarının tamamına ulaşılması amacı hedeflendiği için bu örneklem yöntemi seçilmiştir.

Tablo 1. *Çalışma grubuna ait demografik bilgiler*

Değişkenler	Kategoriler	n
Cinsiyet	Kadın	108
	Erkek	28
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	21
	2. Sınıf	22
	3. Sınıf	38
	4. Sınıf	55

Yapay Zekâ Kullanma Deneyimi	Evet	80
	Hayır	56
Yaş	18	10
	19	22
	20	32
	21	35
	22+	37

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Çelik (2023) tarafından geliştirilen "Yapay Zekâ Tabanlı TPAB Ölçeği" (YZ-TPAB) kullanılmıştır. Ölçek toplam 27 maddeden ve "Teknolojik Bilgileri (TB), Teknolojik Alan Bilgileri (TPB), Teknolojik İçerik Bilgileri (TAB), Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPAB), Etik" olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ destekli eğitim uygulamalarına yönelik etik farkındalığını incelemek amaçlandığı için yalnızca etik alt boyutu ölçeğe dahil edilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler "Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Kısmen katılmıyorum, Kararsızım, Kısmen katılıyorum, Katılıyorum, Kesinlikle katılıyorum" şeklinde dağılan 7'li likert tipi bir aralıkta yanıtlanmaktadır. Ölçeğin toplam varyansı %69,41, toplam iç tutarlılık katsayısı 0,70 olarak hesaplandığı açıklanmıştır (Çelik, 2023). Geçerlik ve güvenilirlik açısından yeterli bulunan ölçeğin bu çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri eğitim-öğretim yılı içerisinde tek tek sınıf düzeylerinin bulunduğu dersliklere gidilerek analiz için ölçeğin çıktıları dağıtılmıştır. Maddeler sırayla açıklanıp öğretmen adaylarının eksiksiz ve tarafsız bir şekilde yanıtları doldurmaları beklenmiştir. Öğretmen adaylarının olası sorularına karşın ölçeğin yanıtları tamamlanana kadar dersliklerde beklenilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler IBM SPSS Statistics ile analiz ediilmiş, betimsel istatistiklerin (ortalama, standart sapma, çarpıklık, basıklık) ardından normallik Sharpiro-Wilk testi ve çarpıklık-basıklık değeriyle (±1,5), varyans homojenliği Levene testiyle incelenmiştir. Cinsiyet ve yapay zekâ deneyimi için bağımsız örneklemler t-testi, sınıf düzeyi ve yaş grubu için tek yönlü ANOVA kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ destekli eğitim uygulamalarına yönelik etik farkındalık puanlarına ilişkin elde edilen verilerin istatistiksel analiz sonuçları yer almaktadır.

Etik Farkındalığın Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ destekli eğitim uygulamalarına yönelik etik farkındalık puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklemler t-Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	Ortalama ($\bar{X}$)	S. Sapma (S)	sd	t	p
Kadın	108	134,84	34,70	134	,636	,526
Erkek	28	130,07	36,44			

Tablo 2'de yer alan analiz sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının etik farkındalık puanları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak **anlamlı bir fark bulunmadığı** görülmektedir ($t(134) = ,636$; $p > .05$). Kadın öğretmen adaylarının etik farkındalık ortalaması ($\{X\} = 134,84$), erkek adayların ortalamasından ($X = 130,07$) sayısal olarak yüksek olsa da bu fark istatistiksel olarak tesadüfidir. Bu bulgu, etik farkındalık puanının cinsiyetten bağımsız bir gelişim gösterdiğine işaret etmektedir.

Etik Farkındalığın Yapay Zekâ Kullanım Deneyimine Göre İncelenmesi

Öğretmen adaylarının daha önce yapay zekâ destekli bir uygulama kullanma deneyimine sahip olup olmamalarına göre etik farkındalık puanları arasındaki fark bağımsız örneklemler t-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Yapay Zekâ Deneyim Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklemler t-Testi Sonuçları*

Deneyim Durumu	N	Ortalama (X^-)	S. Sapma (S)	sd	t	p
Evet	80	142,43	32,84	134	3,181	,002
Hayır	56	121,67	34,73			

Tablo 3 verileri incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ kullanım deneyimi ile etik farkındalık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($t(134) = 3,181$; $p < .05$). Yapay zekâ deneyimi olan öğretmen adaylarının etik farkındalık ortalamaları ($X= 142,43$), deneyimi olmayan adayların ortalamalarından ($X = 121,67$) anlamlı derecede daha yüksektir. Bu bulgu, yapay zekâ araçlarıyla kurulan doğrudan etkileşimin, bu teknolojilerin etik boyutlarına yönelik farkındalığı olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Etik Farkındalığın Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre etik farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Sınıf Düzeyi	N	Ortalama ($\bar{X}$)	S.Sapma (S)	F	p	Anlamlı Fark
1. Sınıf	21	137,76	36,32	,735	,533	Yok
2. Sınıf	22	140,54	34,71			
3. Sınıf	38	128,78	39,26			
4. Sınıf	55	133,01	30,94			

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının etik farkındalık puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. $(F_{(3-132)} =, 735; p > .05)$. Her ne kadar 2. sınıf düzeyindeki adayların ortalaması (X = 140,54) diğer sınıflara göre biraz daha yüksek görünse de bu durum istatistiksel bir anlam taşımamaktadır. Bu bulgu, eğitim fakültesindeki mevcut müfredatın sınıf düzeyleri ilerledikçe etik farkındalık üzerinde farklılaştırıcı bir etki yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Etik Farkındalık Puanlarının Yaş Grupları Arasında Karşılaştırılması

Sınıf öğretmeni adaylarının yaş gruplarına göre yapay zekâ destekli eğitim uygulamalarına yönelik etik farkındalık toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Adayların Yaş Gruplarına Göre Etik Farkındalık Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p (Sig.)	η^2
Gruplar Arası	167,078	4	41,770	,89	,47	,03
Grup İçi	6128,157	131	46,780			
Toplam	6295,235	135				

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ destekli eğitim uygulamalarına yönelik etik farkındalık toplam puanlarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. $[F(4, 131) =, 893; p > .05].$ Bu bulguya göre, farklı yaş gruplarındaki sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ etik farkındalık puanlarının benzer olduğu ve yaşın bu farkındalık üzerinde belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir. Anlamlı bir fark bulunmadığı için ileri analiz (Post-Hoc/Scheffe) sonuçlarına bakılmasına gerek duyulmamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ destekli eğitim uygulamalarına yönelik etik farkındalık düzeylerinin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve daha önce yapay zekâ destekli uygulama kullanma deneyimi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma bulguları, etik farkındalık düzeylerinin yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini, buna karşılık daha önce yapay zekâ destekli uygulama kullanma deneyimine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Elde edilen sonuçlar, ulusal ve uluslararası literatürde yer alan ilgili araştırmalar çerçevesinde aşağıda tartışılmıştır.

Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde, öğretmen adaylarının yapay zekâ destekli eğitim uygulamalarına yönelik etik farkındalık düzeylerini yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve yapay zekâ kullanma deneyimi değişkenleri açısından doğrudan ele alan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarına odaklanan çalışmaların yanı sıra farklı branşlardaki öğretmen adaylarıyla yürütülen araştırmaların bulguları da bu araştırmanın sonuçlarını tartışmak açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, araştırmanın bulguları ilgili değişkenler temelinde ele alınmıştır.

Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ destekli eğitim uygulamalarına yönelik etik farkındalık puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgu, Acquah et al. (2026) tarafından öğretmen adaylarının yapay zekâ yeterliliklerinin incelendiği ve yapay zekâ etiğinin de ele alındığı araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, Hündür & Taş (2026) tarafından öğretmen adaylarının etik hazırbulunuşluklarının incelendiği çalışmada da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte, Dumagay et al. (2026) ile Maeng & Ko (2026) tarafından yürütülen araştırmalarda erkek öğretmen adaylarının etik algı ve etik farkındalık düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, mevcut araştırmanın cinsiyet değişkenine ilişkin bulgusu bazı çalışmalarla benzerlik gösterirken diğer çalışmaların sonuçlarından ayrışmaktadır.

Yaş değişkeni açısından değerlendirildiğinde, bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ destekli eğitim uygulamalarına yönelik etik farkındalık puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte, incelenen

literatürde yaş değişkenini doğrudan ele alan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Maeng & Ko (2026) tarafından yürütülen araştırmada ise yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmış; 20 yaş ve üzerindeki öğretmen adaylarının yapay zekâ etiğinin alt boyutları olan adalet ve şeffaflık konularında daha yüksek etik farkındalık sergiledikleri belirlenmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, mevcut araştırmanın bulguları Maeng & Ko'nun (2026) sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Son olarak, araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ destekli eğitim uygulamalarına yönelik etik farkındalık puanlarının daha önce yapay zekâ destekli uygulama kullanma deneyimine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgu, Dumagay et al. (2026) tarafından yürütülen araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Böylece mevcut araştırmada, yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken daha önce yapay zekâ destekli uygulama kullanma deneyimi açısından anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, araştırma bulguları incelenen literatürle bazı değişkenler açısından örtüşürken bazı değişkenler açısından farklılaşmaktadır.

Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ destekli eğitim uygulamalarına yönelik etik farkındalıklarının geliştirilmesine ve konuya ilişkin gelecekte yürütülecek araştırmalara yönelik çeşitli öneriler sunulabilir.

Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ destekli eğitim uygulamalarına yönelik etik farkındalıklarının daha önce yapay zekâ destekli uygulama kullanma deneyimine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmen

yetiştirme programlarında yapay zekâ destekli eğitim uygulamalarının etik kullanımına yönelik uygulamalı eğitimlere yer verilmesi önerilebilir. Bu eğitimlerde öğretmen adaylarının yapay zekâ araçlarını eğitim süreçlerinde kullanırken etik boyutları dikkate almalarını destekleyecek etkinlikler gerçekleştirilebilir.

Araştırma bulgularına göre etik farkındalık düzeyleri yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu sonuç doğrultusunda, öğretmen adaylarının etik farkındalıklarını geliştirmeye yönelik çalışmaların yalnızca belirli yaş gruplarına, cinsiyetlere veya sınıf düzeylerine odaklanmak yerine tüm öğretmen adaylarını kapsayacak biçimde planlanması önerilebilir.

Ulusal ve uluslararası literatürde, öğretmen adaylarının yapay zekâ destekli eğitim uygulamalarına yönelik etik farkındalıklarını farklı değişkenler açısından doğrudan inceleyen araştırmaların sınırlı olması nedeniyle, gelecekte farklı branşlardaki öğretmen adaylarıyla benzer araştırmalar yürütülebilir. Bu tür çalışmalar, elde edilen bulguların farklı öğretmen adayları gruplarında karşılaştırılmasına ve konuya ilişkin literatürün genişletilmesine katkı sağlayabilir.

Gelecek araştırmalarda yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve daha önce yapay zekâ destekli uygulama kullanma deneyimi değişkenlerinin yanı sıra, yapay zekâ kullanımına ilişkin farklı deneyimlerin de incelenmesi önerilebilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının etik farkındalıklarını geliştirmeye yönelik eğitim uygulamalarının etkisini inceleyen araştırmalar yürütülebilir. Böylece öğretmen adaylarının yapay zekâ destekli eğitim uygulamalarına yönelik etik farkındalıklarının geliştirilmesine ilişkin daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gereken tüm kurallara uyulmuştur.

	Makale Bilgileri
Etik Kurul Kararı:	Çalışma, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi'nin 12.11.2025 tarihli ve 2025/01 numaralı kararı ile Etik Onay almıştır.
Katılımcı Rızası:	Araştırmaya katılanlara çalışmanın amacı ifade edilerek rızaları alınmıştır.
Mali Destek:	Herhangi bir mali destek alınmamıştır.
Çıkar Çatışması:	Çalışmada kişiler ve kurumlar arası çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

Acquah, B. Y. S., Arthur, F., Gyedu, F. O., & Quayson, E. (2026). Preservice teachers'artificial intelligence competence: A network and latent profile analyses. *EuropeanJournal of Education, 61*(3), Article e70735. https://doi.org/10.1111/ejed.70735

Akyel, Y., & Tur, E. (2024). Yapay zekânın potansiyelinin ve eğitim bilimlerindeki uygulamalarının araştırılması ve araştırmalarda beklentiler, zorluklar ve gelecek yönelimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(1), 645–711. https://izlik.org/JA43TE82NH

Alpaydın, E. (2020). *Introduction to machine learning* (4th ed.). The MIT Press.

Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(1), 71–88. https://izlik.org/JA76ZX87TN

Bulut, D. B. (2022). Nitel ve nicel araştırmalarda örnekleme yöntemleri. M. Küçük & S. Sevim (Eds.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 125–139). Nobel Akademik Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2025). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (37. baskı). Pegem Akademi.

Celik, I. (2023). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. *Computers in Human Behavior, 138*, 107468. https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107468

Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (3. baskı; H. Ekşi, Çev.). EDAM.

Çavuş, M. N. (2024). Eğitimde yapay zekâ tabanlı ölçme ve değerlendirme üzerine bir derleme. *International Journal of English for Specific Purposes, 2*(1), 39–54. https://izlik.org/JA76TN53EX

Çetin, M., & Aktaş, A. (2021). Yapay zeka ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18*(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225–4268. https://doi.org/10.26466/opus.911444

Demir, O. (2019). Sürdürülebilir kalkınma için yapay zekâ. G. Telli (Ed.), *Yapay zekâ ve gelecek* (ss. 44–63). Doğu Kitabevi.

Dick, S. (2019). Artificial intelligence. *Harvard Data Science Review, 1*(1), 1–8. https://doi.org/10.1162/99608f92.92fe150c

Dumagay, A. H., Balasa, K. A., Pil, A. O., Natividad, E. R., Tarroza, R. T., Jacinto, L. A. C., Abequibel Encarnacion, B., González Vallejo, R., Toukoumidis, A. T., & Alieto, E. O. (2026). Future teachers and ethical AI: Gender and training patterns in pre-serviceperceptions within Education 5.0 and the SDGs. *Procedia Computer Science, 280*, 171–178. https://doi.org/10.1016/j.procs.2026.04.023

Elmas, Ç. (2007). *Yapay zekâ uygulamaları: Yapay sinir ağı, bulanık mantık, genetik algoritma*. Seçkin Yayıncılık.

European Commission. (2020). *White paper on artificial intelligence: A European approach to excellence and trust*. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/commission-white-paper-artificial-intelligence-feb2020_en.pdf

Gondal, K. M. (2018). Artificial intelligence and educational leadership. *Annals of King Edward Medical University, 24*(4), 1–2.

Hündür, T., & Taş, E. (2026). Öğretmen adaylarının yapay zekâ hazır bulunuşlukdüzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 16*(3),1472–1495.https://doi.org/10.24315/tred.1746487

İncemen, S., & Öztürk, G. (2024). Farklı eğitim alanlarında yapay zekâ: Uygulama örnekleri. *International Journal of Computers in Education, 7*(1), 27–49. https://izlik.org/JA26NY52CZ

İşler, B., & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi, 5*(1), 1–11. https://doi.org/10.17932/IAU.EJNM.25480200.2021/ejnm_v5i1001

Kafadar, T. (2022). Oyunlaştırmanın eğitimdeki yeri. In T. Kafadar & C. A. Asena (Eds.), *Eğitimde oyunlaştırma* (pp. 1–16). Nobel Akademik Yayıncılık.

Karaca, B., & Telli, G. (2019). Yapay zekânın çeşitli süreçlerdeki rolü ve tahminleme fonksiyonu. G. Telli (Ed.), *Yapay zekâ ve gelecek* (ss. 172–185). Doğu Kitabevi.

Karagkouni, E., & Sotiropoulou, P. (2023). *Artificial intelligence in education: Ethical considerations*. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2306.08639

Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 57–83). Anı Yayıncılık.

Karlgren, K. (2005). *Intelligent tutoring systems (ITS)*. http://www.dsv.su.se/klas/Learn/ITS/its.html

Küçükali, R., & Coşkun, H. C. (2021). Eğitimde dijitalleşme ve yapay zekânın okul yöneticiliğindeki yeri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 4*(2), 124–135. https://doi.org/10.52848/ijls.852119

Kurni, M., Mohammed, M. S., & Srinivasa, K. G. (2023). Ethics of artificial intelligence in education. In *A beginner's guide to introduce artificial intelligence in teaching and learning*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-20747-0

Lenat, D. B., & Feigenbaum, E. A. (1987). On the thresholds of knowledge. *Proceedings of the Tenth International Joint Conference on Artificial Intelligence*, 1173–1182. https://doi.org/10.1109/AIIA.1988.13308

Maeng, U., & Ko, H. K. (2026). Exploring pre-service teachers' perceptions of AI ethics: Differences by major, gender, and

AI usage experience. *Modern English Education, 27*,160–178.https://doi.org/10.18095/meeso.2026.27.1.160

McCarthy, J. (2007). From here to human-level AI. *Artificial Intelligence, 171*(18), 1174–1182. https://doi.org/10.1016/j.artint.2007.10.009

Obschonka, M., & Audretsch, D. B. (2020). Artificial intelligence and big data entrepreneurship: A new era has begun. *Small Business Economics, 55*, 529–539. https://doi.org/10.1007/s11187-019-00202-4

Önder, H. H. (2003). Uzaktan eğitimde bilgisayar kullanımı ve uzman sistemler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2*(3), 142–146.

Russell, S., & Norvig, P. (2016). *Artificial intelligence: A modern approach* (Global ed.). Pearson.

Solak, Y., Dal, H., Çınkır, G., & Onu, N. F. (2025). Yapay zekâ etiği: Eğitimde kullanımının sınırları ve sorumlulukları. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches, 11*(49), 108–116. https://doi.org/10.5281/zenodo.14762322

Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind, 59*(236), 433–460. https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433

UNESCO. (2021). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137

Wang, P. (2019). On defining artificial intelligence. *Journal of Artificial General Intelligence, 10*(2), 1–37. https://doi.org/10.2478/jagi-2019-0002

Wollny, S., Schneider, J., Di Mitri, D., Weidlich, J., Rittberger, M., & Drachsler, H. (2021). Are we there yet? A systematic literature review on chatbots in education. *Frontiers in*

Artificial Intelligence, 4, Article 654924. https://doi.org/10.3389/frai.2021.654924

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*, Article 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

BÖLÜM 7

MAARİF MODELİNE GÖRE HAZIRLANAN TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA KULLANILAN ANLAMA BECERİSİ STRATEJİLERİ

GÜLSÜM YAKALA KARACA[1]
YAVUZ UYSAL[2]

Giriş

İçinde bulunduğumuz yüzyıl, geçmişin tecrübe ve birikimini kapsayarak birçok yeniliğe ve değişime kapı aralamıştır. Bu değişimler, kurumlar, işletmeler kadar bireylerin de nitelikli ve

[1] Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, gulsumyakala619@gmail.com, Orcid: 0009-0009-5526-5835
[2] Prof. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, yavuz.uysal@alanya.edu.tr, Orcid: 0000-0002-1383-2055

donanımlı bireyler olma anlayışının yeniden şekillenmesine olanak tanımaktadır (Eroğlu vd. 2025). Türkiye, eğitim alanında köklü değişimler geçirerek çağdaşlığı ve millî değerleri temel alan bir sistemin oluşturulması için önemli girişimlerde bulunmaktadır. (Sağbaş, 2025). Önemli adımlardan biri olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), Türkiye'nin eğitim tarihinde önemli bir dönüm noktasıdır. Model, eğitim sisteminin modern ihtiyaçlara uyacak şekilde baştan yapılandırılmasını hedeflemektedir (Güler, 2025).

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin dünyayı kavrayabilmelerinde temel bir role sahip olan dili etkili ve yetkin bir biçimde kullanmalarını, dilin sunduğu olanakları tanımalarını ve Türk kültürünü ve millî değerleri dil aracılığıyla doğru bir şekilde edinmelerini amaçlamaktadır. Bu hedeflere ulaşılması, öğrencilerin dil becerilerini ileri düzeyde geliştirmeleriyle mümkün görülmektedir. Bu doğrultuda program, beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan süreçte öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik bir yaklaşım benimsemektedir. (MEB, 2024).

Dil becerileri, dil girdisi (anlama) ve dil çıktısının (anlatma) olarak ele alınmaktadır. Anlama becerisi bireyin yaşamı boyunca kuracağı iletişimin temelini oluşturmaktadır. Anlama (dil girdisi) becerilerinden biri olan dinleme ilk kazanılan dil becerisidir. Birey hem ana dilini öğrenirken hem de doğuştan getirdiği dil becerisini geliştirirken dinleme becerisini kullanır (Bulut, 2013). Dinleme temel dil becerisidir ve anne karnında başlayıp doğumdan sonra da diğer dil becerilerine bir zemin oluşturmaktadır (Güneş, 2013). Bireyin çevresinde bulunan çok sayıda ses arasından belirli bir sesi seçerek dikkatini bu sese yöneltmesi ve duyduklarını anlamlandırması, dinlemenin bilinçli ve aktif bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda işitme ve dinleme birbirinden farklı kavramlar olarak ele alınmaktadır. İşitme, seslerin fiziksel olarak algılanmasını ifade ederken, dinleme bireyin işittiği seslere dikkatini

yöneltmesini, bu sesleri ayırt etmesini ve anlamlandırmasını gerektiren aktif bir zihinsel süreçtir. (Doğan, 2008).

Dinleme becerisiyle karşılaştırıldığında dinleme, okul öncesi dönemde edinilen bir beceridir ancak okuma becerisi okul hayatında kazanılan bir dil becerisidir (Dilekçi, 2022). Gözlerin ve beynin yazılı sembolleri algılamasıyla oluşan (Kaçar, 2012) okuma becerisi, öğrencilerin akademik başarılarını ve bilgiye ulaşma süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Bu beceri sayesinde öğrencilerin bilgiye ulaşmaları daha kolaylaşmaktadır (Tayşi vd. 2024). Okuma çalışmalarından önce amacı ve kullanılacak uygun stratejiyi belirlemek, öğrencilerin anlama becerisinin ilerlemesi, öğrencilerin motivasyonlarının yükselmesi, derse karşı ilgi geliştirmeleri ve düzenli okuma alışkanlığı edinmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle öğrencilerin okuma çalışmalarına başlamadan önce uygun stratejileri belirlemeleri gerekmektedir (Bayram & Aktaş, 2021). Bununla birlikte, söz konusu stratejilerin rastgele değil, bireyler tarafından bilinçli ve amaca uygun biçimde kullanılması önem taşımaktadır (Benzer & Bozkurt, 2021). Okuma stratejileri ise okuma öncesinde, okuma sürecinde ve okuma sonrasında başvurulan; okuyucuya rehberlik ederek metnin anlaşılmasını kolaylaştıran yöntemleri kapsamaktadır. Stratejiler okuma becerisini geliştirdiği gibi okuma sonrasında metin altı soruları cevaplamada da öğrenciye kolaylık sağlamaktadır (Çaylıoğlu İşnel & Benzer, 2024). Okuma sırasında oluşabilecek sorunlar stratejilerle çözülmektedir. Okuma becerisinde gerekli stratejiyi kullanan bireylerin diğer dil becerilerinde de başarılı olması beklenmektedir. Çünkü bu beceriyi kullanırken kat edilen yol bireyin dil kullanımını olumlu yönde etkileyecektir. Dolayısıyla diğer beceriler de bundan en iyi şekilde etkilenecektir (Bayat, 2011).

Türkçe Dersi Öğretim Programında belirlene çıktılara ulaşmak için derste çeşitli etkinliklerin uygulanması önem taşımaktadır. Etkinlik temelli yaklaşımla öğrencilerin becerilerini

geliştirmek daha kolay ve daha etkili olmaktadır. Kendini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen birey anlama ve anlatma becerisini kazanmış demektir. Ancak bu beceriler sürekli geliştirilmelidir ve bu da birtakım stratejilerin kullanılması ile mümkün olmaktadır (Bayram & Aktaş 2021).

TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, öğrencilerin dinleme/izleme ve okuma etkinlikleri sırasında başvurmaları öngörülen bilişsel ve üstbilişsel stratejilere yer verilmektedir. Bilişsel stratejiler, okuma ve dinleme süreçlerinin etkili biçimde yürütülmesini sağlamak amacıyla öğrencilerin kullandıkları zihinsel işlemleri ve bu işlemlere dayalı uygulamaları kapsamaktadır. Programdaki tüm bilişsel stratejiler doğrudan öğretimle ve uygun sırayla öğretilme ve kullanımı her zaman teşvik edilmelidir. Üst bilişsel stratejiler ise öğretmenin model olması yoluyla yani dolaylı öğretimle öğretilmelidir. Kaynaklarda anlama stratejileri olarak adlandırılan okuma ve dinleme/izleme becerilerinde öğretilecek bilişsel stratejiler ortaktır (MEB, 2024).

TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programına göre dinleme/izleme ve okuma sürecinde kullanılabilecek bilişsel stratejilerinin amacı, öğrencinin süreci daha verimli bir hale getirmesini sağlamak, anlamlandırmayı kolaylaştırmak ve öğrencinin kazandığı bilgiyi zihninde daha iyi organize etmesini sağlamaktır. Bu çalışmada TYMM Türkçe Öğretim Programında belirlenen stratejilerin yanı sıra Bayram ve Aktaş'ın(2021) belirlediği stratejiler de kriter olarak kullanılmıştır.

Bilişsel Stratejiler (TYMM)

Türkçe Dersi Öğretim Programında anlama becerilerinde öğretilen tüm bilişsel stratejilerin bütün görevlerde kullanılması zorunlu tutulmamıştır. Tam tersi öğrencinin çalışmasına uygun stratejiyi seçmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu stratejilerden ilki olan ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma stratejisi, öğrencinin

okumaya veya dinleme/izlemeye başlamadan önce kullanacağı bir stratejidir. Okuyacağı ya da dinleyeceği metnin konusu, yazarı ve metnin türü ile ilgili deneyimlerini uzun süreli belleklerinden hatırlayarak mevcut bilgilerle ilişkilendirip okuma ve dinleme/izleme boyunca anlamlandırmak için kullanmasıdır. Öğrenci bu stratejiyi kullanırken eski bilgileriyle yeni bilgilerini ilişkilendirir. Sürecin en verimli şekilde geçmesi için öğrencinin metinle kendi arasında veya metinle gerçek yaşam arasında bağlantı kurmalıdır (MEB, 2024).

Tahmin etme stratejisi ise, dinleme/izleme ya da okuma metinlerindeki yazılı ve görsel bilgilerden ve hareketle metnin başlığından faydalanarak metnin içeriğine ve durumlara yönelik çıkarımda bulunma aynı zamanda içerik ile ilgili fikir oluşturma sürecidir. Öğrencilere metnin bir kesiti dinletildikten/izletildikten ya da okutulduktan sonra diğer kısımlarda neler olacağı sorulur. Ardından tahmininin doğru olur olmadığını görmesi için metnin devamı dinletilir ya da okutulur.

Stratejilerden bir diğeri görselleştirme stratejisidir. Bu strateji "Zihinsel İmajlar Oluşturma" olarak da adlandırılır. Öğrencinin metindeki olaylarla ve durumlarla ilgili zihninde resimler oluşturup bunları kağıda aktarması şeklindedir. Zihinsel imajlar anlama sürecinde kendiliğinden oluşan doğal deneyimlerdir. (Long vd. 1989 akt. Sözen 2022). Genelde uzun metinlerde kullanılır. Görselleştirme zihnin bilgilerin somutlaştırılmasını gerektiren etkinliklerde yaptığı bir işlemdir. Metnin sadece belli bir bölümünde anlatılanlarla oluşan görseller, anlamın oluşmasına öngörülen katkıyı sağlamaz (MEB, 2024).

Programda verilen "Metin yapılarının analizi" ve "bilgileri organize etme" stratejileri ayrı stratejilerdir. Bununla birlikte, bu unsurların eş zamanlı olarak öğretilip uygulanması, öğrenme sürecinin daha etkili ve verimli bir şekilde ilerlemesini sağlayacaktır. Öğrenci metin yapısının rehberliğinde önemli bilgileri tespit edip

organize edecektir. Bu şekilde zamanını ve emeğini en verimli şekilde kullanmış olacaktır. Bu strateji, ağırlıklı olarak ortaokul ve lise dönemindeki öğrenciler açısından büyük önem taşımaktadır.. İlk yıllarda ağırlıklı olarak yapı bakımından birbirine benzeyen öyküleyici metinler kullanılır. Bununla birlikte, sonraki sınıf düzeylerinde bilgilendirme amacı taşıyan metinlerin çeşitliliği artmakta ve bu metinlerde bilgilerin aktarılmasında farklı yapısal düzenlemelere yer verilmektedir. Metinlerin bilgiyi sunum yapıları, yazarın bilgileri nasıl organize ettiği ve bu bilgileri öğrenciye nasıl sunduğu konusunda ipucu verir. Bu yapıların belirlenmesi, bilgileri organize etmede de öğrenciye kolaylık sağlar. Metin yapılarını analiz etme stratejisi kapsamında öğrenciye sık karşılaştığı yapıdan daha az karşılaştığı yapıya doğru sıralanarak açıklayıcı metin, öyküleyici metin, karşılaştırma/zıtlık metin, sıralı/kronolojik metin problem-çözüm metin ve sebep-sonuç metin yapısı ve bu yapıları nasıl fark edeceği öğretilir. Öğrenci bu stratejiyi etkili kullandığında metindeki bilgileri daha kolay organize etmeye başlar ve metnin özetini kolay çıkarmayı öğrenir.

Soru sorma stratejisi “soru üretme” olarak da adlandırılır. Soru üretme, öğrencilerin okudukları metni daha derinlemesine anlamalarını desteklemek amacıyla okuma öncesinde, okuma sürecinde ve okuma tamamlandıktan sonra çeşitli sorular geliştirmelerini kapsar. (Sözen, 2022). Öğrenci, dinlediğini/izlediğini veya okuduğunu anlamak ve çalışma öncesindeki ulaşmayı amaçladığı bilgileri elde etmek için okuma ve dinleme süreci öncesinde ve sırasında farklı sorular üretir, bunlara cevap arar. Alan yazınında bu strateji, öğrenilenlerin kalıcılığını sağladığı ve anlamayı geliştirdiği için özellikle vurgulanmaktadır. Burada önemli olan sorunun öğrenci tarafından üretilmesidir. Öğrenci kendi kendine farklı türden sorular sorarak dikkatini ve süreci yönlendirmelidir. Bu stratejinin öğretiminde, öğrencilerin metin içeriğine yönelik soruları nasıl oluşturacakları ve

oluşturdukları soruların yanıtlarına metinden nasıl ulaşabilecekleri örnek uygulamalar aracılığıyla gösterilir (MEB, 2024). Stratejinin uygulanması sırasında öğretmen cevabı metinde olan 5N 1K gibi anlama sorularını sormaları amacıyla gerekli yönlendirmeyi yapmalı ve öğrencileri soru üretmeleri için yüreklendirmelidir (Salinger, 1993 akt. Sözen 2022).

Bu stratejilerden biri de çıkarım yapma stratejisidir. Çıkarım yapma, öğrencinin geçmiş bilgisiyle metindeki bilgisini birleştirdiği zihinsel bir süreçtir. Metinden kişisel bir anlam oluşturma, metni kişileştirme, metnin ötesine geçme, veya metni üç boyutlu hâle getirme ve okuyucunun hafızasında ortaya çıkan modelle yeniden şekillendirmesi demektir (Kneene & Zimmermann, 1997: 25 akt Özbay & Özdemir 2012). Çıkarım yapma, bireyin kendi yaşantılarından, metin içerisinde yer alan ipuçlarından, daha önce okuduğu metinlerden ve gerçek yaşama ilişkin bilgilerinden yararlanarak doğrudan belirtilmeyen anlamlara ulaşmasını sağlayan bir anlama sürecidir. Dinleme, izleme ve okuma etkinliklerinde çıkarımlar, genel olarak basit ve üst düzey olmak üzere iki kategoride ele alınmaktadır. Basit çıkarımlar, dinlenen, izlenen ya da okunan metnin belirli bir bölümündeki bilgilerden hareketle oluşturulurken üst düzey çıkarımlar, metnin bütününe yayılan bilgilerin bir arada değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır (MEB, 2024). Çıkarım yapmada ilk olarak metinde açık bir şekilde yer alan bilgilerin bulunması gerekmektedir. Öğrenci metinden seçtiği bilgileri hafızasında var olan bilgilerle bütünleştirilip metinde verilmek istenen örtük anlamları bulur. Öğrenci bu süreçlerin sonunda bir çıkarıma ulaşılabilir. Birçok zihinsel süreci içeren çıkarım yapma, öğrenilen bilgilerin hatırlanmasında ve edinilen yeni bilgileri anlamlandırmada önemli yere sahiptir (Özbay & Özdemir 2013).

Özetleme, dinleme/izlemenin ve okumanın kalıcılığını belirlemek, okuma sürecinde metnin öğrenci tarafından nasıl

yorumlandığını tespit etmek amacıyla kullanılan öğrenme stratejilerinden biridir (Sözen, 2022). Metnin tamamını okuyup veya dinleyip akılda kalanları öğrencinin kendi cümleleriyle yazıya dökmesidir. Özetleme stratejisinde metindeki önemli bilgi ve olayların mantık akışına uygun bir sırayla verilmesi, gereksiz detayların alınmamışı gerekmektedir. Öğretmen öğrenciye bu konuda model olmalıdır (MEB, 2024).

Çalışmamızın kriterlerini oluşturan diğer stratejiler, Bayram ve Aktaş'ın "Anlama Becerisi Açısından Okuma ve Dinleme/İzleme Stratejilerinin Türkçe Ders Kitaplarındaki Yeri" çalışmasından alınmıştır. Söz konusu araştırmada, 1-8. sınıf düzeylerinde kullanılan Türkçe ders kitapları doküman incelemesi yöntemiyle ele alınmıştır. İnceleme kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ve özel yayınevlerine ait toplam 14 Türkçe ders kitabı değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada, ders kitaplarında yer alan etkinlikler incelenerek bu etkinliklerde kullanılan okuma ve dinleme/izleme stratejileri belirlenmiş ve elde edilen veriler ilgili strateji türlerine göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma sürecinde kullanılan değerlendirme formunun oluşturulmasında ise 2005 ve 2019 Türkçe Öğretim Programlarında yer alan okuma ve dinleme/izleme stratejilerinden yararlanılmış, bunun yanı sıra konuya ilişkin ilgili alanyazın incelenmiştir.

Çalışma sonucunda okuma stratejileri (Bayram & Aktaş), eleştirel okuma, yaratıcı okuma, altını çizerek okuma, göz atarak okuma, soru sorarak okuma, özetleyerek okuma, işaretleyerek okuma, sesli okuma, sessiz okuma, tahmin ederek okuma, ezberleme, okuma tiyatrosu, tartışarak okuma, hızlı okuma, paylaşarak okuma, not alarak okuma, görsel okuma, söz korosu, seçici okuma, yankılayıcı okuma olarak belirlenmiştir.

Dinleme/izleme stratejileri (Bayram & Aktaş) ise not alarak dinleme, katılımlı dinleme, grup hâlinde dinleme, katılımsız

dinleme, empati kurarak, seçici dinleme, yaratıcı dinleme, eleştirel dinleme şeklinde belirlenmiştir.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim programına göre hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan anlama (okuma ve dinleme/izleme) becerilerinde kullanılan stratejilerin belirlenmesidir. Araştırma kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılan bilişsel stratejiler nelerdir?
2. 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılan dinleme/izleme becerisi stratejileri nelerdir?
3. 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılan okuma becerisi stratejileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

TYMM Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma ve dinleme/izleme metinlerini incelemek ve bu metinlerde kullanılan stratejileri ortaya koymak amacıyla yürütülen araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, insanı ve insan deneyimlerini farklı yönleriyle derinlemesine anlamayı esas almaktadır. Bu araştırma yaklaşımında genel sonuçlara ulaşmaktan ziyade, elde edilen bilgilerin özgünlüğü ve ayrıntılı biçimde incelenmesi ön plandadır. Bu doğrultuda geniş örneklemler yerine, sınırlı sayıdaki katılımcı ya da çalışma gruplarından elde edilen verilerin derinlemesine değerlendirilmesine önem verilmektedir (Baltacı, 2019). Olguların ayrıntılı biçimde betimlenmesini amaçlayan nitel araştırmalar, araştırmacıya verileri yorumlama konusunda esneklik sunmaktadır. Bunun yanı sıra araştırmanın farklı aşamalarında yeni yöntem ve yaklaşımların benimsenebilmesi,

gerektiğinde araştırma deseninde düzenlemeler yapılabilmesi de bu yaklaşımın temel özellikleri arasında yer almaktadır. Nitel araştırmalarda yalnızca ölçülebilir verilere odaklanılmamakta; olayların ve olguların ortaya çıktığı koşullar, bağlamlar ve özgün durumlar da dikkate alınmaktadır. Bu nedenle araştırma sürecinde tek bir yöntemle sınırlı kalmak yerine birden fazla yöntemden yararlanılabilmektedir (Demir vd. 2022).

Araştırmanın çalışma materyalini 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının oluşturması nedeniyle verilerin toplanmasında doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntem, araştırma konusuyla ilişkili yazılı ve görsel materyallerin belirli bir sistematik doğrultusunda incelenmesine olanak tanımaktadır. Nitel araştırmalarda gözlem ve görüşme gibi veri toplama tekniklerinin yanı sıra dokümanlardan da yararlanılarak incelenen olgu ve olayların doğal bağlamları içerisinde anlaşılması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman incelemesinde temel amaç, araştırmanın kapsamına giren belgelerdeki bilgileri düzenli ve sistematik bir biçimde ortaya çıkarmak ve değerlendirmektir (Tutar & Erdem, 2020).

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalar, verilerin toplanmasında ve analizinde sayısallaştırmayı değil çoğu zaman sözcükleri vurgulayan bir araştırma yöntemidir (Deniz, 2019). Bu araştırma için Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı ve 2025-2026 eğitim öğretim yılında okutulan 5. ve 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı incelenmiştir. Ders kitapları 1.ders dönemi için 3 tema, 2.ders dönemi için 3 tema olmak üzere toplam 6 temadan oluşmaktadır. Her temada 3 okuma metni 1 dinleme/izleme metni bulunmaktadır. Buna göre her sınıf düzeyinde 18 okuma ve 6 dinleme/izleme metni olmak üzere toplam 24 metin bulunmaktadır. Her iki sınıf düzeyi birlikte değerlendirildiğinde ise incelenen kitaplarda toplam 12 tema

kapsamında 36 okuma ve 12 dinleme/izleme metni olmak üzere 48 metin incelenmiştir. Serbest okuma metinleri çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. İçerik analizi sosyal alanlar ve davranış bilimleri alanlarında yapı ve şekillerin incelenerek iç yapılarının ortaya çıkarılmasında kullanılan bir yöntemdir. İçerik analizlerinde asıl olarak belli içeriklerde belli özelliklerin ne kadar sık bulunduğu ya da bulunup bulunmadığı belirlenmektedir (Türer, 1991). İçerik analizi, farklı disiplinlerde birçok farklı araştırma sorusuna cevap aramak için kullanılan bir araştırma aracıdır. Bu yöntem sorunun "tarafsız" ve "sistematik" biçimde sunumunu amaçlar (Koçak & Arun, 2006).

Bu bağlamda 5 ve 6.sınıf Türkçe Ders Kitabı içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmada Bayram ve Aktaş tarafından hazırlanan stratejiler kriter olarak belirlenmiştir. Bu stratejiler, eleştirel okuma, yaratıcı okuma, altını çizerek okuma, göz atarak okuma, soru sorarak okuma, özetleyerek okuma, işaretleyerek okuma, sesli okuma, sessiz okuma, tahmin ederek okuma, ezberleme, okuma tiyatrosu, tartışarak okuma, hızlı okuma, paylaşarak okuma, not alarak okuma, görsel okuma, söz korosu, seçici okuma, yankılayıcı okuma; not alarak dinleme, katılımlı dinleme, grup hâlinde dinleme, katılımsız dinleme, empati kurarak, seçici dinleme, yaratıcı dinleme, eleştirel dinleme şeklindedir. Okuma, ve dinleme/izleme metinleri tek tek ele alınarak stratejilere göre incelenmiştir. Ders kitabı incelenirken kriterlere göre kodlamalar alan uzmanları tarafından yapılmış ardından kategoriler belirlenmiştir. Daha sonra tabloya dönüştürülmüştür. Araştırmada elde edilen verilerin güvenirliğini değerlendirmek amacıyla kodlayıcılar arası güvenirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, araştırma verileri okuma ve

dinleme stratejileri üzerine çalışmaları bulunan iki alan uzmanı tarafından bağımsız olarak yeniden incelenmiş ve kodlanmıştır. Araştırmacı ile diğer kodlayıcının gerçekleştirdiği analizler karşılaştırılarak kodlamalar arasındaki görüş birliği ve görüş ayrılıkları belirlenmiştir. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılığı belirlemek amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenirlik formülünden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda görüş birliği sayısının görüş birliği ve görüş ayrılığı toplamına bölünmesi ve elde edilen değerin 100 ile çarpılması sonucunda kodlayıcılar arasındaki uyum oranı %90 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, araştırma kapsamında gerçekleştirilen kodlamaların yüksek düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. 5 ve 6. sınıf ders kitaplarında tespit edilen stratejiler aynı tablolarda verilmiştir.

Tablo 1. 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılan bilişsel stratejilere yönelik bulgular

	5. sınıf		***6. sınıf***	
Bilişsel Strateji	***F***	***%***	***F***	***%***
Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Kullanma	**36**	**16,98**	**35**	**14,71**
Tahmin Etme	**30**	**14,15**	**39**	**16,38**
Görselleştirme	**5**	**2,36**	**5**	**2,10**
Metin Yapılarını Analiz Etme	**15**	**7,08**	**16**	**6,72**
Bilgileri Organize Etme	**29**	**13,68**	**31**	**13,03**
Soru Sorma	**8**	**3,77**	**6**	**2,52**
Çıkarım Yapma	**77**	**36,32**	**97**	**40,76**
Özetleme	**12**	**5,66**	**9**	**3,78**
Toplam	***212***	***100***	***238***	***100***

Tabloda ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma, tahmin etme, görselleştirme, metin yapılarını analiz etme, bilgileri organize etme, soru sorma, çıkarım yapma, özetleme olmak üzere toplam 8 adet strateji kullanıldığı görülmektedir.

5.sınıf ders kitaplarında en fazla kullanılan bilişsel strateji "çıkarım yapma" (%36,32) stratejisidir. En az kullanılan strateji ise "görselleştirme" (%2,36) stratejisidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre hazırlanan 5.sınıf Türkçe Ders Kitaplarında en fazla kullanılan bilişsel stratejiler sırasıyla çıkarım yapma (%36,32), ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma (%16,98), tahmin etme (%14,15), bilgileri organize etme (%13,68), metin yapılarını analiz etme (%7,08), özetleme (%5,66), soru sorma (%3,77) ve görselleştirmedir (%2,36). 5.sınıf ders kitaplarında anlama becerisine yönelik toplam 212 bilişsel strateji kullanıldığı görülmektedir.

6.sınıf ders kitaplarında ne fazla kullanılan bilişsel stratejinin de "çıkarım yapma" (%40,76) olduğu görülmektedir. En az kullanılan strateji ise "görselleştirme" (%2,10) stratejisidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre hazırlanan 6.sınıf Türkçe Ders Kitaplarında en fazla kullanılan bilişsel stratejiler sırasıyla çıkarım yapma (%40,76), tahmin etme (%16,38), ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma (%14,71), bilgileri organize etme (%13,03), metin yapılarını analiz etme (%6,72), özetleme (%3,78), soru sorma (%2,52) ve görselleştirmedir (%2,10.) 6.sınıf Türkçe ders kitaplarında toplam 238 anlama becerisine yönelik bilişsel strateji kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 2. 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılan dinleme/izleme becerisi stratejilerine yönelik bulgular

	5. sınıf		***6. sınıf***	
Dinleme Stratejileri	***F***	***%***	***F***	***%***
Not alarak dinleme	**10**	**10,87**	**5**	**10,87**
Katılımlı dinleme	**8**	**8,69**	**0**	**0**
Katılımsız dinleme	**32**	**34,78**	**29**	**63,04**
Empati kurarak dinleme	**2**	**2,17**	**2**	**4,34**
Seçici dinleme	**29**	**31,52**	**7**	**15,21**
Yaratıcı dinleme	**5**	**5,43**	**2**	**4,34**
Eleştirel dinleme	**6**	**6,52**	**1**	**2,17**
Toplam	***92***	***100***	***46***	***100***

Tablo 2'de not alarak dinleme, katılımlı dinleme, katılımsız dinleme, empati kurarak dinleme, seçici dinleme, yaratıcı dinleme ve eleştirel dinleme olmak üzere toplam 7 adet dinleme/izleme stratejisi kullanılmıştır. Ders kitapları bu stratejilere göre incelendiğinde 5.sınıf ders kitaplarında en sık kullanılan dinleme/izleme stratejisinin "katılımsız dinleme" (%34,78) olduğu görülmektedir. En az kullanılan dinleme/izleme stratejisinin ise "empati kurarak dinleme" (%2,17) olduğu tespit edilmiştir.

6.sınıf ders kitaplarında en çok kullanılan dinleme/izleme stratejisinin "katılımsız dinleme" (%63,04) olduğu görülmektedir. "Katılımlı dinleme" stratejisinin ise hiç kullanılmadığı tespit edilmiştir.

5 ve 6. sınıf ders kitapları kullanılan dinleme/izleme

stratejileri bakımından karşılaştırıldığında 5.sınıf ders kitaplarında 92; 6.sınıf ders kitaplarında ise 46 dinleme/izleme stratejisinin kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 3. 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılan okuma becerisi stratejilerine yönelik bulgular

	5.sınıf		***6. sınıf***	
Okuma Stratejileri	***F***	***%***	***F***	***%***
Eleştirel okuma	**5**	**4,13**	**1**	**1,06**
Yaratıcı okuma	**6**	**4,96**	**3**	**3,19**
Altını çizerek okuma	**11**	**9,09**	**6**	**6,38**
Göz atarak okuma	**4**	**3,31**	**3**	**3,19**
İşaretleyerek okuma	**11**	**9,09**	**3**	**3,19**
Sesli okuma	**15**	**12,40**	**11**	**11,70**
Sessiz okuma	**12**	**9,92**	**18**	**19,15**
Ezberleme	**0**	**0**	**0**	**0**
Okuma tiyatrosu	**3**	**2,48**	**2**	**2,13**
Tartışarak okuma	**3**	**2,48**	**0**	**0**
Hızlı okuma	**2**	**1,65**	**0**	**0**
Paylaşarak okuma	**0**	**0**	**0**	**0**
Not alarak okuma	**4**	**3,31**	**0**	**0**
Görsel okuma	**20**	**16,53**	**21**	**22,34**
Söz korosu	**0**	**0**	**1**	**1,06**
Seçici okuma	**25**	**20,66**	**25**	**26,60**
Yankılayıcı okuma	**0**	**0**	**0**	**0**

Toplam	***121***	***100***	***94***	***100***

Türkçe ders kitaplarında kullanılan okuma stratejilerini belirlemek üzere 17 strateji kullanılmıştır. 5.sınıf ders kitaplarında toplam 121 okuma stratejisinin kullanıldığı görülmektedir. En çok kullanılan okuma stratejisinin "seçici okuma" (%20,66) olduğu belirlenmiştir. "Ezberleme, paylaşarak okuma, söz korosu ve yankılayıcı okuma" stratejilerine yer verilmediği görülmektedir.

6.sınıf ders kitaplarında toplam 94 okuma stratejisi tespit edilmiştir. En çok kullanılan okuma stratejisinin "seçici okuma" (%26,60) olduğu görülmüştür. 6.sınıf ders kitaplarında tartışarak okuma, hızlı okuma, paylaşarak okuma, not alarak okuma ve yankılayıcı okuma olmak üzere 5 okuma stratejisine yer verilmediği görülmektedir.

5 ve 6.sınıf ders kitaplarının en çok kullanılan stratejiler bakımında birbiriyle eşgüdümlü olduğu tespit edilmiştir. Seçici okuma ve görsel okuma iki ders kitabında da en çok kullanılan strateji olmuştur. 5.sınıf ders kitaplarında "sesli okuma" stratejisine ağırlık verilirken 6.sınıf ders kitaplarında "sessiz okuma" stratejisi daha çok kullanılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programına göre hazırlanan, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında 5 ve 6.sınıflarda okutulan Türkçe ders kitapları anlama stratejileri bakımından incelenmiş ve çalışmaların bulguları değerlendirilip şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Elde edilen bu veriler, her iki sınıf düzeyinde de belirli bilişsel stratejilerin daha fazla kullanıldığını göstermektedir. 5.sınıf Türkçe ders kitapları TYMM Türkçe Öğretim Programında belirlenen stratejiler bakımından incelendiğinde toplam 212 strateji

kullanıldığı, 6.sınıf ders kitaplarında ise toplam 238 strateji kullanıldığı tespit edilmiştir. Ağırlıklı kullanılan stratejiler bakımdan iki ders kitabı da eşgüdümlülük göstermektedir. 5 ve 6.sınıf ders kitaplarında en çok kullanılan 3 stratejinin "çıkarım yapma, tahmin etme, ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma" stratejileri olduğu tespit edilmiştir. İlk olarak**,** çıkarım yapma stratejisinin her iki sınıf düzeyinde de en yüksek orana sahip olduğu görülmektedir. 5. sınıfta %36,32, 6. sınıfta ise %40,76 oranında tespit edilen çıkarım yapma, öğrencilerin metinle ilgili sonuçlar çıkarabilmelerini ve metinlere dair detaylı düşünmelerini sağlayan önemli bir beceridir. Bu sonuç, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin analitik düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir tutum benimsediğini göstermektedir. Tahmin etme stratejisi de iki sınıf seviyesinde önemli bir yere sahiptir. 5. sınıf ders kitaplarında %14,15, 6. sınıf ders kitaplarında ise %16,38 oranında yer almaktadır. Özellikle en çok kullanılan tahmin etme stratejisinin, öğrencilerin dinleme/izleme faaliyetlerinde eleştirme, sorgulama, analiz etme ve değerlendirme gibi üst düzey zihinsel işlemler yapmasına olanak tanıyan bir yöntem olması açısından sık kullanımının tercih edilmesi olağandır (Bayram & Aktaş 2021).

Öte yandan görselleştirme (%2,36 ve %2,10) ve soru sorma (%3,77 ve %2,52) stratejilerinin daha az kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu durum, kitaplarda bu stratejilerin yeterince kullanılmadığını ve öğrencilerin metni anlamada sorgulayıcı ya da görsel tekniklerden daha az yararlandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin anlam becerilerini derinlemesine geliştirebilecek bu stratejilere daha fazla yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ders kitapları dinleme/izleme stratejileri bakımından incelendiğinde 5.sınıf ders kitaplarında toplam 92, 6.sınıf ders kitaplarında ise toplam 46 dinleme/izleme stratejisine yer verildiği tespit edilmiştir. 5.sınıf ders kitaplarında daha çok dinleme/izleme stratejisi kullanıldığı görülmektedir. Her iki ders kitabında da en çok

yer verilen dinleme/izleme stratejisi "katılımsız dinleme" dir. Buna karşın, 5.sınıf ders kitaplarında katılımlı dinleme stratejisine (%8,69) yer verilirken 6.sınıf ders kitaplarında katılımlı dinleme stratejisine hiç yer verilmediği görülmektedir. Ayrıca 5.sınıf ders kitaplarında seçici dinleme stratejisine (%31,52) sıkça rastlanmıştır ancak 6.sınıf ders kitaplarında bu stratejinin (%15,21) çok daha az kullanıldığı tespit edilmiştir. Kemiksiz (2015) Türkçe derslerindeki dinleme metinlerinde dinleme yöntem/tekniği ve metin türü ilişkisini incelediği çalışmasında, seçici dinleme ile kendini konuşanın yerine koyarak dinleme yöntemlerinin kitaplarda en çok yer verilen dinleme türleri olduğunu belirtmiştir. 5.sınıf Türkçe ders kitaplarında 29 (%31,52) seçici dinleme stratejisi tespit edilmiştir. Araştırmanın bu kısmı tutarlılık göstermektedir ancak kendini konuşanın yerine koyma stratejisi her iki ders kitabında da en çok kullanılan stratejilerden değildir. Ayrıca Kemiksiz (2016) aynı çalışmada katılımlı dinlemenin 6. Sınıfta sadece bir metinde kullanıldığını tespit etmiştir. Yapılan bu çalışmada ise 6.sınıf ders kitabında katılımlı dinleme stratejisine rastlanmamıştır.

Bayram ve Aktaş'ın (2021) gerçekleştirdiği çalışmada eleştirel ve yaratıcı dinlemeye 5 ve 6. sınıflarda yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise iki dinleme yöntemine de her iki ders kitabında yer verildiği görülmektedir.

Araştırmanın diğer basamağında ders kitapları okuma stratejileri bakımından incelenmiştir. En çok kullanılan okuma stratejisi bakımından iki ders kitabı da paralellik göstermektedir. Ancak 6.sınıf ders kitaplarında sessiz okuma stratejisine (%19,15) daha çok yer verildiği tespit edilmiştir. Her iki ders kitabında da "ezberleme" ve "yankılayıcı okuma" stratejisine rastlanmamıştır. Söz konusu ders kitaplarında kimi okuma stratejilerine yer verilmemiş olması, bu stratejilerin kullanılamayacağı anlamına gelmemeli (Bayram & Aktaş, 2021).

Çalışkan (2023) Türkçe ders kitaplarındaki anlama becerisine ilişkin yöntem ve teknikleri incelediği çalışmasında 5. sınıf Türkçe ders kitabında en çok sessiz okuma yöntem ve tekniğinin kullanıldığını tespit etmiştir. Karşılaştırma sonucunda incelenen 5.sınıf Türkçe ders kitabında sessiz okuma stratejisine ağırlık verilmediği buna karşın katılımsız dinleme stratejisinin de daha fazla yer aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte Çalışkan(2023), göz atarak okuma, eleştirel okuma ve dinleme/izleme, seçici dinleme/izleme, hızlı okuma gibi yöntem ve tekniklere hiç yer verilmediğini belirtmiştir. Ancak yapılan bu çalışmada bu yöntem ve teknikler tespit edilmiştir. Çalışmanın bu sonucu Çalışkan(2023)'ın sonucuyla tutarlılık göstermemektedir.

Süğümlü ve Doğan'ın (2021) yaptığı çalışmada ders kitaplarında bazı okuma stratejilerinin diğerlerine göre daha sık kullanıldığını belirlemiştir. Özellikle sesli okuma stratejisinin diğer stratejilere oranla daha sık kullanıldığı görülmüştür. Ancak TYMM Türkçe ders kitapları incelendiğinde sesli okuma stratejisinin her iki sınıf grubunda da sık kullanılan stratejilerden biri olmadığı belirlenmiştir. Süğümlü ve Doğan (2021), araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, ortaokul Türkçe ders kitaplarında kullanılan okuma stratejilerinin öğretim programlarında belirtilen stratejilerle bütünüyle örtüşmediğini; ayrıca stratejilerin ders kitaplarına dağılımının kullanım sıklıkları bakımından farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Bu sonuç çalışmamızla uyuşmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki anlama stratejilerini tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmanın bulgularına göre, Türkçe ders kitaplarında belirli anlama becerileri ön plana çıkmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' nin amaçladığı eğitim anlayışı doğrultusunda, Türkçe Dersi Öğretim Programında çeşitli anlama stratejileri yer almakta, ancak bu stratejilerin tüm kitaplarda eşit derecede kullanıldığı söylenememektedir. Bununla birlikte 5. sınıf ders

kitaplarında dinleme/izleme stratejilerinin 6.sınıf ders kitaplarına göre daha fazla kullanıldığı görülmekte ve bu da 6. sınıf düzeyinde dinleme/izleme becerisinin neden ihmal edildiği sorusunu gündeme getirmektedir.

Kaynakça

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 368–388.

Bayat, N. (2011). Bilişüstü okuma stratejileri kullanım düzeyi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişkiler. *Education Sciences, 6*(1), 925–938.

Bayram, B., & Aktaş, E. (2021). Anlama becerisi açısından okuma ve dinleme/izleme stratejilerinin Türkçe ders kitaplarındaki yeri. *OPUS International Journal of Society Researches, 17*(35), 1823–1848.

Benzer, A., & Bozkurt, B. (2021). Okuma Stratejileri Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-29. https://izlik.org/JA49FJ74AD

Bulut, B. (2013). Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Çalışkan, G. (2023). Türkçe ders kitaplarındaki anlama becerisine ilişkin yöntem ve teknikler üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 36, 121-134. https://doi.org/10.29000/rumelide.1369073

Çaylıoğlu İşnel, N., & Benzer, A. (2024). Okuma Stratejilerinin Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching,* 12(2), 13-37. https://izlik.org/JA49JC75XW

Demir, T. T., Güler Yıldız, A., & Peler, M. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan lisansüstü tezlerdeki eğilimler. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi, 5*(1), 59–82.

Deniz, K. (2025). Eğitimde nitel araştırma desenleri. *Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 35–39.

Dilekçi, A. (2022). Türkçe Öğretmenlerinin Dil Becerileri ile İlgili Uygulamaları ve Yeterlikleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1016-1029. https://doi.org/10.53444/deubefd.1104084

Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261–286.

Ertek Eroğlu, B., Eker, Z., & Eker, C. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programının Hassas Beceriler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *24*(2), 897-909. https://doi.org/10.17755/esosder.1574163

Güler, O. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin Hermeneutik Analizi. *Temel Eğitim*, 7(27), 49–68. https://doi.org/10.52105/temelegitim.1728391.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Kaçar, H., & Kaçar, H. İ. (2014). Arapça öğretiminde ideal bir okuma-anlama becerisi üzerine. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 43*, 167–184.

Karakuş Tayşi, E., Engin, F. D., & Ablak, K. (2024). Okuma becerisi ile ilişkili ölçek geliştirme süreci: Bir tematik içerik analizi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 28*(3), 739–756.

Kemiksiz, Ö. (2016). Türkçe derslerindeki dinleme metinlerinde dinleme yöntem/tekniği–metin türü ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(1), 15–30.

Koçak, A., & Arun, Ö. (2013). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim, 4*(3), 21–28.

Millî Eğitim Bakanlığı. (t.y.). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. https://tymm.meb.gov.tr/

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2025). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5 ders kitabı.* Devlet Kitapları/Özbaran Ofset Matbaacılık.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2025). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı.* Devlet Kitapları/Özbaran Ofset Matbaacılık.

Özbay, M., & Özdemir, B. (2013). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(18), 17–28.

Sağbaş, N. Ö. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 15(3), 1566–1583. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1724374

Sözen, N. (2022). Okuma akıcılığı ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde okuma stratejileri ve yöntemler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 9*(4), 141–160.

Süğümlü, Ü., & Doğan, K. (2021). Okuma stratejilerinin programlar ve ders kitapları bağlamında incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 131–153. https://doi.org/10.21764/maeuefd.837521

Tutar, H., & Erdem, A. T. (2020). *Örnekleriyle nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türer, C. (2013). Eğitimde içerik analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(3), 321–327.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin Yayınları.

BÖLÜM 8

ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY'NİN "KÜÇÜK PRENS" İSİMLİ ESERİNİN ÖRTÜLÜ ANLAM UNSURLARI BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Sıla Ezgi ŞENTÜRK[1]

Giriş

Edebiyat, çocukların dünyasını şekillendirmedeki en etkili araçlardan biridir. Çocuk edebiyatı eserleri, çocukların hayal dünyasına ve kelime hazinesine uygun olacak biçimde tasarlanan, estetik özellikler taşıyan, ana dili gelişimini destekleyen ve edebi zevk kazandıran ürünler olarak değerlendirilir (Temizyürek, 2003).

[1] Yüksek Lisans Öğrencisi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, silaezgisenturk@gmail.com, Orcid: 0009-0000-4285-140X

Çocuk kitapları, çocukları hayata hazırlarken onların duygularını, düşüncelerini ve zevklerini şekillendirir ve okuma alışkanlığı kazanmalarında yardımcı olur (Fırat, 2008). Çocuklar, onlar için özel olarak hazırlanan bu eserlerde kendi yaşantılarından izler bulur, deneyimleri arasında bağlantı kurar ve karşılaştırmalar yapar (Şimşek, 2014).

Edebiyatın çocuğun evrenindeki yeri bu derece önemliyken bu eserlerin verdiği iletiler bakımından zengin olması beklenir. Eserde aktarılmak istenen iletinin görsellerle desteklenerek, sade, anlaşılır bir dil ile ve sağlam bir kurguyla verilmesi, çocuğun bu iletileri yaşamla ilişkilendirebilmesini ve günlük deneyimlere daha kolay dönüştürebilmesini sağlar (İrgin & Öztürk, 2025). Bu eserler, örtük iletileri aracılığıyla çocukların duygu ve düşünce dünyalarını zenginleştirmenin yanında, onların başkalarıyla empati kurmalarına da imkân sağlamalıdır (Kanmaz, 2020). Örtülü anlam unsurları, çocukların yaratıcı, soyut ve eleştirel düşünme becerilerini destekleyen, dil ve zihin becerilerinin gelişiminde etkili dil yapılarıdır (Aktaş & Şentürk, 2016). Onan ve Tiryaki (2013) ses ve şekil yapılarının anlamla örtüşmediği durumlarda örtülü anlamın ortaya çıktığını belirtmişlerdir.

Bu çalışmada örtülü anlam unsurları Onan ve Tiryaki'nin sınıflandırmasından yararlanılarak "mecaz, Bağdaştırma/Metafor, Duygu Değeri (Çağrışımlar), Aktarmalar, Deyimler ve Atasözleri, Derin Yapı-Yüzey Yapı Ayrımı Gösteren Cümleler" olarak ele alınmıştır.

Örtülü Anlam Unsurları

Mecaz

Örtülü anlam unsurlarından biri olan mecazı, Türk Dil Kurumu (TDK, 2023) "Bir kelimeyi ya da kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma" olarak

tanımlamaktadır. Mecazlar, sözcüğün alışılmış anlamı dışında kullanımlarıyla oluşur ve dile anlatım zenginliği katmaları bakımından önem taşır (Uğur, 2014). Örneğin, "kırık" kelimesi "kırılmış nesne" anlamında kullanıldığında gerçek anlam, "gücenmiş, üzgün" anlamına gelecek şekilde kullanıldığında ise mecaz anlam olmaktadır. Yan anlam, deyimsel anlam, terim anlam, kinaye, istiare, mecaz-ı mürsel gibi anlam türleri farklı isimlerle sınıflandırılmış olsalar da mecaz anlamlı kelimelerin içerisinde değerlendirilirler (Gürbüz, 2008). Mecazi anlatımla ortaya çıkan anlam, sözcüğün temel anlamına yapılan bir ilavedir. Bu nedenle yan anlam için mecazın bir alt boyutu ya da parçası demek mümkündür (Yavuz, 2006). Deyimsel anlam ve terim anlamlı sözcüklerin temel anlamın dışında kullanılması da mecaz anlamın kapsamına girmektedir. Kinaye ise duyguları ve düşünceleri doğrudan söylemek yerine, mecaz yoluyla dolaylı, dokunaklı ve örtük biçimde ifade etme sanatıdır (Karataş, 2015). Yine benzerlik ilgisi dolayısıyla yeni anlam kazanan istiare ve benzerlik ilgisi dışında yeni bir anlam kazanan mecaz-ı mürsel gibi anlam türlerinde de sözcüklerin gerçek anlamı dışında kullanılması sebebiyle mecazla ilişkili olduğunu söylemek mümkündür (Durmuş & Pala, 2001; Şenödeyici, 2005). Mecaz anlam, söze güzellik ve çekicilik katması ve çağrışım zenginliği sağlaması açısından önemli bir kullanımdır (Başaçık, 2014).

Metafor

Metafor, bir kavramın ya da kelimenin benzetme veya ilgi yoluyla gerçek anlamının dışına taşarak yeni bir anlam kazanmasıdır (Yazçiçek, 2012). "Metafor kelimesi Grekçe bir kelimedir ve meta (öte) ve pherin (taşımak) kelimelerinden meydana gelerek bir şeyi başka bir şey ile anlatmak manasında kullanılır" (Parın, 2017, s.149). Türkçede metafor kavramı kimi zaman teşbih, istiare, kinaye, teşhis, mecaz-ı mürsel, ta'riz gibi mecaz sanatlarıyla kimi zaman da alegori

ve sembol vb. kavramlarla eş anlamlı olarak değerlendirilmektedir (Başaçık, 2014). Buna bağlı olarak metaforlar, mecazi anlatım biçimlerinin içerisinde yer alan ve bu anlatımı oluşturan temel yapı taşlarından biridir (Güleroğlu, 2024). Aynı zamanda günlük hayatta karşılaşılan olay ve durumların daha iyi kavranmasını sağlayan ifade araçlarıdır (Akkaya, 2018). Metafor ile birlikte ele alınan veya aynı anlamda kullanılan bir başka kavram ise "bağdaştırma"dır. "Bağdaştırma; bir anlatımda, birden fazla sözcüğün yan yana gelerek yeni ad ve sıfat tamlamaları oluşturmasıdır" (Kıbrıs, 2008, s.54). Sözcüklerin yan yana gelerek anlamlı birimler oluşturması kavramları daha etkili hâle getirmektedir.

Bağdaştırmalar

Bağdaştırmalar alışılmış (yakın) ve alışılmamış (uzak) bağdaştırmalar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. "Alışılmış (yakın) bağdaştırmalar, anlam belirleyicileri ve anlam ayırıcıları arasında uyum bulunan bağdaştırmalardır. Anlam belirleyicileri ve anlam ayırıcıları arasında uyum bulunmayan bağdaştırmalar, uzak (alışılmamış) bağdaştırmalar olarak değerlendirilmektedir" (Aksan, 1999a, s.84). Kırık kalem, kırmızı halı, pişmiş aş gibi tamlamalar "alışılmış bağdaştırma" örnekleriyken; kırık rüya, kırmızı gayret, pişmiş gönül gibi ifadeler mantık dışı bir görünüm taşımaları ve yeni bir kullanım oluşturmaları sebebiyle "alışılmamış bağdaştırma" olarak değerlendirilir (Dinçer, 2004).

Duygu Değeri (Çağrışımlar)

Duygu değeri (çağrışım) "bir göstergeye bağlı olarak insanda uyanan çeşitli duygular, beliren çağrışımlar" şeklinde tanımlanmaktadır (Aksan, 2007, s.194). Sözcüklerin duygu değerleri aşk, nefret, cimrilik, cömertlik, kıskançlık gibi izlekler etrafında şekillenmektedir (Uçan, 2010). Duygu değeri veya çağrışım barındıran sözcükler çok anlamlılığa yol açmaktadır. Çağrışımlar,

duygu ve düşünce bakımından dile zenginlik kazandırırken, metinler sözcüklerin sahip olduğu bu çağrışımsal anlam genişliğiyle derinleşmektedir (Micanoğlu, 2025). Duygu değeri veya çağrışım özelliği taşıyan ifadeler, okuyan kişinin önceki yaşantılarına ve deneyimlerine dayanarak anlam kazanmaktadır. Okuyucu bu ifadelerle ilgili herhangi bir deneyime, ize veya algıya sahip değilse ifadenin anlamını buna göre biçimlendirecektir (Kayatürk, 2018). İfadelerin taşıdığı anlam, kullanıldığı bağlam içerisinde belirginleşmektedir. Örneğin, "ev" anlamına gelen sözcüklerin duygu değerleri farklıdır. "Ali'nin evi" ve "Ali'nin fakirhanesi" ifadelerindeki duygu değerinin farklı olduğu görülmektedir (Uçan, 2010).

Aktarmalar

Aktarmalar, kavramlar arasındaki yakınlık ve benzerlik temel alınarak oluşturulmaktadır. Ad aktarması ve deyim aktarması olmak üzere ikiye ayrılan aktarmalar, çok anlamlılığı da içerisinde barındırmaktadır (Yıldız, 2021). Ad aktarmaları bir kavramın, bağlantılı olduğu başka bir kavram aracılığıyla anlatılması esasına dayanır (Savran, 2019). "Aynı dizimde kullanılan sözcüklerden birinin anlamının iç-dış, parça-bütün, şehir-insan ya da eylem-nesne gibi çeşitli ilgiler kullanılarak dizimdeki diğer sözcüğün üzerine aktarılması" olarak da tanımlanabilmektedir (Köse, 2019, s.251). Örneğin, "tabağını bitir." cümlesinde "tabak" sözcüğü ile içerisindeki yemek kastedilmektedir. Benzer şekilde "bu adresi bir de kahveye sor." cümlesinde "kahve" sözcüğü ile mekânın içerisinde bulunan insanlar kastedilmektedir (Şenödeyici, 2005). Deyim aktarması ise, bir varlığı kendi adı yerine ona yakıştırılmış başka bir ad ile ifade etme veya bilinmeyeni, herkesçe bilinen bir unsura benzeterek açıklama yöntemidir (Bulut, 2020). Deyim aktarmaları kendi içerisinde "insandan doğaya aktarma, doğadan insana aktarma, doğadan doğaya aktarma, somutlaştırma ve duyular arası aktarma" olarak gruplandırılmıştır (Aksan, 1999b). "Pişkin bir

adam", "sert anne" gibi kullanımlarda "pişmek" doğadaki diğer varlıklara ait olan bir özellikken "pişkin" sözcüğüyle insanlara ait "arsızlık" özelliğinin; "sert" sözcüğüyle ise "taviz vermeme" özelliğinin anlatıldığı görülmektedir (Mumcu, 2008). Bu örneklerde deyim aktarmalarından biri olan "doğadan insana deyim aktarması" yapıldığını söylemek mümkündür.

Atasözleri ve Deyimler

Deyimler, toplumun ortak hafızası, dili ve kültürünün sonucunda doğan, yeni anlamlar taşıyan ve en az iki sözcüğün bir araya gelmesiyle oluşan kalıplaşmış ifadelerdir (Şakar, 2023). Deyimler, çoğunlukla kısa ve kalıplaşmış yapılar olmasına rağmen bazen bir durumu betimlemek, anlatılanı somutlaştırmak vb. amaçlarla daha uzun cümleler hâlinde de kullanılabilirler. Atasözleri ise, kuşaktan kuşağa aktarılarak bir milletin idealini ve millî karakterini yansıtan, hayata dair öğüt ve ibret içeren özlü sözler olarak tanımlanabilmektedir (Altaylı, 2010). "Toplumun değerlerini yansıtan özlü sözler olarak kültür ögelerini geçmişten bugüne taşıması bakımından atasözleri önemli bir işleve sahiptir" (Girmen, 2013, s.119). Atasözleri ve deyimler; anlatımı etkili kılmayı, hatırlamayı kolaylaştırmayı, ait oldukları kültürün hayata dair anlayışını ve toplumsal belleğini canlı tutmayı sağlayan söz varlıkları olmaları açısından önemlidir (Demir, 2013). Atasözleri anlamları bakımından: gerçek anlamlı, kısmen mecaz anlamlı ve mecaz anlamlı atasözleri olmak üzere üçe ayrılabilmektedir (Keklik, 2013). Deyimlerde ise cümle düzeyinde bir mecazlaşma söz konusudur (Gürbüz, 2008).

Derin Yapı-Yüzey Yapı

Amerikalı dilbilimci Noam Chomsky tarafından geliştirilen Üretici Dönüşümsel Dilbilgisi kuramında "derin yapı" ve "yüzey yapı" olmak üzere iki temel ayrım görülmektedir (Müldür, 2016).

“Üretici Dönüşümsel dilbilgisi, dilin yalnızca yüzeysel bir yapıya değil, aynı zamanda zihinsel süreçlerin bir ürünü olan soyut bir düzleme dayandığını savunur” (Tanır, 2025, s.500). Yüzey yapı, dilin duyulup görülen somut kısmını oluştururken derin yapı ise, söylenenin ardındaki, doğrudan ifade edilmeyen anlamı göstermektedir (Üstünova, 2010). Derin yapı, anlamın özünü oluşturur ve soyut bir nitelik taşımaktadır. Bu soyut nitelikteki anlam yüzey yapıda yeniden şekillenerek somut, sınırları belirli ve öz olma niteliğinden uzaklaşmış bir anlama dönüşmektedir (Onan, 2015). “Yüzey yapıya ‘Geçen yaz size gelecektim ama bize öyle çok misafir geldi ki…’ biçiminde taşınan göstergenin derin yapıdaki gösterileni, bu dilin tüm kullanıcıları tarafından aşağıdaki gibi algılanacaktır:

“ben, geçen yaz size gelecektim.”

“ama ben, geçen yaz size gelemedim.”

“çünkü geçen yaz bize öyle çok misafir geldi ki” (Üstünova, 2010).

Derin ve yüzey yapılar genellikle cümle düzeyinde ele alınsalar da cümleden daha küçük birimlerde veya daha büyük birimlerde de ortaya çıkabilmektedirler (Demirci, 2010).

Küçük Prens

Küçük Prens isimli eser, Fransız yazar Antoine de Saint-Exupéry tarafından 1943 yılında kaleme alınmış ve Fransızca aslından çevirileri pek çok dilde yapılmıştır (Beyreli & Ak-Başoğul, 2017). Türkçeye ise ilk kez Ahmet Muhip Dıranas tarafından 1953 yılında çevrilmiştir (Akgün, 2016). Küçük Prens; dostluk, sorumluluk, doğa sevgisi, iyilik gibi insana özgü duyguları ve özlemleri, gerçeği ve gerçek dışılığı birleştiren anlatımıyla okuyucuya sunmaktadır. Eserde sevgi, iyilik, dostluk gibi izlekler, masalsı bir anlatım ve iç içe geçmiş simgeler aracılığıyla işlenmiştir (Çelik Şenyüz, 2006). Kitabın sade, kolay anlaşılır bir dille yazılması, şiirsel bir anlatıma sahip olması ve içerisinde yazara ait çizimlerin yer alması çocuklar tarafından sevilip ilgi görmesini

sağlamıştır (Akgün, 2016). Küçük Prens eserindeki sembolik anlatım ve dilsel zenginlik onu örtülü anlam unsurlarının tespit edilmesi açısından önemli bir örnek hâline getirmektedir.

Bu çalışmada, Antoine de Saint-Exupéry'nin Küçük Prens isimli eserindeki örtülü anlam unsurlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada örtülü anlamın dilbilgisel karşılığı olan unsurlar (mecaz, bağdaştırma/metafor, duygu değeri/çağrışımlar, aktarmalar, eksiltili yapılar, deyimler ve atasözleri, derin yapı ve yüzey yapı ayrımı gösteren cümleler, önvarsayım ve sezdirimler) tespit edilmiştir. Örtülü anlam unsurlarının sınıflandırmasında Onan ve Tiryaki'nin (2013) çalışmasından yararlanılmıştır. Örtülü anlam unsurlarına ilişkin alan yazınında, örtülü anlam unsurlarının belirlenmesi ve önemi, Türkçenin ana dil öğretimindeki işlevleri, Türkçe ders programları ve ders kitaplarındaki yeri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kitaplarındaki yeri (Onan & Tiryaki, 2013; Aktaş & Şentürk, 2016; Tiryaki, 2017; Tiryaki & Kayatürk, 2022; Kayatürk, 2018; Micanoğlu, 2025) üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak alan yazınında Küçük Prens isimli eserde yer alan örtülü anlam unsurlarının incelenmesini amaçlayan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Antoine de Saint-Exupéry'ye ait Küçük Prens isimli eserin örtülü anlam unsurlarından "mecaz"a göre görünümü nasıldır?
2. Antoine de Saint-Exupéry'ye ait Küçük Prens isimli eserin örtülü anlam unsurlarından "bağdaştırma ve metafor"a göre görünümü nasıldır?
3. Antoine de Saint-Exupéry'ye ait Küçük Prens isimli eserin örtülü anlam unsurlarından "duygu değeri/ çağrışımlar"a göre görünümü nasıldır?

4. Antoine de Saint-Exupéry'ye ait Küçük Prens isimli eserin örtülü anlam unsurlarından "aktarmalar"a göre görünümü nasıldır?
5. Antoine de Saint-Exupéry'ye ait Küçük Prens isimli eserin örtülü anlam unsurlarından "deyimler ve atasözleri"ne göre görünümü nasıldır?
6. Antoine de Saint-Exupéry'ye ait Küçük Prens isimli eserin örtülü anlam unsurlarından "derin yapı ve yüzey yapı ayrımı gösteren cümleler"e göre görünümü nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, Küçük Prens kitabındaki örtülü anlam unsurlarının tespit edilmesi ve analizinin yapılması amacıyla nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme, doküman incelemesi gibi yöntemler kullanılmaktadır ve veriler betimsel analiz ya da içerik analizi yöntemiyle çözümlenmektedir (Merriam & Tisdell, 2016; Creswell, 2013). Nitel araştırmalar, "büyük örneklemler yerine daha küçük çalışma gruplarından elde edilen derin ve özellikli verilere odaklanır" (Baltacı, 2019, s.369). Küçük Prens kitabındaki örtülü anlam unsurlarının kapsamlı bir şekilde incelenmesi ve çözümlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemleri tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Veriler, doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman incelemesi, "araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi" olarak tanımlanmaktadır (Özkan, 2019, s.2). Araştırmada, Antoine de Saint-Exupéry'ye ait Küçük Prens isimli eserdeki örtülü anlam

unsurları ayrıntılı bir incelemeye tabi tutulduğundan doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir.

Küçük Prens kitabının Türkiye'de 196 farklı yayınevi tarafından yapılan çevirileri mevcuttur (Akgün, 2016). Bu çalışmada ise, Can Yayınları'nın Tomris Uyar ve Cemal Süreya (2017) çevirisi inceleme nesnesi olarak seçilmiş, Onan ve Tiryaki'nin (2013) örtülü anlam unsurları sınıflandırmasından yararlanılarak incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Doküman incelemesi sonucunda elde edilen verilerin derinlemesine çözümlenebilmesi amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, bir araştırma sonucu elde edilen belge, kayıt, görsel ya da yazılı medya mesajları üzerinden anlamlı çıkarımlar yapılmasıyla kullanılan bir yöntemdir (Olgun, 2008). Küçük Prens kitabındaki örtülü anlam kullanımına dair kapsamlı bilgi edinmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Örtülü anlam unsurları olan mecaz, bağdaştırma/metafor, duygu değeri/çağrışımlar, aktarmalar, deyimler ve atasözleri, derin yapı ve yüzey yapı ayrımı gösteren cümlelerin Küçük Prens kitabında ne ölçüde yer aldığı incelenmiştir. İnceleme yapılırken Onan ve Tiryaki'nin (2013) sınıflandırması dikkate alınarak içerik analizi yapılmıştır. Küçük Prens kitabı incelenirken ölçüt kriterler listesine göre kodlamalar yapılmıştır. Kodlanan veriler, inceleme kriterlerine göre frekans ve yüzdelik analizler olarak hesaplanmış ve tablolaştırılarak verilmiştir.

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak yürütülen içerik analizi sürecinin geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla çeşitli yöntemsel önlemler uygulanmıştır. Araştırmacılar arası güvenirliğin sağlanmasında Miles ve Huberman (2015) güvenirlik formülünden yararlanılmıştır. Uyum yüzdesi 0,80 bulunmuştur ve araştırmada yapılan içerik analizinin güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Görüş ayrılığı bulunan kısımlar incelenerek araştırmacılar arasında yapılan değerlendirmeler sonucunda görüş

birliğine ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, elde edilen bulguların ve sonuçların gerçeği yansıtma düzeyini artırmak amacıyla verilerden doğrudan alıntılara yer verilmiş; bu yolla araştırmanın iç geçerliği güçlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Küçük Prens isimli eserdeki örtülü anlam unsurları; mecaz, metafor, bağdaştırma, duygu değeri/çağrışım, aktarmalar, deyimler ve atasözleri, derin yapı ve yüzey yapı ayrımı gösteren cümlelere bağlı olarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya ilişkin sayısal veriler tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1. Küçük Prens İsimli Eserdeki Örtülü Anlam Unsurlarına İlişkin Bulgular

Örtülü Anlam Unsurları	**f**	**%**
Mecaz	97	18,7
Metafor	23	4,4
Bağdaştırma	71	13,7
Duygu Değeri (Çağrışım)	53	10,2
Aktarmalar	26	5,0
Deyimler	215	41,3
Atasözleri	1	0,2
Derin Yapı ve Yüzey Yapı Ayrımı Gösteren İfadeler	34	6,5
Toplam	520	100

Küçük Prens adlı eserde toplam 520 örtülü anlam unsuru tespit edilmiştir. Bulgular, en yüksek frekansın 215 kullanım ile deyimlerde yer aldığını göstermektedir (%41,3). Deyimleri sırasıyla 97 örnekle mecazlar (%18,7), 71 örnekle bağdaştırmalar (%13,7), 53 örnekle duygu değeri/çağrışımlar (%10,2), 34 örnekle derin yapı ve yüzey yapı ayrımı gösteren ifadeler (%6,5), 26 örnekle aktarmalar (%5,0), 23 örnekle metaforlar (%4,4) ve 1 adet örnekle atasözleri (%0,2) takip etmiştir. Bu dağılım, eserde en çok kullanılan örtülü anlam unsurunun deyimler olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.Küçük Prens İsimli Eserdeki Mecazlı İfadelere İlişkin Bulgular

Mecazlı İfadeler	**f**	**%**
Mecaz	75	77,3
İstiare	19	19,6
Yan anlam	3	3,1
Toplam	97	100

Bulgulara göre mecazlı ifadelerin büyük çoğunluğunu 75 kullanım ile mecazlar oluşturmaktadır (%77,3). Bunu 19 örnekle istiare takip etmektedir (19,6). Yan anlam ise mecazlı ifadeler içinde en düşük paya sahip olup yalnızca 3 kullanım tespit edilmiştir (3,1). Bu dağılım, eserde mecaz anlatımın ağırlıklı olarak doğrudan mecaz kullanımıyla oluşturulduğunu göstermektedir.

Aşağıda, Küçük Prens'te yer alan mecaz kullanımına dair örnek cümleler sunulmuştur.

"Büyükler sayılara bayılırlar." (Mecaz, s.22)

"Sonra Küçük Prens bir çeşit hınçla patladı." (Mecaz, s.32)

"Önemsiz sözlerinden alınmış ve bir çeşit mutsuzluğa düşmüştü." (Yan anlam, s.39)

"Ama adam değil mantarın tekiydi." (İstiare, s.34)

"Kaçırdığı günbatımına yanıyordu." (Mecaz, s.47)

"Ama sarhoş kesin bir sessizliğe gömülerek konuyu kapadı." (Mecaz, s.53)

"Tam yanlış gezegene geldiğine inanacaktı ki sarı bir halkanın kumda kımıldadığını gördü." (İstiare, s.69)

"Susuzluktan yanıyordum."(Mecaz,s.88)

Tablo 3.Küçük Prens İsimli Eserdeki Metafor ve Bağdaştırmalara İlişkin Bulgular

Metafor ve Bağdaştırmalar	**f**	**%**
Metaforlar	23	24,47
Alışılmış Bağdaştırmalar	70	74,47
Alışılmamış Bağdaştırmalar	1	1,06
Toplam	94	100

Eserde metafor ve bağdaştırma kapsamında toplam 94 örtülü anlam unsuru tespit edilmiştir. Bu unsurların büyük bir bölümünü 70 kullanım ile alışılmış bağdaştırmalar oluşturmaktadır. Yalnızca 1 adet alışılmamış bağdaştırma tespit edilmiştir. Eserde metafor kullanımın ise 23 adet olduğu görülmüştür.

Aşağıda, Küçük Prens'te yer alan metafor kullanımına dair örnek cümleler sunulmuştur.

“Okyanusun ortasında sal üstünde kalmış bir gemiciden daha yalnızdım.” (s.12)

“Birdenbire varlığının gizemli karanlığında bir ışık yakaladım.” (s.17)

“Ne kavranılmaz bir yer şu gözyaşı ülkesi.” (s.35)

“Ama bir de koyunun çiçeğini yediğini düşün, bütün yıldızlar bir anda kararmış gibi gelir.” (s.34)

“Fenerini yakınca bir yıldız doğurmuş, bir çiçek açtırmış gibi oluyor.”(s.58)

“Kendilerinin büyük yer kapladıkları kanısındadırlar çünkü. Kendilerini baobablar kadar önemli görürler.” (s.69)

Aşağıda, Küçük Prens’te yer alan bağdaştırma kullanımına dair örnek cümleler sunulmuştur.

“Yanımda çok çok bir haftalık içme suyu vardı.” (Alışılmış bağdaştırma, s.12)

“Uymayanlar ölüm cezasına çarptırılacak.” (Alışılmış bağdaştırma, s.21)

“Kendini eğitmek ve boş zamanını değerlendirmek için onlara uğramaya karar verdi.” (Alışılmış bağdaştırma, s.43)

“Bir kralın önünde esnemek görgü kurallarına aykırıdır.” (Alışılmış bağdaştırma, s.44)

“Burada saltanat arabasına yer yok.” (Alışılmamış bağdaştırma, s.48)

“Kurtuluş yolu olmadığını anlayan iş adamı:” (Alışılmış bağdaştırma, s.55)

Tablo 4. Küçük Prens İsimli Eserdeki Duygu Değeri/Çağrışımlara İlişkin Bulgular

Duygu değeri/ çağrışımlar	**f**	**%**
Duygu değeri/çağrışımlar	53	100

Küçük Prens'te tespit edilen 520 örtülü anlam unsurunun 53'ünün duygu değeri/çağrışım taşıdığı görülmüştür. Bu kullanımın toplam içindeki oranı %10,1'dir. Aşağıda, Küçük Prens'te yer alan duygu değeri/çağrışım içeren ifadelerin kullanımına dair örnek cümleler sunulmuştur.

"Büyükler altı yaşımdayken resim sanatına karşı hevesimi kırmışlardı." (Otorite, s.12)

"*Bizim küçükse ne çölde yolunu şaşırmışa benziyordu ne de yorgunluktan, açlıktan, susuzluktan ya da korkudan bayılacak gibiydi."* ("bizim küçük" masumiyet, sahiplenme; "çöl" yalnızlık, çaresizlik, bilinmeyen, s.14)

"Kuşkusuz, bizim resim sevimlilik yönünden modelinden kat kat aşağıdır." (olması gereken, referans noktası, ölçüt alınan; s.12)

"Küçük eleştirmenin yüzünün birden aydınlandığını görünce şaşırdım." (yetişkinlere özgü bir rolün çocuğa yakıştırılması, s.15)

"Dokunduğum her yaratığı geldiği yere, *toprağa yollarım."* ("toprak" ölüm, yok etme; s.70)

Tablo 5. Küçük Prens İsimli Eserdeki Aktarmalara İlişkin Bulgular

Aktarmalar	**f**	**%**
Ad Aktarmaları	2	7,7
Deyim Aktarmaları	24	92,3
Toplam	**26**	**100**

Eserde toplam 26 adet aktarma örneği tespit edilmiştir. Bu aktarmaların büyük çoğunluğunu 24 örnekle deyim aktarmaları oluşturmaktadır (%92,3). Buna karşılık ad aktarması içeren ifadeler yalnızca 2 kullanım ile sınırlıdır (%7,7). Bu dağılım, eserde deyim aktarmalarının ad aktarmalarına oranla daha çok kullanıldığını göstermektedir.

Aşağıda, Küçük Prens'te yer alan aktarma kullanımına dair örnek cümleler sunulmuştur.

"Küçük Prens tatlı bir kahkaha atıverdi." (Deyim aktarması, s.16)

"Dostum tatlı tatlı, hoşgörüyle gülümsedi." (Deyim aktarması, s.15)

"Uzun bir süre günbatımındaki tatlılık tek avuntum olmuştu."(Deyim aktarması, s.30)

"Yaa? dedi çiçek tatlı bir sesle." (Deyim aktarması, s.37)

"Bunun kafası da tıpkı benim sarhoşunki gibi çalışıyor." (Ad aktarması, s.56)

"Tatlı bir ezgi gibi yeraltından çağıracaktır." (Deyim aktarması, s.79)

Tablo 6.Küçük Prens İsimli Eserdeki Deyimler ve Atasözlerine İlişkin Bulgular

Deyimler ve Atasözleri	**f**	**%**
Deyimler	215	99,5
Atasözleri	1	0,5
Toplam	**216**	**100**

Eserde atasözleri ve deyimler kapsamında toplam 216 kullanım tespit edilmiştir. Bu kullanımın neredeyse tamamını 215 örnekle deyimler oluşturmaktadır (%99,5). Atasözleri ise yalnızca 1 örnek ile yer almaktadır. Bu dağılım, eserde örtülü anlamın büyük ölçüde deyimler aracılığıyla oluşturulduğunu göstermektedir.

Aşağıda, Küçük Prens'te yer alan deyim kullanımına dair örnek cümleler sunulmuştur.

"Başka bir iş tutmalıydım, pilotluğa merak sardım." (s.10)

"Sen de görüyorsun ya, bu koyun değil, bal gibi koç." (s.15)

"Beni çileden çıkarmıştı bu." (s.16)

"Nereye olursa. Gözünün alabildiğine." (s.18)

"Bereket versin."(s.21)

"Küçük Prens'i suçlamak için sözü çevirdi." (s.38)

"Üstelik biraz canı sıkılmaya başlamıştı." (s.47)

"Başı öyle kalabalıktı ki bu adamın, Küçük Prens gelince aldırmadı bile." (s.53)

Aşağıda, Küçük Prens'te yer alan atasözü kullanımına dair örnek cümleler sunulmuştur.

"Kimi zaman bugünün işini yarına bırakmak sakıncalı değildir." (s.28)

Tablo 7. Küçük Prens İsimli Eserdeki Derin Yapı ve Yüzey Yapı Ayrımı Gösteren İfadelere İlişkin Bulgular

Örtülü Anlam Unsurları	**f**	**%**
Derin ve Yüzey Yapı Ayrımı Gösteren İfadeler	34	100

Toplam 520 örtülü anlam unsuru içinde derin yapı- yüzey yapı ayrımına işaret eden 34 ifade tespit edilmiştir. Bu ayrıma işaret eden ifadelerin oranı %6,5 olarak belirlenmiştir. Aşağıda, Küçük Prens'te yer alan derin yapı ve yüzey yapı ayrımı gösteren ifadelerin kullanımına dair örnek cümleler sunulmuştur.

"Büyüklere bir şeyi açıklamazsan olmaz." (açıklamak gerekir, s.10)

"Coğrafyanın da bana yararı olmadı değil." (yararı oldu, s.10)

"Ama buna çok şaştım denemez." (şaşırmamış, s.18)

"Gökbilimciler bunlardan birini buldular mı ad yerine numara takarlar." (bulduklarında, s.20)

"Bunları deseniz de neye yarar?" (yaramaz, s.22)

"Bu anıları kâğıda geçirene kadar az mı çektim." (çok uğraş vermek, s.23)

"Küçük Prens daha öğreneceğini öğrenmiş değildi." (öğrenmemişti, s.57)

"Ne biliyoruz? Daha bütün krallığımı dolaşmış değilim." (dolaşmamış, s.48)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Antoine de Saint-Exupéry'ye ait "Küçük Prens" isimli eser örtülü anlam unsurları açısından incelenmiştir ve araştırma kapsamında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

"Küçük Prens" isimli eserde toplam 520 örtülü anlam unsuruna rastlanmıştır. Bu dağılımın büyük bir çoğunluğunu deyimler ve mecazlı ifadeler oluşturmaktadır. Deyimlerin %41,3 gibi yüksek bir oranla en sık kullanılan örtülü anlam unsuru olması eserin anlatımında kalıplaşmış ifadelerin önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bayraktar Erten (2016), Küçük Prens çocuk romanının Özgür Sinan tarafından Türkiye Türkçesi çevirisi ve Azerbaycan Türkçesi çevirilerinin atasözleri ve deyimler açısından incelenmesini amaçlayan çalışmasında Türkiye Türkçesine çevirinin 118 deyim içerdiği sonucuna ulaşmıştır. Küçük Prens'in Can Yayınları, Tomris Uyar ve Cemal Süreya (1987-1988-1999) çevirisindeki örtülü anlam unsurlarının incelendiği bu çalışmada ise 215 deyim tespit edilmiştir. Bayraktar Erten'in (2016) çalışması ile bu araştırmanın bulguları arasında deyim sayısı bakımından farklılık bulunsa da her iki çalışmada da söz varlığı içerisinde deyim sayısının fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bu farklılığın çevirmenin ve yayınevinin tercihlerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Küçük Prens kitabının bu çevirisindeki deyimlerin sıklığının bu denli fazla oluşu söz varlığı öğretiminde önemli bir kaynak olarak kullanabileceğini göstermektedir. Deyimler, "bireyin hayal dünyasını zenginleştiren, iyi konuşup iyi yazmasını sağlayan; yazıya canlı, sıcak, içten, samimi bir anlam kazandıran soyut ve mecaz anlam ifade eden kalıplaşmış anlatım öğeleridir" (Bulut, 2013, s.569). Nitekim söz varlığı öğretiminde deyimlerden yararlanılması çocukların sözlü ve yazılı anlatımının güçlenmesine ve zenginleşmesine olanak sağlayacaktır (Nergiz& Bayram, 2024). Eserde atasözüne ise sadece 1 cümlede yer verilmiştir.

Mecazlı ifadelerin eserde 97 kez geçtiği görülmektedir. Mecazlar, anlatılmak istenenin temel anlamı dışında kullanılmasıyla örtülü anlamı güçlendiren unsurlar olarak metinde yer almıştır. Mecazların Küçük Prens'te sık kullanılması, çocukların soyut düşünebilme, mantıksal akıl yürütme, üst dil bilinci kazanma gibi becerilerinin gelişiminde etkili olacağını göstermektedir. Benzer şekilde Billow (1975) mecazı anlamanın, çocuklarda ileri düzeydeki ilişkilerin anlaşılması, soyut düzenlemelerin kurulabilmesi, mantıksal akıl yürütme becerilerinin kazanılması ile paralellik gösterdiğini belirtmiştir (Billow, 1975, akt. Mağden & Tuğrul, 1994). Mecazların, çocukların bilişsel ve dilsel gelişimini etkileyen temel örtülü anlam unsurlarından biri olduğunu söylemek mümkündür. Küçük Prens eserinin çoğunlukla çocuklara hitap ettiği göz önünde bulundurulduğunda örtülü anlam unsurlarından biri olan mecazın çocukların düşünme ve dil becerilerinin gelişiminde etkili olacağı düşünülmektedir.

Eserde bağdaştırmalara da sık rastlanmaktadır. Alışılmış (yakın) bağdaştırmalar eserde yoğun olarak kullanılırken alışılmamış (uzak) bağdaştırmaların sınırlı sayıda yer aldığı görülmektedir. Alışılmış (yakın) bağdaştırmalar, çocukların soyut düşünme becerilerinde, kavramları başka durumlara uygulayabilmelerinde, nesnenin farklı durumlarını zihinlerinde canlandırabilmelerinde oldukça etkili dil birimleridir (Onan & Tokdemir, 2013). Küçük Prens, bu bağlamda bağdaştırmaların yoğun biçimde kullanıldığı nitelikli bir örnek olarak değerlendirilebilir.

Metaforların eserde 23 kez kullanılması, sınırlı ancak işlevsel bir örtülü anlam unsuru olarak yer aldığını göstermektedir. Eserde kullanılan metaforlar, çocuğun soyut kavramları somut deneyimler aracılığıyla anlamlandırmasına olanak tanımaktadır. Metaforların, bir kavramın başka bir kavram aracılığıyla açıklanmasına ve deneyimlenmesine olanak tanıdığı (Aydın, 2019) için çocuğun soyut

düşünme becerilerini geliştirmede etkili olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda metaforların, insanın bütünüyle kavrayamadığı olguları ve deneyimleri, ahlaki tutumları ve ruhsal farkındalığı kavramada önemli bir işlev üstlendiğini söylemek mümkündür (Parın, 2017).

Duygu değeri/çağrışımlar, sözcüklerin okurda uyandırdığı çağrışımlar olarak ele alınmıştır. Duygu değeri veya çağrışım özelliği taşıyan ifadeler, okuyan kişinin önceki yaşantılarına ve deneyimlerine dayanarak anlam kazanmaktadır. Okuyucu bu ifadelerle ilgili herhangi bir deneyime, ize veya algıya sahip değilse ifadenin anlamını buna göre biçimlendirecektir (Kayatürk, 2018). Bu ifadeler, her okurun kendi yaşantı ve deneyimlerine göre farklı anlamlar üretmesine olanak tanımaktadır. Duygu değeri/çağrışımlar, Küçük Prens kitabında, örtülü anlam oluşturan unsurlardan biri olarak değerlendirilmiştir.

Derin yapı ve yüzey yapı ayrımı gösteren toplam 34 ifade tespit edilmiştir. Bu ifadeler, anlatımın doğrudan açıklamaya dayanmadan sezdirim yoluyla kurulmasına olanak sağlamaktadır. Derin ve yüzey yapı ayrımı gösteren ifadelerde bazı dil birimleri açık biçimde cümlede yer almaz, onları çağrıştıran ipuçları aracılığıyla derin yapıda gizli tutularak verilir (Üstünova, 2010). Küçük Prens'te bu ayrımı gösteren cümleler, çoğunlukla basit, sade cümleler ve "değil" koşacı aracılığıyla sunulmaktadır. Bu ifadelerde, anlam ve biçim birbirinden ayrıştığı için örtülü anlamın ortaya çıktığını söylemek mümkündür.

Eserde 26 adet aktarmaya rastlanmıştır. Deyim aktarmalarının, ad aktarmalarına oranla daha fazla yer aldığı görülmektedir. Aktarmalar, öğrencilerin kelime hazinesini zenginleştirmede ve söz varlığının gelişiminde kullanılabilecek önemli dil araçlarıdır (Onan & Tiryaki, 2013). Bu doğrultuda aktarmaların yoğun olarak kullanıldığı metinlerin, söz varlığını geliştirmede kullanabilecek etkili kaynaklardan olduğu söylenebilir.

Küçük Prens kitabı, içerisinde barındırdığı aktarmalar aracılığıyla çocukların söz varlığını zenginleştirmede yarar sağlayabilecek bir metin niteliği taşımaktadır.

Küçük Prens'in, örtülü anlam unsurları bakımından zengin bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu özelliğiyle eser; öğrencideki söz varlığını geliştirilmesi, soyut (kavramsal) ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklemesi, kelime hazinesini zenginleştirmesi, duygu ve düşünceleri somut şekilde ifade etme becerisine katkı sağlaması, dil bilinci ve üst dil farkındalığı kazandırması amacıyla Türkçe öğretiminde kullanılabilecek işlevsel bir materyal olması açısından önerilmektedir. Bu eserin farklı Türkçe çevirilerindeki örtülü anlam unsurlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi ve kitabın Türkçe öğretiminde kullanımının işlevselliğinin belirlenmesi, gelecekte yapılacak araştırmalarda ele alınabilecek konular arasında görülmektedir.

Kaynakça

Acar, U. (2020). Çocuklarda deyimsel anlama becerisinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi].

Akgün, F. T. (2016). Türkçe'de Küçük Prens çevirileri üzerine karşılaştırmalı bir analiz [Yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü].

Akkaya, M. (2018). Şiir ve metafor. İçinde R. İnan ve Y. Awad (Ed.), Filolojide akademik çalışmalar (ss. 49–60). Ivpe Yayınları.

Aksan, D. (1999a). Anlam bilim konuları ve Türkçenin anlambilimi. TDK Yayınları.

Aksan, D. (1999b). Türkçenin gücü (17. baskı). Bilgi Yayınevi.

Aksan, D. (2007). Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim. TDK Yayınları.

Aktaş, E., & Şentürk, L. (2016). Örtülü anlam unsurlarının Türkçe dersi öğretim programı ve çalışma kitaplarındaki yeri. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5(1), 371–394. https://doi.org/10.7884/teke.569.

Altaylı, S. (2010). Atasözü ve deyimler arasındaki farklar. Karadeniz Araştırmaları, 25, 125–134.

Aydın, H. (2012). Dilde sıfır birim ve sıfır biçimbirimin kullanımı. Turkish Studies, 7(2), 169–181.

Aydın, T. (2019). Lakoff ve Johnson'ın metafor kuramı ve eski Türkçe ile orta Türkçede birleşik fiillerde yük metaforu. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 44, 163–181. https://doi.org/10.21563/sutad.511068

Aydoğdu, Ö. (2023). "Çanakkale Şehitlerine" şiirinde önvarsayım ve tetikleyicileri. Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi, 7(2), 1408–1432.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368–388.

Başaçık, F. (2014). Felsefi metafor üzerine. Türk İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi, 9(17), 179–198.

Bayraktar Erten, N. (2016). Küçük Prens romanının Türkçe ve Azerbaycanca çevirilerinde deyimler ve atasözlerinin kullanımı. Sanal Türkoloji Araştırmaları Dergisi, 1(2), 1–8.

Beyreli, L., & Ak-Başoğul, D. (2017). Küçük Prens'in hedef kitlesi: Çocuklar mı yetişkinler mi? Synergies Turquie, 10, 107–121.

Billow, R. (1975). Cognitive development study of metaphor comprehension. Developmental Psychology, 11(4), 415–425.

Bulut, M. (2013). Türkçe eğitimi ve öğretiminde dil ve kültür aktarımı aracı olarak atasözleri ve deyimlerin önemi. Electronic Turkish Studies, 8(13).

Bulut, M. (2020). Atasözlerinde deyim aktarması. Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi, 6(14), 750–777.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). SAGE.

Çelebi, Ç. D. (2017). Çocuk felsefesi ve Küçük Prens. Çocuk Felsefesi, 1, 18.

Çelik Şenyüz, E. (2006). Antoine de Saint-Exupéry'nin Küçük Prens eserinde eğitsel öğeler [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].

Demir, E. (2013). Atebetü'l-Hakayık'ta geçen deyimler, atasözleri ve özdeyişler. *Journal of Turkology, 23*(2), 37–52.

Demirci, K. (2010). Derin yapı ve yüzey yapı kavramlarından ne anlıyoruz? *Turkish Studies, 5*(4), 291-304, https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.1762

Dinçer, A. A. (2004). Âşık Veysel'in şiirlerinde alışılmamış bağdaştırmalar. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 15*, 231–242. https://izlik.org/JA35WZ65MG

Durmuş, İ., & Pala, İ. (2001). İstiare. *TDV İslâm Ansiklopedisi, 23*, 315–331.

Dursun, A. (2020). Efsanelerin işlevlerinden biri olarak tedbir. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi, 13*(32), 1278–1296.

Erdem Uçar, F. M. (2017). Özbek yazar Abdulla Kadiri'nin romanlarında eksiltili yapılar. IJLET, 5(4), 450–475.

Ergüt, M. (2022). Adalet Ağaoğlu'nun Ölmeye Yatmak adlı eserinde bildirim, çıkarım, sezdirim cümleleri [Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].

Fırat, H. (2008). Çocuk romanlarında sosyal yaşama yönelik eğitsel öğeler. Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 20, 87–102.

Girmen, P. (2013). Türkçe eğitiminde atasözleri ve değer eğitimi. Değerler Eğitimi Dergisi, 11(25), 117–142. https://izlik.org/JA96BW62JX

Güleroğlu, S. (2024). Dilin anlam dünyası: Alegori, metafor, mecaz ve benzetme. TARR, 9(2), 164–187.

Gümüşatam, G. (2013). Eksiltim ve Türkçede eksiltim türleri. Turkish Studies, 8(1).

Gümüşatam, G. (2024). Deyim bilimi ışığında deyim kavramı. The Journal of Academic Social Science Studies, 5(5), 357–364.

Güncel Türkçe Sözlük. (2023). Türk Dil Kurumu yayını https://sozluk.gov.tr

Gürbüz, F. (2008). Mecaz kapsamındaki anlamlar ve ince ayrıntılar. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), 197–212.

İkiz, V. (2021). Türkçede sezdirim [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi].

İrgin, T., & Öztürk, B. (2025). Mümine Yıldız'ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. Çocuk Edebiyatı ve Dil Eğitimi Dergisi, 8(1), 139–155.

Kanmaz, F. E. (2020). Çocuk edebiyatı ve duyarlık eğitimi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(1), 237–239.

Karaoğlu, S. (2022). Risâletü'n-Nushiyye'de önvarsayım tetikleyicileri. AÜSBD, 22, 191–210.

Karadeniz Yağmur, S. (2018). Efsane ve mitoloji üzerine genel değerlendirme. Asia Minor Studies, 6(12), 317–328.

Karataş, T. (2015). Kinaye ve tariz. Türk Dili Dergisi, 59, 222–232.

Kayatürk, N. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarındaki metinlerin örtülü anlam unsurları açısından değerlendirilmesi (İstanbul Yabancılara Türkçe Öğretimi Seti) [Yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Kayatürk, N., & Tiryaki, E. N. (2022). Okuma kitaplarında örtülü anlam. RumeliDE, 29, 133–151.

Keklik, S. (2013). Atasözleri sadece gerçek ve mecaz anlamlı mıdır? MKÜ SBED, 10(23), 239–250.

Kıbrıs, İ. (2008). Şiir etkinliklerinden yararlanma. AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 53–66.

Korkut, Ş. E. (2012). Bile kullanımında önvarsayımlar. Turkish Studies, 7, 145–162.

Köse, S. (2019). Eski ve orta Türkçe metinlerinde ad aktarmasına dayalı kıyafet adları. TDED, 48, 245–268.

Mağden, D., & Tuğrul, B. (1994). Çocukta mecaz kavramının gelişmesi ve mizah anlayışı. Education and Science, 18(91).

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). Qualitative research: A guide to design and implementation. Jossey-Bass.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi. Pegem Akademi.

Micanoğlu, S. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında örtülü anlam kullanımı (Tez No. 937744) [Yüksek lisans tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Mumcu, P. (2008). Türkmen atasözlerinde ad aktarmaları ve deyim aktarmaları [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Müldür, F. (2016). Chomsky'de derin yapı–yüzey yapı. Kaygı, 27, 59–74.

Nergiz, E., & Bayram, B. (2024). 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin deyim varlığı bakımından incelenmesi. EDUCATIONE, 3(2), 68–101. https://doi.org/10.58650/educatione.1557359

Olgun, C. K. (2008). Nitel araştırmalarda içerik analizi tekniği. Sosyoloji Notları, (4–5), 66–70.

Onan, B. (2015). Derin yapı–yüzey yapı ilişkisi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3(3), 91–110.

Onan, B., & Tiryaki, E. (2013). Türkçede Örtülü Anlam Oluşturan Unsurlar ve Ana Dili Öğretimindeki İşlevleri/ The Factors Which Generate Implicit Meaning in Turkish And Their Functions in Mother Tongue Teaching. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(19), 223-240. https://izlik.org/JA74LZ67RW

Onan, B., & Tokdemir, N. (2013). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında uzak bağdaştırma kullanımı üzerine bir araştırma. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(18), 29–44.

Özkan, U. B. (2019). Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi. Pegem Akademi.

Parın, K. (2017). Metaforlar: Hayat, anlam ve dil. Söylem Filoloji Dergisi, 2(1), 149–151.

Savran, H. (2019). Türabi'de ad aktarmasından oluşan deyimleşmiş fiiller. Akademik Kaynak, 5(10–11), 49–62.

Söylemez, Y., & Kasımoğlu Dönmez, B. (2024). İstiklâl Marşı'nda önvarsayım. Turcology Research, 80, 188–201.

Şahin, İ. (2010). Organ adları temelinde Kırgızistan yer adlarında ölü deyim aktarmaları. Bilgi, 53, 199–218.

Şakar, S. Ö. (2023). Eski Türkiye Türkçesinin deyimler sözlüğü. DBY.

Şenödeyici, Ö. (2005). Türk dilinde mecaz-ı mürsel. Türkbilig, 10, 119–133.

Şimşek, T. (2014). Çocuk edebiyatı tarihine ön söz. Türk Dili, 7(756), 15–58.

Tanır, E. (2025). Derin yapı ve yüzey yapı bağlamında i'râbın dönüşümsel işlevi. Mizanü'l-Hak, 20, 497–522.

Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. TBA, 13, 161.

Tiryaki, E. (2017). Dinleme metinlerinde örtülü anlam. MKÜ SBED, 14(39), 300–319.

Türk Dil Kurumu. (2025). Güncel Türkçe sözlük. https://sozluk.gov.tr

Uçan, M. H. (2010). Söylem gösterge bilimi ve duygu değeri: Tevfik Fikret'in "Sitayiş-i hazret-i padişahi" ve "Sis" şiirlerinde sevgi ve nefret. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(2), 31–50.

Uğur, N. (2014). Anlamın bulanık sularında… Kurgu Kültür Merkezi Yayınları.

Üstünova, K. (2010). Yüzey yapı–derin yapı üzerine. Turkish Studies, 5(4).

Yavuz, G. (2006). Akıl ve yan anlam ilişkisi. Dinbilimleri Akademik Araştırmalar Dergisi, 6(1), 97–113.

Yazçiçek, R. (2012). Metafizik alanda metafor. Milel ve Nihal, 9(1), 135–164.

Yıldız, Y. (2021). Bitki adlarında aktarma. Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 4, 115–129.