
TÜRKÇE EĞİTİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

Editör: Doç.Dr. Tuba ALPTEKİN

Türkçe Eğitiminde İleri Araştırmalar

Editör

Doç. Dr. Tuba ALPTEKİN

yaz
yayınları

2024

Türkçe Eğitiminde İleri Araştırmalar

Editör: Doç. Dr. Tuba ALPTEKİN

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-6171-34-3

Aralık 2024 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

info@yazyayinlari.com

İÇİNDEKİLER

Türkçe Eğitiminde Dijitalleşme ve Dijital Araçların Kullanımı.....	1
---	----------

Koray ÖZ, Pelin GÜLER

Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Kullanılan Hikâye Kitaplarının Kültürel Ögelere ve Okuma Kazanımlarına Göre İncelenmesi (Piktes Salih Hikâye Dizisi ve YEE Çocuk Hikâyeleri Serisi)	21
--	-----------

Ayşenur UZ, Yasemin Gül GEDİKOĞLU ÖZİLHAN

Göçün Çocuk Dünyasındaki Yansımaları: Gülten Dayıoğlu'nun Gülnur Kız'ın Anı Defteri Hikâyesi Üzerine Bir İnceleme	37
--	-----------

Merve Nur COŞKUN

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE DİJİTALLEŞME VE DİJİTAL ARAÇLARIN KULLANIMI

Koray ÖZ¹

Pelin GÜLER²

1. GİRİŞ

Teknoloji ve beraberinde dijitalleşme, yaşadığımız bu dönemde hayatımızın merkezine oturan, çeşitli alanlarda kolları bulunan bir yardımcı bizim için. Özellikle 2020’li yıllara gelindiğinde pandeminin de etkisiyle dijitalleşmenin her alanda yaşamımıza etki ettiğini söylemek mümkün. Eğitim de dijital gelişmelerin en çok yaşandığı alanlardan biri. Bu yazıda son zamanlarda hayatımızın vazgeçilemez bir parçası hâline gelen dijitalleşmeden ve dijitalleşmenin Türkçe eğitimindeki yerinden bahsedilecektir.

1.1. Dijital nedir?

Dijital sözcüğü genel olarak sanal ve elektronik olan dünyayı tanımlamak için kullanılır. TDK, bu sözcüğü bilgisayar, tablet, cep telefonu vb. kullanılarak genel ağ ortamında oluşturulan şekilde tanımlamaktadır. Dijital sadece elektronik işlemleri ve araçları nitelendiren bir kavram ile sınırlı olmayıp insanlık için geçmişten bugüne önemli bir yere sahip olan bilgiyi sayısal yollarla işlemeyi niteleyen bir kavramdır (Bozkurt, Hamutoğlu, Liman Kaban, vd., 2021).

1.2. Dijitalleşme nedir?

Dijitalleşme sadece teknolojik aletleri kullanma durumu değildir, bu aletleri kullanırken yaşanan süreçleri, toplumdaki değişimi, iletişim şekillerini de içinde barındıran çok yönlü, birden fazla alanda karşımıza çıkan bir kavramdır. Dijitalleşme sayesinde bilgiye erişim oldukça kolaylaşmış, birçok iş süreci otomatikleşmiş ve standardize edilmiş, insanlar arasındaki iletişim oldukça kolaylaşmıştır. Sağlık, ekonomi, eğitim vb. birçok alanda dijital dönüşümün etkileri görülmektedir ve bu süreç hâlen devam etmektedir. Eğitimde dijitalleşme

¹ Dr, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği, korayoz@windowslive.com, ORCID:0000-0002-5530-5501

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği, pelin_guler@outlook.com, ORCID: 0009-0008-1432-095X

ile birlikte köklü değişimler yaşanmış, özellikle de dünya genelinde yaşanan Covid-19 salgını sürecinde dijitalleşme, eğitim için bir vazgeçilmez olmuştur. Bugün her ne kadar normal yaşamımıza dönmüş olsak da dijital dönüşümün eğitimde hâlâ bir yeri olmadığını iddia etmek imkansızdır. Özellikle 21. yüzyılda, teknolojinin saatlerimizden telefonlarımıza hatta buzdolaplarına kadar yerleştiği bir çağda eğitimde de dijitalleşmenin etkilerini görmemiz kaçınılmazdır. Dijital dönüşüme ayak uyduramamanın geleceğimize yararı olacağını savunmak pek doğru olmayacaktır.

2. EĞİTİMDE DİJİTALLEŞME

Bilgiye sahip olmak, ona erişebilmek çok eski devirlerden beri gücü temsil eder. Bilgi güçtür, bilgi en güçlü silahtır, kılıçla kazanılan zafer geçicidir; bilgiyle kazanılan zafer kalıcıdır gibi sözlerle de bu durumun çeşitli toplumlarca tescillendiğini görmek mümkündür. Peki bilgiye ulaşmak neden bu kadar önemli? Dijitalleşme süreciyle birlikte çok fazla bilgiye çok kısa sürede erişebilmek mümkün. Bir kaynak için kilometrelerce yol gidip kütüphanede -o da varsa- kaynak arayıp araştırma yaptığımız dönemi geride bıraktık. Telefon, tablet veya bilgisayar aracılığıyla, internete erişebileceğimiz herhangi bir aygıtla, bilgiye erişimimiz oldukça kolaylaştı. Bu kadar kolaylaşan bilgiye erişim süreciyle birlikte, bu bilgilerin nasıl elde edildiği, erişilen bilgilerin aktarımında nasıl değişimler yaşandığı veya öğrencilerin bilgi edinmek için dijitalleşmeden ne ölçüde yararlandığı soruları gündeme gelmiştir.

Ulusal ve uluslararası araştırmacılar, eğitimin dijitalleşmesinin öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkiyi gözle görülür şekilde değiştirdiğini belirtmiş, geleneksel eğitim anlayışının aksine öğrencinin sınırsız bir şekilde bilgi kaynaklarına erişimi öğretim yöntemlerinin daha interaktif, ilgi çekici ve dijital teknoloji bazlı olmasını gerekli kılmıştır. Dijitalleşme insan etmeninin tamamen yok etmeyip öğretmen yeterliliklerinin yeniden düzenlendiği yeni bir alan açar. Öğretmen bilgi transfer etmekle görevli değildir, bir rehber ve yol gösterici; doğru bilgiye giden yolu kolaylaştıran kişidir.

Shipp ve Noul'a göre (2017), modern dijital teknolojiler, bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri aracılığıyla her öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamak için daha önce hayal bile edilemeyen ölçekte öğrenci öğrenimini desteklemektedir (akt. Ronzhina vd., 2021).

Eğitimde dijitalleşme de her alanda olduğu gibi faydalarını ve zararlarını beraberinde getirir. Bu noktada, dijitalleşmenin artılarını ve eksilerini bilerek teknolojiyi ve dijital ortamları eğitimde bilinçli bir şekilde kullanma sorumluluğu öğrencilere, öğretmenlere ve velilere düşmektedir.

Eğitimin dijitalleşmesi toplumların verimliliğini artırır ve ülkenin kalkınmasına fayda sağlar. Ancak teknolojik dönüşümler aynı zamanda öğrencilerin duyuşsal öğrenme süreçlerini ve kendilerini gerçekleştirmeleri ile ilgili süreçleri ihmal etme risklerini de beraberinde getirebilir (Ronzhina vd., 2021).

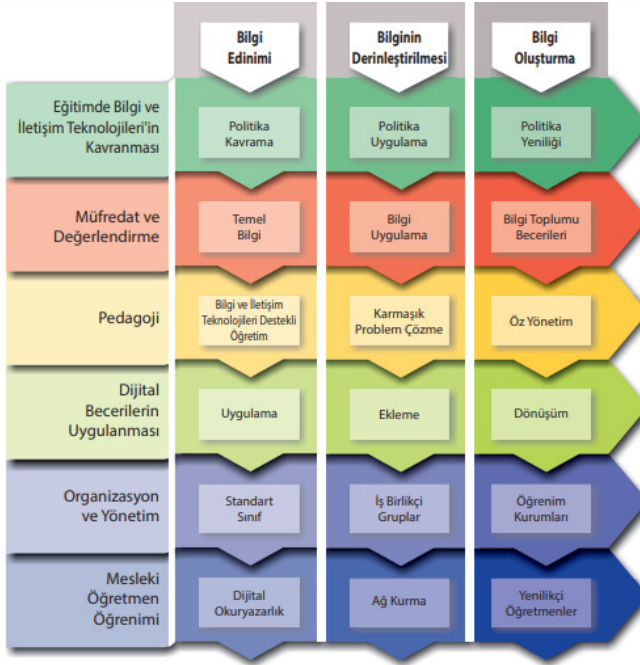
Eğitimin dijitalleşmesinin sağladığı imkânları sıralamadan önce dijitalleşme kavramının bireyde ve toplumda yol açabileceği sorunları irdelemek gerekirse bunların başında bilgisayar, oyun, ekran vb. türden bağımlılıkların geldiği görülmektedir. Radmard ve Atik'e göre (2019) dijitalleşmenin yaratmış olduğu bağımlılık olgusu, bireysel ve kurumsal anlamda süreçlerin işleyişine ciddi ölçekli bir tek taraflılık getirmektedir. Her ne kadar insan hayatını kolaylaştırıyor gibi gözükse de araştırmacılar açısından dijitalleşme, insanların hayatlarındaki sosyal kimliği ellerinden alırken kurumların faaliyetlerini de çok fazla teknolojiye odaklı ve bağımlı hale getirmektedir.

Eğitimin dijitalleşmesinin olumlu yanları, farklı öğrenci gereksinimlerine cevap vermesi ve öğrenmelerin analizini yaparak öğrencilerin güçlü/güçsüz yanlarının tespit edilebilmesi, eğitimin ortam ve zaman fark etmeksizin gerçekleştirilebilmesi, yaşam boyu öğrenmeyi desteklemesi; görsel ve işitsel öğrenmelere olanak sağlaması, oyunlaştırma, hikâyeleştirme gibi eğlenceli tekniklerle öğrencilerin derse tutumlarının ve derslere yönelik başarılarının artırılabilmesi, daha fazla kaynağa erişim imkânı sağlaması şeklinde sıralanabilir.

Dijitalleşmenin sağladığı yararlardan bahsedildiği kadar bu imkânlardan yararlanılabilecek altyapı öğrencilere ve öğretmenlere yeterince sağlanıyor mu bundan da bahsetmek gerekiyor. Özellikle Millî Eğitimin temel ilkelerinden olan fırsat ve imkân eşitliği dijitalleşme konusunda irdelenmesi gereken bir meseledir. Eğitim uygulamalarına dijitalleşme ve teknoloji sayesinde sağlanan hızlı ve kolay erişim yalnızca bu altyapıya sahip bireyler tarafından sağlanabilmektedir. Teknolojinin gelişimi ve dijital yaşamın eğitime de katılmasıyla beraber okul dışı öğrenme yaşantılarının ilerleyişi de farklı bir boyuta ulaşarak ailelerin sağladığı imkânlar daha önemli konuma gelmiştir. Altyapı sorunları, internete ulaşamama, dijital becerilerin çok gelişmemiş olmasından

kaynaklı teknolojiyi verimli kullanamama ve teknolojiden yeterince yarar sağlayamama şeklinde imkân eşitsizliğinin sebep olduğu durumlar, eğitimde dijitalleşme olgusunun eksik yanıdır ve çözüme kavuşturulması gerekmektedir.

Tüm bu altyapıya sahip, dijital eksikliği olmayan bir öğrenme ortamında bilgiye ulaşmanın, özellikle de bilgiye nasıl ulaşıldığının önemli olduğu yerde öğretmenlerin dijital yeterliklerinin de sorgulanmasında yarar vardır. Günümüzde öğrenci popülasyonu dijital yerlilerden oluşmaktadır ve hâli hazırda görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun dijital göçmen olduğunu varsayarsak öğretmenden istenen nitelikler ve bu niteliklerin sağlanıp sağlanmadığı da irdelenmelidir. Dijital dünyada doğmamış ve teknolojik yenilikleri geriden yakalamaya çalışan nesil, dijital dünyanın göbeğine doğmuş ve teknolojinin her adımından haberdar olan nesle öğretmenlik, rehberlik yaparken onları ne ölçüde anlayabiliyor ve takip edebiliyor? Dijital yerli öğretmenlerin de dijital okuryazarlığı, dijital becerileri hangi düzeydedir ve öğrencilerine rehberlik edebilmekteler midir? UNESCO, bu doğrultuda 2018 yılında Öğretmenlere Yönelik Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yetkinlik Çerçevesini yayımladı. Bu çerçeve, aşağıda verilmiştir:



UNESCO Öğretmenlere Yönelik Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yetkinlik Çerçevesi, 2018

Dijital dünyanın göçmenleri olarak öğretmenlerin günümüz okuryazarlık öğretimine, dijital yerlileri olan öğrencileri öğretme-öğrenme sürecine daha etkili bir biçimde çekebilmek için bilişim teknolojilerini sınıflarında işe koşmaları önem arz etmektedir (Yılmaz, Üstündağ, vd., 2017).

Günümüzde öğrenim gören öğrencilerin dijital yerliler oldukları göz önünde bulundurulduğunda sadece geleneksel eğitim yöntemleriyle derslerin işlenmesinden dijital ortamlarda erişebilen uygulamalar ders sürecine dahil edilerek öğrenciler derse daha motive, daha istekli ve ilgili hâle getirilebilir. Eğitimde kullanılan dijital oyunlar, geleneksel öğrenme yöntemlerini tamamlayıcı bir araç olarak büyük bir potansiyele sahiptir. Doğru seçildiğinde ve uygulandığında, oyunlar eğitimde etkili bir araç olabilir. Söz konusu dijital oyunlarla farklı öğrenme stillerine sahip bireylere yönelik çeşitli seçenekler sunulabilir, hem bireysel hem grupla öğrenme sağlanabilir.

Eğitimde, teknolojiye yararlanarak uygulanan ters yüz öğrenme, e-öğrenme, bilgisayarlı öğretim, mobil öğrenme gibi çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri görülmekte aynı zamanda bunlar, son zamanlarda birçok öğretmen ve öğrenci tarafından tercih edilmektedir.

Dijital oyunlar da eğitimde dijitalleşmenin görüldüğü alanlardan olmakla beraber Türkiye’de eğitimde dijital oyun kullanımının etkilerinin araştırılması birçok yüksek lisans ve doktora tezine konu olmuştur. Dijital oyunlarla ilgili Arslan ve Coştu’nun (2022) yapmış olduğu sentez çalışmasında, dijital oyunların başarı puanını, tutumu, motivasyonu, kavramsal anlamayı, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisini olumlu etkilemenin yanında bilişsel ve duyuşsal kazanım elde etme, sevece katılım gösterme, sözcük öğreniminde yarar sağlama, somut öğrenmeyi sağlama gibi olumlu sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Buna karşın dijital oyunların yol açtığı olumsuz sonuçlar da göz ardı edilmemeli. Sosyal medya, akıllı telefon, dijital oyun bağımlılığı, yalnızlık, akademik erteleme, siber aylaklık şeklinde olumsuz sonuçların da ortaya çıkacağına bilincinde olarak dijital oyunların öğrencilerle kavuşturulması sağlıklı olacaktır.

2.1. Türkçe Eğitiminde Dijitalleşme

Eğitim sistemlerinin dijitalleşme ile yeniden yapılandırılması, bilgi toplumlarının gerekliliklerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Türkiye’de eğitimde dijitalleşme süreci, Millî Eğitim Bakanlığının liderliğinde yürütülmekte ve geniş çaplı projeler ile desteklenmektedir. Eğitim ortamlarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanılmasına yönelik çalışmalar, Türk eğitim sisteminin dijital dönüşümünde kritik bir role sahiptir.

Eğitimde dijitalleşme sürecinin en önemli adımlarından biri olarak FATİH Projesi öne çıkmaktadır. Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi olarak adlandırılan bu proje, 2011 yılında başlatılmıştır. Proje kapsamında, teknolojik araçların okullara entegrasyonu sağlanmakta, öğretmen ve öğrencilere dijital kaynaklar sunulmaktadır. 570 bin dersliğe etkileşimli tahtaların yerleştirilmesi ve yaklaşık 15 milyon öğrenci ile 700 bin öğretmene tablet bilgisayarların dağıtılması hedeflenmiştir. Proje aynı zamanda internet altyapısının geliştirilmesi ile eğitimde eşitlik sağlama amacı taşımaktadır.

FATİH Projesi’nin yanı sıra Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu, Türkiye’nin dijital eğitim sistemindeki önemli araçlarından biri olarak kullanılmaktadır. EBA, öğrencilere ders içeriklerine ulaşma imkânı sunmakta, öğretmenlere ise derslerini dijital materyallerle destekleme fırsatı tanımaktadır. Platform, özellikle uzaktan eğitim sürecinde öğretim faaliyetlerinin kesintisiz bir şekilde yürütülmesini sağlamaktadır. Ayrıca, kullanıcı dostu arayüzü ve zengin içerikleri ile farklı seviyelerdeki öğrencilere hitap etmektedir.

EBA’nın sunduğu imkanlar arasında video dersler, interaktif etkinlikler ve öğretmenlerin hazırladığı özel içerikler bulunmaktadır. Bu platform, yalnızca bilgi aktarımı için değil, aynı zamanda öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla kullanılmaktadır. Öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanıyan bu yapı, öğrenme deneyimini daha kişiselleştirilmiş bir hale getirmektedir.

Türkçe eğitiminde dijitalleşme sürecinin katkıları, özellikle dil becerilerinin geliştirilmesi bağlamında dikkat çekmektedir. Türkçe öğretimi dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı kapsamaktadır. Dijital araçların kullanımı, bu becerilerin eş zamanlı olarak geliştirilmesine

olanak sağlamaktadır. Özellikle yazma becerisi, öğrenciler için çoğu zaman zorlayıcı bir süreç olarak görülmektedir. Bu noktada, dijital hikâyeleme yöntemi, yazma sürecini daha ilgi çekici hale getirmektedir. Dijital hikâyeleme, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmekte ve yazma sürecini daha dinamik bir hale getirmektedir. Geleneksel yazma uygulamalarında genellikle metin odaklı bir süreç söz konusu iken, dijital hikâyeleme çoklu ortam unsurlarını bir araya getirmektedir. Görseller, sesler ve videolar, öğrencilerin hikâyelerini desteklemekte ve yazma sürecine farklı bir boyut kazandırmaktadır. Dijital hikâyeleme, yalnızca yazma becerisini geliştirmekle kalmamakta, aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini de artırmaktadır. Öğrenciler, dijital araçları kullanarak hikâyeler oluşturmakta, bu süreçte kendi fikirlerini organize etmekte ve ifade etmektedir. Böylelikle, yazma süreci öğrenciler için daha anlamlı ve keyifli bir deneyim haline gelmektedir.

Dijitalleşmenin Türkçe eğitimine katkıları arasında öğretmenlerin pedagojik uygulamalarına sağladığı destek de bulunmaktadır. Öğretmenler, dijital araçlar sayesinde ders materyallerini zenginleştirmekte, öğrencilere daha etkili öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Aynı zamanda, dijital platformlar üzerinden öğrencilerin ilerleme durumlarını takip etmek ve bireysel ihtiyaçlarına yönelik geri bildirimler sağlamak mümkün hale gelmektedir. Eğitimde dijitalleşme süreci, yalnızca öğretim uygulamalarında değil, aynı zamanda değerlendirme süreçlerinde de önemli değişimler yaratmaktadır. Geleneksel sınav ve değerlendirme yöntemleri, dijital araçlar ile desteklenmekte, öğrencilerin performanslarının daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilebilmesi sağlanmaktadır. Örneğin, öğrencilerin dijital hikâyeleme projeleri üzerinden değerlendirilmesi, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesine olanak tanımaktadır.

Türkçe eğitimi bağlamında dijitalleşmenin bir diğer önemli boyutu, okuma becerilerinin geliştirilmesidir. Dijital kaynaklar, öğrencilerin farklı türlerde metinlere kolaylıkla erişimini sağlamakta, okuma alışkanlıklarını desteklemektedir. Ayrıca, dijital kitaplar ve e-kitap uygulamaları, öğrencilerin okuma süreçlerini daha interaktif ve eğlenceli hale getirmektedir. Dijitalleşme sürecinin sürdürülebilirliği, bu süreçte kullanılan teknolojilerin etkin bir şekilde yönetilmesine bağlıdır. Eğitimde kullanılan dijital araçların güncellenmesi ve geliştirilmesi, eğitim sisteminin verimliliğini artırmaktadır. Aynı zamanda, öğretmenlerin bu araçları etkili bir şekilde kullanabilmesi için sürekli mesleki gelişim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi de dijitalleşme sürecinin önemli bir parçasıdır. Dijital araçların yalnızca birer teknoloji olarak değil, öğrenme sürecinin bir bileşeni olarak kullanılabilmesi için öğrencilerin bu becerileri kazanması gerekmektedir. Bu bağlamda, okullarda dijital okuryazarlık eğitimlerinin verilmesi büyük önem taşımaktadır. Dijitalleşme Türkçe eğitiminde önemli fırsatlar sunmaktadır. Teknolojik araçların eğitim süreçlerine entegrasyonu, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmekte ve öğretim yöntemlerini dönüştürmektedir. Ancak, bu sürecin başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi için öğretmenlerin, öğrencilerin ve eğitim yöneticilerinin dijitalleşmeye yönelik farkındalıklarının artırılması gerekmektedir.

Dijital hikâyeleme birçok branşta kullanıldığı gibi Türkçe eğitiminde de kullanılan yöntemlerden biridir. Anlama ve anlatma olarak iki ana başlığa altında topladığımız dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) içerisinde yazma becerisi öğrencilere en son kazandırılan ve genelde öğrencilerin tutumlarının çok da yüksek olmadığı bir beceridir. Yazmayı tek boyuttan çıkaran, çoklu etmenlerin (ses, görüntü, şekil, hareket...) işin içine girdiği dijital hikâyeleme, öğrenci tutumlarını artıracak, öğrenciyi yazmaya meraklı ve istekli hâle getirebilecek bir yöntemdir. Dijital hikâyeleme, yazma becerisine katkısının yanında seslendirme sürecinin de işin içine girmesiyle anlatma becerisini geliştirmeye de katkı sağlar.

2.2. Uygulamalar ve Yapay Zekâ Araçları

Aşağıdaki araçların **dinleme, konuşma, okuma ve yazma** becerilerine nasıl katkı sağlayabileceğine dair bir sınıflandırma yapılmış ve bu araçların kullanımına dair açıklamalar sunulmuştur:

2.2.1. Dinleme Becerisi

Araçlar:

- **EBA (Eğitim Bilişim Ağı):** EBA’da bulunan sesli kitaplar, dinleme etkinlikleri ve video içerikleri dinleme becerisini geliştirmektedir. Özellikle hikâye anlatımları ve sesli materyaller kullanılabilir.
- **Voicethread:** Öğretmenler, öğrencilerin belirli ses kayıtlarını dinleyip ardından yorum yapmasını sağlayabilir.

- **Shadow Puppet:** Öğrenciler için hikâye seslendirmesi yapılarak dinleme ve anlamlandırma becerileri desteklenebilir.
- **Mentimeter:** Sesli sorular veya kısa konuşmalar dinletilip, anlama düzeyini ölçen interaktif anketler yapılabilir.

Nasıl Kullanılır?

- **Dinleme Alıştırmaları:** Hikâye anlatımı, tartışma programları veya diyalogları dinletip sorular sorma.
- **Kritik Dinleme:** Öğrencilerin sesli bir kayıttaki ana fikirleri, detayları ve duygusal tonları analiz etmelerini sağlama.

2.2.2. Konuşma Becerisi

Araçlar:

- **Voki:** Öğrenciler kendilerine özel avatar oluşturarak konuşma becerilerini geliştirebilir. Farklı durumlara uygun diyaloglar oluşturulabilir.
- **StoryboardThat:** Hikâye oluşturma etkinlikleriyle öğrenciler, konuşma pratikleri yapabilir.
- **ClassDojo:** Grup etkinlikleri ve öğrenci-öğretmen etkileşimleriyle öğrencilerin konuşarak fikirlerini ifade etmelerini destekler.
- **Powtoon:** Öğrenciler bir sunum oluşturup sesli anlatım yaparak konuşma pratiği yapabilir.

Nasıl Kullanılır?

- **Sunumlar:** Öğrenciler hazırladıkları projeleri sınıfta sunar.
- **Diyalog Çalışmaları:** Role-playing veya diyalog oluşturma etkinlikleri ile iletişim becerileri geliştirilir.

2.2.3. Okuma Becerisi

Araçlar:

- **Morpa Kampüs ve Okulistik:** Okuma metinleri ve soru-cevap etkinlikleriyle öğrencilerin okuma-anlama becerileri geliştirilir.
- **Wordwall:** Kelime oyunları ve bulmacalarla hızlı okuma ve kelime hazinesi çalışmaları yapılabilir.
- **Slideshare:** Öğrenciler farklı türlerde dijital dokümanlar okuyabilir ve analiz yapabilir.
- **Kahoot:** Metin tabanlı sorularla anlamayı test eder.

Nasıl Kullanılır?

- **Metin Okuma ve Anlama:** Öğrenciler belirli bir süre içinde metni okur, ardından soruları cevaplar.
- **Kelime Çalışmaları:** Dijital oyunlarla öğrencilerin kelime dağarcığını genişletme.

2.2.4. Yazma Becerisi

Araçlar:

- **Examtime ve MindMeister:** Zihin haritaları ile yazı planlama yapılabilir.
- **WordArt:** Kelime bulutları oluşturarak yazma sürecini ilginç hale getirir.
- **ZipGrade:** Test hazırlama sürecinde yazma pratikleri için kullanılır.
- **Glogster ve StoryboardThat:** Dijital posterler veya hikâyeler oluşturularak öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri desteklenir.

Nasıl Kullanılır?

- **Hikâye Yazma:** Öğrenciler görsellerden veya kelime bulutlarından yola çıkarak hikâye oluşturabilir.
- **Dijital Günlük:** Öğrencilerin günlüklerini dijital araçlarla yazmaları sağlanır.

5. Değerlendirme ve Geri Bildirim

Araçlar:

- **Quizizz, Testmoz, Kahoot:** Anlık geri bildirimlerle öğrencilerin becerileri ölçülmektedir.
- **Plickers:** Öğrencilerin cevaplarını hızlı bir şekilde alıp değerlendirme yapar.

Nasıl Kullanılır?

- **Beceri Testleri:** Ders sonunda dinleme, okuma veya yazma becerilerine dair testler yapılabilir.
- **Otomatik Değerlendirme:** Anlık cevaplar analiz edilip sonuçlar öğrencilere gösterilir.

Bu araçlar, anadil eğitiminde dört temel beceriyi geliştirmek için güçlü olanaklar sunmaktadır. Etkin bir şekilde kullanıldığında, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını artırarak eğitimin daha etkili hale gelmesini sağlayabilir.

2.3. Örnek Etkinlikler

2.3.1. Etkinlik: Dinleme Becerisi - Hikâye Dinleme ve Eleştirel Analiz

Araçlar: EBA, Shadow Puppet, Mentimeter

- **Hedef:** Öğrenciler bir hikâyeyi dinler, ana fikri ve duygusal tonları analiz eder.
- **Etkinlikler:**
 1. EBA'dan hikâye dinletilir (örneğin, bir masal).
 2. Mentimeter üzerinden hikâyeye ilgili kısa anket yapılır. Sorular: “Hikâyenin ana fikri nedir?”, “Hangi duygular hissettiniz?”
 3. Shadow Puppet ile hikâye farklı bir şekilde seslendirilir. Öğrenciler iki versiyonu karşılaştırır.
- **Değerlendirme:** Anlık geri bildirim verilir.

2.3.2. Etkinlik: Dinleme ve Konuşma - Tartışma Çemberi

Araçlar: Voicethread, Powtoon

- **Hedef:** Dinleme ve konuşma becerilerinin entegre bir şekilde geliştirilmesi.
- **Etkinlikler:**
 1. Voicethread üzerinden öğrenciler bir tartışma konusunu (örneğin, “Sosyal medyanın etkileri”) dinler.
 2. Öğrenciler, Powtoon kullanarak konuya dair kısa sunumlar hazırlar ve sınıfta paylaşır.
- **Değerlendirme:** Tartışma sırasında verilen cevaplar değerlendirilir.

2.3.3. Etkinlik: Konuşma - Avatar ile Kendini İfade Etme

Araçlar: Voki, ClassDojo

- **Hedef:** Öğrencilerin günlük konuşma becerilerini geliştirme.
- **Etkinlikler:**
 1. Voki’de her öğrenci bir avatar oluşturur ve avatarıyla kendisini tanıtır.
 2. ClassDojo’da öğrenciler birbirlerinin tanıtımlarına yorum yapar ve etkileşim kurar.
- **Değerlendirme:** Akıcılık ve ifade zenginliği değerlendirilir.

2.3.4. Etkinlik: Okuma Becerisi - Kelime Hazinesi Geliştirme

Araçlar: Morpa Kampüs, Wordwall, Kahoot

- **Hedef:** Okuduğunu anlama ve kelime bilgisini artırma.
- **Etkinlikler:**
 1. Morpa Kampüs’ten seçilen kısa bir metin sınıfça okunur.
 2. Wordwall’da metinle ilgili kelime bulmacası çözülür.
 3. Kahoot’ta metin tabanlı sorulara yanıt verilir.
- **Değerlendirme:** Kahoot puanları üzerinden değerlendirme yapılır.

2.3.5. Etkinlik: Yazma - Hikâye Planlama ve Yazma

Araçlar: MindMeister, StoryboardThat

- **Hedef:** Planlı yazma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme.
- **Etkinlikler:**
 1. MindMeister ile hikâyeye dair bir zihin haritası oluşturulur.
 2. StoryboardThat kullanılarak hikâye görsellerle desteklenir ve yazıya dökülür.
- **Değerlendirme:** Öğrencilerin yazıları öğretmen tarafından gözlemlenir.

2.3.6. Etkinlik: Dinleme ve Yazma - Hikâye Yeniden Yazımı

Araçlar: Shadow Puppet, WordArt

- **Hedef:** Dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirme.
- **Etkinlikler:**
 1. Shadow Puppet ile kısa bir hikâye dinletilir.
 2. Öğrenciler WordArt kullanarak hikâyenin anahtar kelimelerinden bir kelime bulutu oluşturur.
 3. Bu kelimelerden yola çıkarak hikâyeye yeni bir son yazarlar.
- **Değerlendirme:** Yazılı metinler sınıfta paylaşılır.

2.3.7. Etkinlik: Dinleme ve Konuşma - Eleştirel Tartışma

Araçlar: Mentimeter, Powtoon

- **Hedef:** Dinleme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme.
- **Etkinlikler:**
 1. Mentimeter’da bir konuşma videosu izlenir ve anket soruları cevaplanır.
 2. Powtoon ile öğrenciler bu konuyla ilgili kendi görüşlerini ifade eden bir sunum hazırlar.
- **Değerlendirme:** Sunumlar puanlanır ve tartışma yapılır.

2.3.8. Etkinlik: Okuma ve Yazma - Dijital Günlük

Araçlar: Slideshare, Examtime

- **Hedef:** Okuma ve yazma becerilerini bütünleşik geliştirme.
- **Etkinlikler:**
 1. Slideshare’den bir makale okunur ve ana fikir belirlenir.
 2. Examtime ile öğrenciler dijital günlüklerini oluşturur.
- **Değerlendirme:** Günlüklerin özgünlüğü ve dil bilgisi hataları değerlendirilir.

2.3.9. Etkinlik: Yazma - Yaratıcı Poster Oluşturma

Araçlar: Glogster, StoryboardThat

- **Hedef:** Yaratıcı yazma ve görsel tasarım becerilerini geliştirme.
- **Etkinlikler:**
 1. Öğrenciler, Glogster’da belirli bir tema (örneğin, “Çevre”) üzerine dijital poster oluşturur.
 2. StoryboardThat ile posterin hikâyesini yazar.
- **Değerlendirme:** Poster ve hikâyeler sınıfta sergilenir.

2.3.10. Etkinlik: Değerlendirme ve Geri Bildirim – Dil Becerileri

Araçlar: Quizizz, Plickers, Testmoz

- **Hedef:** Dil becerilerin değerlendirilmesi.
- **Etkinlikler:**
 1. Quizizz üzerinden dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya dair sorular çözülür.
 2. Plickers ile öğrencilerin cevapları anında analiz edilir.
 3. Testmoz’da öz değerlendirme formları doldurulur.
- **Değerlendirme:** Tüm sonuçlar öğrencilerle tartışılır.

Türkiye’de yapılan bir çalışmada (Tenekeci, 2020), kullanılan bu uygulamaların dil bilgisi öğretimi açısından da yararları incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Farklı öğretim yöntemlerini bir arada sunarak öğretmen ve öğrenciye istenen yöntemle dil bilgisi öğretimi olanağı sağlar, zamanı verimli ve etkili kullanmayı; kısa sürede sayı ve çeşit olarak çok daha fazla alıştırma yapma olanağı sağlar. Etkileşimli yapısı, anında dönüt verilebilmesi ve oyun etkisi ile geleneksel yaklaşım ve etkinliklerle derse karşı ilgi duymayan, tahtaya kalkmayan, parmak kaldırmayan öğrencilerin ilgilerini çekerek ve dersten zevk almalarını sağlayarak öğretimi kolaylaştırabilir. Öğretmenlere anında dönüt vererek öğrencilerin öğrenme durumları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlar. Eksik öğrenmeleri tamamlama imkânı sunar. Mobil uygulamalar ile mobil bir yaşam kültürünün yerleşmeye başladığı günümüzde öğrenenler diledikleri anda ve diledikleri yerde, sürekli öğretim yapma olanağı bulur. Kendi kendine öğrenmeyi sağlar.

3. SONUÇ

Teknolojik ve bilimsel gelişmelerin etkisiyle birçok alanda yadsınamayacak ölçüde değişim yaşanmaktadır. Bilgi toplumundan akıllı topluma geçişin konuşulduğu bu günlerde, hayatın her safhasında gerçekleşen dijitalleşmeden bahsedilmektedir. Günümüzde yaşanan dijital dönüşüm yaşanan pandeminin etkisiyle de hızlanmış ve yapay zekâ araçlarının herkes tarafından erişilebilir hâle gelmesi teknolojiyi, beraberinde de dijitalleşmeyi gerekli kılmıştır. Bu yeni dijital çağda, günlük hayatımızdaki teknolojik değişimlerin insan hayatı üzerindeki etkilerinin farkına varılmasıyla beraber, eğitim ortamlarında da önemli dönüşümlerin yaşanması kaçınılmaz hâle gelmiştir (Karaoğlu, vd., 2020). Ayrıca toplumsal yaşamda dijitalleşmenin ve teknoloji kullanımının giderek artması eğitsel süreçleri de benzer yönde biçimlendirmekte, özellikle yaşanan son pandemi ile birlikte eğitimde dijitalleşmeyi olağan ve kaçınılmaz bir noktaya taşımaktadır (Kayısı, 2023). Hayatın her alanında karşımıza çıkan ve insan hayatını da büyük ölçüde kolaylaştırdığı bilinen teknoloji ve dijitalleşme kavramının eğitim hayatına da etkin bir şekilde uyarlanması, öğrencilerin ve öğretmenlerin bu konuda bilinçlendirilmesi, doğru teknoloji kullanımının toplumlarda bir alışkanlık hâline gelmesi istendik bir durumdur.

Sonuç olarak, genelden özele dijitalleşme, eğitimin ve Türkçe eğitiminin dijitalleşmesi irdelenmesi ve gerekli araştırmaların yapılması gereken konulardandır. Dijitalleşmenin artı ve eski yönleri tartışılarak, öğretim

sürecindeki bireylere fırsat ve imkân eşitliği sağlanarak, bireylere yönelik içsel motivasyonu artıracak şekilde öğretim süreçlerinde teknolojinin kullanılmasıyla günümüzün bilgi toplumunun ihtiyaçlarına cevap veren insanlar yetiştirilmesi gerekmektedir. Yukarıda verilen web siteleri ve uygulamalar, öğrencilere ve öğretmenlere öğrenme süreçlerini yönetme konusunda yol gösterme amaçlı listelenmiş, hangi alanlarla kullanılabilecekler ile ilgili önerilerde de bulunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Arslan, K., & Coştu, F. (2022). Eğitimin vazgeçilmez parçası dijital oyunlar: Lisansüstü tezlere ait bir sentez çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 1329-1359.
- Bahşi, N., (2024). *Dijital Çağda Türkçe Eğitimi*. Eğitim Yayınevi.
- Baloğlu, Ö. Ö., (2023). TEKNOLOJİK BİR DÖNÜŞÜM OLARAK DİJİTALLEŞME KAVRAMI VE ETKİLERİ. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 1189-1210.
- Banaz, E., & Banaz, Y. (2023). Türkçe Eğitiminde Dijital Oyun Konusuna Yönelik Hazırlanmış Lisansüstü Çalışmaların Eğilimleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 267-275.
- Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., Kaban, A. L., Taşçı, G., & Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 35-63.
- Geçgel, H., Kana, F., & Eren, D. (2020). Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 886-904.
- Kana, Ö. Ü. F. (2023). *TÜRKÇE EĞİTİMİNDE DİJİTALLEŞME*. HOLISTENCE PUBLICATIONS.
- Karoğlu, A. K., Bal, K., & Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 sürecinde Türkiye’de eğitimde dijital dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 147-158.
- Kaysılı, A. (2023). Eğitimde Dijitalleşme Olgusunun Fırsat Eşitliği Bağlamında Değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 1421-1437.
- Radmard, S., & Atik, Ö. Z. (2019). EĞİTİMDE DİJİTALLEŞME FAALİYETLERİ VE EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN SÜRECE UYUMUNA İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 6(37), 1343-1361.

Ronzhina, N., Kondyurina, I., Voronina, A., Igishev, K., & Loginova, N. (2021). Digitalization of modern education: problems and solutions. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(4), 122-135.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2018). Öğretmenlere Yönelik Bilgi ve İletişim Teknolojileri Çerçevesi.

Ustabulut, M. Y., & Kana, F. (2021). TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİJİTAL OYUNLARLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 324-343.

Tenekeci, M. (2020). TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE WEB UYGULAMALARI VE MOBİL UYGULAMALAR İLE BUNLARIN ÖĞRETMENLERCE BİLİNİRLİĞİ. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 429-445.

Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Çalışkan, G. (2017). Dijital hikâyeleme yöntemi ile etkili Türkçe öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 254-275.

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN
HİKÂYE KİTAPLARININ KÜLTÜREL ÖGELERE VE OKUMA
KAZANIMLARINA GÖRE İNCELENMESİ (PIKTES SALİH HİKÂYE
DİZİSİ VE YEE ÇOCUK HİKÂYELERİ SERİSİ)¹**

Ayşenur UZ²

Yasemin Gül GEDİKOĞLU ÖZİLHAN³

1. GİRİŞ

Dil, bireylerin anlam dünyalarını inşa eden ve iletişimlerinde hem semantik hem de yapısal işlevler üstlenen temel bir araçtır (Yiğit, 2017, 95). Bu bağlamda dil, kültürler arasında bir köprü oluşturarak bireylerin düşüncelerini ifade etmelerine ve anlamlı etkileşimler kurmalarına olanak tanır. İnsanlar, sınırlı sayıdaki ses biriminden sonsuz sayıda cümle üretebilme kapasitesine sahip bir sistem olarak dili kullanmaktadır (Ungan, 2013, 135). Dilin sahip olduğu zenginlik ve çeşitlilik, bireylerin farklı perspektifleri ve dünya görüşlerini anlamalarını sağlayarak daha kapsayıcı bir toplumsal yapı oluşumuna katkı sunar. Aynı zamanda, bireylerin iç dünyalarını ifade etmelerine olanak tanıyarak toplumların şekillenmesine ve kültürlerin gelişimine zemin hazırlayan dil, vazgeçilmez bir araçtır (Banguoğlu, 2015, 10). Okuma becerisi, bireyin bir metni mevcut bilgileriyle harmanlayarak yeniden anlamlandırdığı bir süreçtir. Metinlerin seçiminde çocuğun ilgi alanlarına uygunluk, estetik kaygılar, yazarın bakış açısı, dilin etkili kullanımı ve görsel öğelerin tercih edilmesi gibi unsurlar dikkate alınmaktadır (Lüle Mert, 2018, 317). Yabancılar Türkçe öğretimi, son yıllarda hem ülkemizde hem de uluslararası düzeyde giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bireylerin dil öğrenim sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşabilmeleri için, yabancılar Türkçe öğretiminde çeşitli materyallerin kullanımı büyük bir gereklilik haline gelmiştir. Bu bağlamda, dil öğretiminde kullanılan materyallerin içerik, sunum biçimi, görsel öğeler, öğrenci seviyesine uygunluk,

¹ Bu çalışma Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında 2023 yılında ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın tamamladığı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

² Bilim Uzmanı, Ankara Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi, ayse-nuruz1235@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4003-9236

³ Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ygedikoglu@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3293-8995

kullanım kolaylığı, dikkat çekicilik ve öğrenimi destekleyici özelliklere sahip olması gerektiği belirtilmiştir (Gün, Akkaya ve Kara, 2014, 4-5). Yabancılar Türkçe öğretimine yönelik olarak geliştirilen materyallerin, öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel dil becerilerini destekleyecek şekilde tasarlanması gerekmektedir (Aşcı ve Alican, 2019, 254). Aynı zamanda, bu materyallerin Türk kültürüne özgü unsurları yansıtan ve günlük yaşam ile sosyal ilişkilerle bağlantılı içerikler sunması önemli bir yere sahiptir (Karabulut, 2021, 180). Yabancılar Türkçe öğretimi için hazırlanan ya da hazırlanacak kitaplarda, tercih edilen metinlerin hem kültürel değerleri yansıtmaları hem de dil öğretim sürecinde ihtiyaç duyulan bilgileri barındırması önem arz etmektedir. Seçilen materyallerin, Türk kültürünü tanıtan metinleri içermesi ve hedeflenen bilgileri öğrencilere etkin bir şekilde sunması beklenmektedir. Bu şekilde, öğrenciler hem dil becerilerini geliştirecek hem de Türk kültürü ve özelliklerine dair daha derin bir farkındalık kazanacaklardır (Demir ve Açık, 2011, 57). Yabancılar Türkçe öğretiminde hikâye kitapları, dil öğretim sürecinde dört temel dil becerisinin (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) yanı sıra dil bilgisi yeterliliğinin kazandırılmasında etkili bir yardımcı materyal olarak öne çıkmaktadır (Akay, 2021, 32). Gün ve Şimşek (2017), yardımcı kaynakların kelime dağarcığını genişleterek öğrencilerin iletişim kurma becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Bir toplumun yazılı veya sözlü olarak ifade ettiği her şey kültürü oluşturur. Dil ise bir toplumun iletişim aracı olmanın ötesinde, o toplumun kültürünü aktaran ve yansıtan bir yapıdır (Özbay, 2002). Kültür, bir toplumun bireyleri arasındaki sosyal bağları güçlendiren ve maddi ile manevi değerlerin tamamını içeren geniş bir kavramdır. Kültür; dil, tarih, din, örf ve adetler, hukuk sistemi, sanat, ekonomi ve ahlaki değerler gibi birçok bileşenden oluşur (Karasoy, Yavuz, Kayasandık ve Direkci, 2013, 20). Yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin seviyelerine uygun hikâye kitapları dil bilgisi kurallarını ve kelime dağarcığını kalıcı hale getirmek için yaygın olarak kullanılan araçlardan biridir. Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan hikâyelerin incelenmesi ve bunların etkileri üzerine yapılan araştırmalar, hikâyelerin bu süreçte oldukça etkili bir materyal olduğunu ortaya koymuştur (Göçen ve Aydın, 2021; Kurt, 2021; Gültekin ve Bağcı, 2023; Bağcı, Erdoğan ve Altahir, 2023). Bu çalışmalara göre hikâye kitapları, dil öğreniminde hem dil becerilerini geliştiren hem de kültürel bağlamı tanıtan araçlar olarak öne çıkmaktadır. Hikâye kitapları, dil öğreniminde hem temel dil becerilerinin geliştirilmesi hem de kültürel öğelerin aktarımı açısından önemli bir materyal olarak öne çıkmaktadır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin (CEFR) A1

ve A2 seviyelerindeki okuma yeterlikleri ile kültürel öğelerin hikâye kitaplarında yeterince yer bulamaması, öğrencilerin hem dil öğrenme sürecinde hem de kültürel öğeleri anlamada zorlanmasına neden olabilir. Bu durum, kültürel farkındalığın artırılmasını ve kültürel öğelerin etkili bir şekilde öğrenilmesini engelleyebilir. Bu bağlamda, CEFR'nin A1 ve A2 seviyelerinde belirlenen okuma kazanımları ile hikâye kitaplarındaki kültürel öğelerin daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi gereklidir. Hikâye kitaplarında dil becerilerinin yanı sıra kültürel öğelerin etkin bir şekilde işlenmesi, öğrencilerin hem hedef dilin kültürünü anlamalarına hem de dil öğrenme motivasyonlarının artmasına katkı sağlayabilir. Bu araştırma, CEFR'nin A1 ve A2 seviyelerinde yer alan okuma kazanımları ile hikâye kitaplarındaki kültürel öğelerin kullanımını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, A1 ve A2 seviyelerine uygun okuma kazanımları ve bu kazanımlara bağlı kültürel öğeler detaylı bir şekilde değerlendirilmiştir. Hikâye kitaplarının içerikleri bu kazanımlar çerçevesinde analiz edilerek, dil öğrenme süreçlerinde kültürel farkındalık kazandırma işlevlerinin ne ölçüde yerine getirildiği ortaya konulmuştur. Bu sayede, hikâye kitaplarının dil ve kültür öğretiminde daha etkili bir materyal olarak kullanılması hedeflenmiştir.

2. ÇALIŞMA İÇERİĞİ

Yöntem

Bu araştırmada, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) kapsamında tanımlanan A1 ve A2 seviyelerindeki okuma kazanımları ile kültürel öğelerin hikâye kitaplarında nasıl kullanıldığı detaylı bir şekilde incelenmiştir. Araştırma, bu seviyelere uygun olarak tasarlanan hikâye kitaplarının hem dil becerilerinin geliştirilmesi hem de kültürel farkındalık kazandırma açısından taşıdığı potansiyeli değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmanın modeli nitel araştırmadır. Nitel araştırma, olayların ve algıların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde incelenmesini amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yöntem, sosyal olguları çevreleriyle birlikte ele alarak anlamaya odaklanır ve kuramsal çerçeveyi temel alır. Nitel araştırma, incelenen konuya yönelik sorular sormayı, elde edilen verileri yorumlamayı ve problemi doğal bağlamında anlamaya çalışmayı hedefleyen bir yöntemdir (Klenke, 2016; akt. Baltacı, 2019).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın inceleme nesneleri, Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan hikâye kitaplarından Yunus Emre Enstitüsü'nün Çocuk Hikâyeleri Dizisi ve PIKTES'in Salih Hikâye Serisidir.

Tablo 1'de, araştırmada incelenen kitaplara dair ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1: *Araştırmada Kullanılan Kitaplar*

YEE Çocuk Hikâyeleri Dizisi (A1-A2)	PIKTES Salih Hikâye Serisi (A1-A2)
1- Bayram	1- Salih Okula Başlıyor
2- Hakan'ın Günlüğü	2- Salih Evde
3- Misafirimiz Var	3- Salih Köyde
4- Sınavlar Başlıyor	4- Salih'in Bayram Ziyareti
5- Tatil Sürprizi	5- Salih Oyun Oynuyor
6- Yeni Arkadaşım	6- Salih Hasta
7- Yeni Okulumuz	7- Salih Tabiat ve Hayvan Müzesinde
8- Doğum Günü	8- Salih'in Bir Günü
9- İstanbul Heyecanı	9- Salih Çarşıda
10- Sınıflar Yarışıyor	10- Salih'in Seyahat Günlüğü
11- Soralım Öğrenelim	
12- Tatil Planı	
13- Yeni Hayatımız	
14- Yeşil Göl	

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, mevcut yazılı kaynaklardan veri toplanmasını ve bu verilerin analiz edilmesini sağlayan bir yöntemdir (Karasar, 2007, 183). Bu yöntem, araştırmacılara, mevcut kayıtlar ve belgeler üzerinden araştırma sorularına yanıt arama olanağı sunar ve özellikle nitel araştırmalarda sıkça tercih edilen bir tekniktir. Araştırmada, incelenen hikâye kitapları, Diller

İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) kapsamında tanımlanan kültürel öğelere göre analiz edilmiştir. Bu kapsamda, CEFR’da yer alan “Günlük Yaşam”, “Yaşam Koşulları”, “Kişiler Arası İlişkiler”, “Değerler, İnançlar ve Tutumlar”, “Beden Dili”, “Sosyal Adetler” ve “Törensel Davranışlar” gibi kültürel öğeler, Türk kültür unsurları ve evrensel kültür unsurları açısından sayısal ve içerik bazında değerlendirilmiştir. Verilerin elde edilmesi sürecinde, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan hikâye kitapları Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne uygun olarak incelenmiştir. Hikâye kitaplarında yer alan A1 ve A2 seviyesindeki okuma kazanımları, CEFR tarafından belirlenen kriterlere göre kodlanarak kategorilere ayrılmış ve elde edilen veriler tablolar halinde düzenlenmiştir. Türkçe öğretiminde kullanılan hikâye kitaplarının okuma yeterlikleri ve kazanımları, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) doğrultusunda okuma yeterlikleri, sistematik bir şekilde OY1, OY2, OY3, OY4, OY5 ve OY6 kodları ile belirtilmiştir. Her yeterlik altındaki kazanımlar ise K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8 ve K9 şeklinde sınıflandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, nitel araştırma verilerinin görüşme, gözlem veya dokümanlar yoluyla toplanmasını ve bu verilerin sistematik bir şekilde analiz edilmesini kapsayan bir yöntemdir. Bu yöntem, araştırmacının elde ettiği verilerden anlamlı sonuçlar çıkarmasına olanak tanır ve genellikle dört aşamadan oluşur: verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi, kod ve temaların düzenlenmesi ile bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 228).

2. BULGULAR

PIKTES Salih Hikâye Serisi (A1-A2) hikâye kitaplarında toplam 130 kültürel öge tespit edilmiştir. Bu öğelerin büyük bir kısmını, 119 unsurla **Türk kültürüne özgü değerler oluşturmaktadır. Buna karşın, yalnızca 11 unsur evrensel kültür öğeleri olarak sınıflandırılmıştır.** Hikâye kitaplarında yer alan kültürel öğeler arasında, günlük yaşama ilişkin 32 adet unsur bulunmaktadır. Bunların 30’u Türk kültürüne, 2’si ise evrensel kültüre aittir. Yaşam koşullarına yönelik toplam 14 kültürel unsur belirlenmiş olup, bu unsurların 9’u Türk kültürüne, 5’i evrensel kültüre ait olarak değerlendirilmiştir. Kişiler arası ilişkiler kategorisinde yer alan 50 kültürel unsurun tamamı Türk kültürüne özgü öğelerden oluşmaktadır. Değerler, inançlar ve tutumlarla ilişkili toplam 13 unsur

tespit edilmiştir ve bu unsurların tümü Türk kültürüne dayanmaktadır. Ayrıca, hikâye metinlerinde beden dili temalı toplam 3 kültürel unsur bulunmuş, bunların tamamının Türk kültürüne özgü olduğu belirlenmiştir. Sosyal geleneklere ilişkin 15 unsur analiz edilmiş, bunların 11'i Türk kültürüne, 4'ü ise evrensel kültüre ait olarak tanımlanmıştır. Törenselle davranışlar kategorisinde ise 3 unsur tespit edilmiş ve bunların tamamı Türk kültür unsuru olarak kaydedilmiştir.

2.1. PIKTES Salih Hikâye Serisi (A1-A2) Hikâye Kitaplarının Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Bağlamında İncelenmesi

Günlük Yaşam (32 unsur): Bu kategori, Türk kültürüne özgü öğelerle zenginleştirilmiştir. Salih'in kahvaltı yapması, ailesiyle vakit geçirmesi gibi sahneler, Türk aile yapısını ve günlük yaşamı yansıtmaktadır. **Örnek:** “*Salih acıkıyor, mutfığa gidiyor, kahvaltı yapıyorlar.*” (Salih Evde, s: 2)

Yaşam Şartları (14 unsur): Köy yaşamı, İstanbul'daki tarihi ve doğal mekanlar gibi unsurlar hem Türk kültürünü hem de evrensel yaşam koşullarını içermektedir. **Örnek:** “*Salih köyü çok seviyor, çünkü koyunlar, kuzular var.*” (Salih Köyde, s: 2)

Kişiler Arası İlişkiler (50 unsur): Bu alanda yalnızca Türk kültürüne özgü unsurlar bulunmaktadır. Türk aile yapısı, misafirperverlik, ve kişiler arası saygı gibi temalar öne çıkmaktadır. **Örnek:** “*Salih ve ailesi bayramda büyüklerinin ellerinden öper.*” (Salih Köyde, s: 16)

Değerler ve İnançlar (13 unsur): Türk kültürüne dayalı inançlar ve davranış biçimleri bu kategoride yer almaktadır. Bayram kutlamaları, misafir ağırlama gibi gelenekler sıklıkla betimlenmektedir. **Örnek:** “*Küçükler büyüklerinin ellerinden öper.*” (Salih'in Bayram Ziyareti, s: 4)

Beden Dili (3 unsur): Türk kültürüne özgü beden dili kullanımları (göz kırpması, gülümseme gibi) kitaplarda belirgin şekilde yer almaktadır. **Örnek:** “*Salih manavla göz kırpmıyor ve gülümsüyor.*” (Salih Çarşıda, s: 6)

Sosyal Gelenekler (15 unsur): Bayram ziyaretleri, kahve ikramı, yemek paylaşımı gibi Türk sosyal gelenekleri ön plana çıkmaktadır. **Örnek:** “*Misafirlere baklava ikram ediliyor, herkes sohbet ediyor.*” (Salih'in Bayram Ziyareti, s: 5)

Törensel Davranışlar (3 unsur): Bayram, kutlamalar gibi törensel davranışlar, tamamen Türk kültürüne özgü olarak sergilenmektedir. **Örnek:** “*Salih bayramda çocuklarla şekerleri paylaşıyor.*” (Salih’in Bayram Ziyareti, s: 6)

2.2. YEE Çocuk Hikâyeleri Dizisi (A1-A2) Hikâye Kitaplarının Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Bağlamında İncelenmesi

Günlük yaşam (70 unsur): Hikâyelerde günlük yaşamla ilgili örnekler arasında yemek hazırlığı, alışveriş, sosyal etkinlikler ve aile içi ilişkiler öne çıkmaktadır. **Örnek:** “*Zeynep Hanım çorbaları kaselere doldururken, Osman Bey ona yardım etti ve sofrayı birlikte topladılar.*” (Sınavlar Başlıyor, s: 11)

Yaşam **Şartları** (22 unsur): Çocukların yaşam tarzlarını, geçmişteki ve günümüzdeki yaşam koşullarını ele almaktadır. **Örnek:** “*Bayram zamanlarında çocuklar bayramın coşkusunu hissederken, yetişkinler işlerinin yoğunluğundan bayramı daha az hissediyorlar.*” (Bayram, s: 11)

Kişiler arası ilişkiler (120 unsur): En çok kullanılan kültürel öğe kategorisidir. 120 tespit edilen unsurdan 118’i Türk kültürüne, 2’si ise evrensel kültüre aittir. Bu öğeler, aile içindeki iletişimi, komşuluk ilişkilerini ve sosyal bağları göstermektedir. **Örnek:** “*Aylin Hanım komşusu Cemile Hanım’a selam verir ve kısa bir sohbet eder.*” (Bayram, s: 6)

Değerler, İnançlar ve Davranışlar (33 unsur): **çocuklara ahlaki değerler, toplumsal sorumluluklar ve insan ilişkilerindeki nezaket anlayışını öğretmektedir.** **Örnek:** “*Bir okul etkinliğinde çocuklar birbirlerine yardım etmek için kıyafet toplar.*” (Hakan’ın Günlüğü, s: 9)

Beden Diline İlişkin Kültürel Öğeler (7 unsur): Bu öğeler, çocuklara duygularını beden diliyle ifade etmenin önemini öğretmektedir. **Örnek:** “*Herkes tiyatro izledikten sonra birbirlerine tebessüm eder ve memnuniyetlerini belli eder.*” (Hakan’ın Günlüğü, s: 7)

Sosyal Gelenekler (7 unsur): Bayram gibi özel günlerdeki gelenekler, aile üyelerinin bir araya gelmesi ve komşuluk ilişkileri bu kategoriye dahildir. **Örnek:** “*Bayramın ilk günü herkes erken kalkar, yeni elbiselerini giyer ve komşuları ziyaret eder.*” (Bayram, s: 9)

Törensel Davranışlar (13 unsur): Türk kültüründe bayram kutlamaları, dini ritüeller ve sosyal normlar öne çıkmaktadır. Örnek: “*Bayramda aile üyeleri ellerinden öpülür ve bayram harçlıkları verilir.*” (Bayram, s: 9)

2.3. PIKTES Salih Hikâye Serisi (A1-A2) Hikâye Kitaplarının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Okuma Kazanımlarına Göre İncelenmesi

PIKTES Salih Hikâye Serisi (A1) seviyesinde toplamda 173 okuma kazanımına yer verilmiştir. En fazla tekrar edilen kazanım, 79 kez tekrar edilen OY6 – K1 (Serbest Zaman Etkinliği Olarak Okuma) olmuştur. Bunu sırasıyla OY4 – K1 (Bilgi ve Sav İçin Okuma, 23 tekrar), OY4 – K2 (20 tekrar) ve OY3 – K1 (Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma, 18 tekrar) takip etmektedir. Diğer kazanımlar ise daha az tekrar edilmiştir: OY6 – K2 (13 tekrar), OY1 – K1 (11 tekrar), ve OY5 – K1 (6 tekrar). OY2 – K1, OY2 – K2 (Yazışmaları Okuma) ile OY3 – K2, OY3 – K3, OY3 – K4 (Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma) kazanımlarına ise hiç yer verilmemiştir.

PIKTES Salih Hikâye Serisi (A2) seviyesinde toplamda 150 okuma kazanımı yer almaktadır. En sık tekrar edilen kazanım, 79 kez ile OY6 – K1 (Serbest Zaman Etkinliği Olarak Okuma) olmuştur. Bunu sırasıyla OY4 – K1 (Bilgi ve Sav İçin Okuma, 23 tekrar) ve OY3 – K1 (Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma, 18 tekrar) takip etmektedir. Diğer kazanımlar ise daha az tekrar edilmiştir: OY6 – K2 (13 tekrar), OY1 – K1 (11 tekrar), ve OY5 – K1 (6 tekrar). Ayrıca, bazı kazanımlar hiç kullanılmamıştır, bunlar arasında OY2 (Yazışmaları Okuma), OY3 (Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma) ve OY4 (Bilgi ve Sav İçin Okuma) ile ilgili birçok alt kazanım, OY5 (Yönergeleri Okuma) ve OY6 (Serbest Zaman Etkinliği Olarak Okuma) alt kazanımları yer almaktadır.

2.4. YEE Çocuk Hikâyeleri Dizisi (A1-A2) Hikâye Kitaplarının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Okuma Kazanımlarına Göre İncelenmesi

YEE Çocuk Hikâye Serisi (A1) seviyesinde toplamda 431 okuma kazanımı yer almaktadır. En fazla tekrar edilen kazanım, OY3 – K4 (Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma) ile 103 kez olmuştur. Bunu sırasıyla OY6 – K1 (Serbest Zaman Etkinliği Olarak Okuma, 72 tekrar) ve OY4 – K1 (Bilgi ve Sav İçin Okuma, 57 tekrar) takip etmektedir. Diğer kazanımlar arasında, OY3 – K2

(45 tekrar), OY1 – K1 (36 tekrar) ve OY4 – K2 (34 tekrar) dikkat çekmektedir. Ayrıca, OY6 – K2 (26 tekrar), OY5 – K1 (23 tekrar) ve OY3 – K3 (22 tekrar) gibi kazanımlar da sıklıkla yer almıştır.

Bununla birlikte, OY3 – K1 (Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma) yalnızca 2 kez tekrar edilmiş ve OY2 – K2 (Yazışmaları Okuma) kazanımına hiç yer verilmemiştir.

YEE Çocuk Hikâye Serisi (A2) seviyesinde toplamda 289 okuma kazanımı yer almaktadır. En sık tekrar edilen kazanım, OY4 – K4 (Bilgi ve Sav İçin Okuma) ile 87 kez olmuştur. Bu kazanımı sırasıyla OY4 – K6 (72 tekrar), OY4 – K5 (42 tekrar) ve OY6 – K1 (Serbest Zaman Etkinliği Olarak Okuma, 36 tekrar) izlemektedir.

Diğer kazanımlar arasında, OY3 – K1 (Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma) 18 kez, OY4 – K1 (Bilgi ve Sav İçin Okuma) 12 kez, OY3 – K5 (Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma) 9 kez, OY1 – K1 (Genel Okuduğunu Kavrama) 7 kez ve OY5 – K1 (Yönergeleri Okuma) 6 kez tekrar edilmiştir.

Bununla birlikte, OY1 – K2, OY2 – K1, OY2 – K2 (Yazışmaları Okuma); OY3 – K2, OY3 – K4 (Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma); OY4 – K2, OY4 – K3, OY4 – K7, OY4 – K8, OY4 – K9 (Bilgi ve Sav İçin Okuma); OY5 – K2, OY5 – K3, OY5 – K5, OY5 – K6 (Yönergeleri Okuma); ve OY6 – K2, OY6 – K3, OY6 – K4, OY6 – K5, OY6 – K6 (Serbest Zaman Etkinliği Olarak Okuma) kazanımlarına hiç yer verilmediği tespit edilmiştir.

PIKTES Salih Hikâye Serisi (A1–A2) ve YEE Çocuk Hikâyeleri Dizisi (A1–A2) kitaplarının, dil öğretimi açısından temel seviyeye odaklandığını ve kültürel öğelerle okuma kazanımlarına ağırlık verdiğini göstermektedir. Kitaplar, kişiler arası ilişkiler ve günlük yaşam gibi temel kültürel unsurlara sıkça yer verirken, yazışma ve yönergeleri okuma gibi okuma yeterliklerine daha az yer verilmiştir. Türk kültür öğelerinin evrensel kültüre göre daha yoğun olması, yerel kültürleri tanıtmaya amacını ortaya koymaktadır. Ancak, evrensel kültür unsurlarının sınırlı olması, kültürel çeşitliliği yeterince yansıtamadığını düşündürmektedir. Genel olarak, setlerin öğrencilerin dil öğrenme seviyeleri ve temel dil becerilerini geliştirme ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlandığı ve bu amaca hizmet ettiği görülmüştür.

SONUÇLAR

YEE Çocuk Hikâye Dizisi (A1 – A2) kitaplarında toplamda 272 kültürel öge tespit edilmiştir. Bu ögeler içinde en çok yer alan kültürel öge, kişiler arası ilişkiler olup toplamda 120 defa tekrarlanmıştır. Bu ilişkilerin 118'i Türk kültürüne aitken, yalnızca 2'si evrensel kültür unsuru olarak belirlenmiştir. Günlük yaşam ögeleri, ikinci en sık tekrarlanan kültürel öge grubunu oluşturmakta olup, 70 kez yer almıştır. Bu ögelerin 57'si Türk kültürüne, 13'ü ise evrensel kültüre aittir. Değerler, inançlar ve davranışlarla ilgili kültürel unsurlar 33 kez belirlenmiş olup, 22'si Türk kültürüne, 11'i ise evrensel kültüre ait olarak tespit edilmiştir. Yaşam koşullarına dair 22 kültürel ögenin tamamı Türk kültürüne aitken, beden dili unsurları 7 kez tekrar etmiş ve tümü Türk kültürüne aittir. Sosyal gelenekler 7 kez yer alırken, bu ögelerin 6'sı Türk kültürüne, 1'i evrensel kültüre aittir. Törensel davranışlar kültür unsuru olarak 13 kez yer almış ve 10'u Türk kültürüne, 3'ü evrensel kültüre aittir. PIKTES Salih Hikâye Serisi (A1 – A2) kitaplarında toplam 130 kültürel öge bulunmaktadır. Bu ögeler arasında, günlük yaşam unsurları 32 kez yer almakta olup, bunlardan 30'u Türk kültürüne, geri kalan 2'si ise evrensel kültüre aittir. Ayrıca, yaşam koşullarına dair 14 kültürel unsur tespit edilmiştir; bunların 9'u Türk kültürüne, 5'i ise evrensel kültüre ait olarak belirlenmiştir. Kitaplarda yer alan 50 kişiler arası ilişki ögesinin tamamı Türk kültürüne aittir. Değerler, inançlar ve davranışlarla ilgili 13 kültürel unsur da sadece Türk kültürüne aittir. Kitaplarda beden diline dair 3, sosyal geleneklere ait 15 ve törensel davranışlara ilişkin 3 kültürel unsur bulunmaktadır. Sosyal gelenekler ve beden dili unsurlarının tümü Türk kültürüne aitken, 4 sosyal gelenek ve 2 günlük yaşam unsuru evrensel kültüre aittir. Yapılan araştırmanın bulgularına göre, YEE Çocuk Hikâyeleri Dizisi (A1 – A2) ve PIKTES Salih Hikâye Serisi (A1 – A2) kitaplarında yer alan kültürel ögelerin dağılımı dengeli bir şekilde dağılmamaktadır. Öğrenciler, Türkçe öğrenme sürecinin başlangıç aşamasında olduklarından, daha karmaşık ya da derin kültürel unsurlardan ziyade, dilin temel yapıları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu da, eğitim materyallerinin genellikle daha basit ve öğretici kültürel ögelerle şekillendiğini göstermektedir. Bu araştırmanın bir diğer bulgusu, Türk kültür unsurları ile evrensel kültür unsurlarının eşit bir şekilde dağılmadığıdır. İşcan ve Yassıtaş (2018), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Düzeyi) adlı çalışmalarında, yerel kültürel unsurlar ile evrensel unsurlar arasında dengesiz bir dağılım olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Erdal, Dağdeviren, Gökhan, Şen ve

Şenay (2017) Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültürel Öğeler (A2 Düzeyi) çalışmasında, yerel kültür öğelerinin yanı sıra yabancı kültürün de ders kitaplarında yer alması gerektiğini vurgulamışlardır. Araştırmanın bir diğer bulgusu, her iki kitap setinde en sık karşılaşılan kültürel öğenin kişiler arası ilişkiler olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, yabancılar Türkçe öğretiminde temel seviyedeki (A1-A2) öğrencilere iletişim becerileri kazandırılmasının öncelikli hedef olmasıyla açıklanabilir. Bu nedenle, kişiler arası ilişkiler gibi temel iletişim unsurlarına odaklanıldığı söylenebilir. Bu çalışmada PIKTES Salih Hikâye Serisi A1 seviyesinde toplam 173 kazanım içerdiği tespit edilmiştir. Kazanımların yoğunluğu incelendiğinde, en çok tekrar eden okuma kazanımının “yüksek kullanım sıklığına sahip sözcüklerle gündelik dilde, aşına olduğu somut durumları betimleyen kısa, basit hikâyeleri ve çizgi romanları okuyabilecek kadar anlayabilir” kazanımı olduğu ve toplamda 79 tekrar sayısına sahip olduğu görülmektedir. İncelenen kitapların hikâye kitabı olması nedeniyle bu kazanımın en çok tekrarlanmasının olağan olduğu söylenebilir. YEE Çocuk Hikâyeleri Serisi A1 seviyesi hikâye kitapları toplam 431 kazanım içermektedir. Kazanımların yoğunluğuna bakıldığında, en fazla 103 tekrarla “reklamlar, özel etkinlik programları, bildiri ve broşürlerdeki basit, önemli bilgileri (ör. önerilenleri, fiyatları, etkinlik tarihi ve yerini, hareket saatlerini) bulabilir ve anlayabilir” kazanımının öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu verilerde hedef kitlenin ilgi ve seviyesine uygun olarak tiyatro, sinema, gezi programları, bilgi yarışmaları gibi içeriklere yer verildiği görülmektedir. YEE Çocuk Hikâyeleri Serisi A1 seviyesi hikâye kitaplarında günlük hayatla ilgili uyarı işaretlerini tanımasına katkı sağlayacak yeterli içerik olmadığı, sosyal medya ya da e-postada yer alan basit içeriklere hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Bunun sebebinin çocukların 10-15 yaş aralığında bu becerileri kullanma sıklığının az olması olabilir.

PIKTES Çocuk Hikâyeleri Serisi A2 seviyesinde toplam 150 kazanıma yer verilmiştir ve bu kazanımların sıklığı incelendiğinde, en yüksek tekrar sayısı “yüksek kullanım sıklığına sahip sözcüklerle gündelik dilde, aşına olduğu somut durumları betimleyen kısa, basit hikâyeleri ve çizgi romanları okuyabilecek kadar anlayabilir.” Kazanımının öne çıktığı görülmektedir. Bu kazanımın en sık tekrarlanması, hedef kitlenin temel seviyede yüksek kullanım sıklığına sahip sözcükleri anlamalarına ve basit hikâyeleri takip etmelerine yardımcı olması sebebiyle yer aldığı söylenebilir. YEE Çocuk Hikâyeleri Serisi, A2 seviyesinde 289 farklı kazanım içermektedir. Bu kazanımlar arasında en

yüksek sıklığa sahip olanı 87 tekrarla “gündelik konularla (ör. yaşam tarzı, hobiler, spor, hava) ilgili kısa metinlerin ana noktalarını anlayabilir” olarak belirlenmiştir. Hedef kitlenin ilgisini çekmek amacıyla onların seviyelerine uygun olarak pikniğe gitmek, voleybol oynamak, fuara katılmak, resim yapmak, evcil hayvan sahibi olmak, fotoğraf çekmek, sinema ya da tiyatroya gitmek, kitap okumak, gündelik işler vb. içeriklere yer verildiği düşünülebilir. Her iki hikâye setinde de A2 seviyesindeki “Yazışmaları okuma” yeterliğine hiç yerilmediği tespit edilmiştir. Bunun sebebinin hedef kitlenin yaş özellikleri göz önünde bulundurulduğu ve yetişkinlerin günlük yaşam ve iş dünyasında sıkça kullandığı e-posta, mesajlaşma, çevrimiçi alışveriş gibi becerileri daha az kullandığı söylenebilir. Ancak, günümüzdeki internet teknolojilerinin yaygın kullanımıyla birlikte, hedef kitlenin seviyesine uygun içeriğe yer verilebilir. İncelenen hikâye setlerinde A2 seviyesi “Yönergeleri Okuma” ve “Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma” okuma yeterliklerine çok az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Dil öğretiminde bu yeterlik önemli bir role sahiptir çünkü günlük hayatta sık sık karşılaşılan metinleri anlama ve uygulama becerisini geliştirmektedir. Fakat hedef kitlenin yaş aralığı göz önünde bulundurulması nedeniyle yemek tarifleri, ilaç kullanım talimatları, cihaz kurulumları, üyelik adımları, sokak, restoran, tren istasyonu gibi kamusal alanlarda karşılaşılan işaretler, duyurular, yönlendirmeler, tehlike uyarıları gibi içeriğe yer verilmediği söylenebilir.

Sonuç olarak, PIKTES Salih Hikâye Serisi (A1 – A2) ve YEE Çocuk Hikâyeleri Dizisi (A1 – A2) kitapları, hedef kitlelerinin yaş aralığı ve dil seviyelerine uygun olarak, bazı kültürel öğeleri daha fazla vurgulamaktadır ve buna bağlı olarak okuma becerilerine yönelik belirli kazanımlar da daha sık karşımıza çıkmaktadır. Salih Hikâye Serisi, özellikle ilkokul çocukları için tasarlanmışken, YEE Çocuk Hikâyeleri Dizisi 10-15 yaş arası çocuklara hitap etmektedir. Bu yaş gruplarına uygun olarak hazırlanan içerikler, belirli kültürel temaların ve öğrenme hedeflerinin daha yoğun bir şekilde yer almasına olanak tanımaktadır. Bu durum, hikâyelerdeki kültürel öğelerin öğrencilere aktarılmasında belirgin bir artışa yol açmıştır.

KAYNAKÇA

- Akay, A. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan hikâye kitaplarının incelenmesi: Yunus Emre Enstitüsü çocuk hikâyeleri dizisi (2019) A1-A2. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(1), 31-55.
- Arıcı, A. F., & Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194. <https://doi.org/10.32570/ijofe.650240>.
- Aşçı, Y., & Alican, Y. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasına yönelik materyal geliştirme. *Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri*, Ankara.
- Bağcı, H., Erdoğan, A., & Altahir, E. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hikâye kitaplarındaki kültürel unsurlar: “Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe Hikâyeler” serisi B2 düzeyi. *Disiplinlerarası Dil ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 36-52.
- Baltacı, A. (2019). *Nitel araştırma süreci: Nitel araştırma nasıl yapılır? Ahi Evran Üniversitesi*, 2(5), 368-388.
- Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin grameri* (10. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- CEFR. (2013). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CEFRV. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- CEFRV. (2021). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Demir, A., & Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürler arası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *TÜBAR*, (30), 51-72.

Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it again: The new storytelling handbook for primary teachers*. British Council.

Erdem, M. G. (2015). Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin öğretim elemanlarınca Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve işlevsel metin özellikleri kapsamında değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 455-476.

Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M., & Şimşek, R. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin öğretim elemanlarınca Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve işlevsel metin özellikleri kapsamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 455-476.

Fişekçioglu, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ölçütlerine göre Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulması: B1 dil düzeyi model önerisi. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 12(27), 871-893. <https://doi.org/10.12981/mahder.598017>.

Göçen, G., & Aydın, E. (2021). Yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarındaki söz varlığı: Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2 örneği. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(1), 93-126.

Gülçiçek Esen, D., & Yurtseven Yılmaz, H. (2016, Mayıs). Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders/Çalışma Kitaplarının Kültürlerarası Deneyim Bağlamında İncelenmesi. *Okur, A., İnce, B., & Güleç, İ. (Ed.), Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar* (pp. 221-234). Almanya.

Gün, M., & Şimşek, R. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan hikâye kitaplarının incelenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretimi A1-A2 hikâye seti örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 502-517.

Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.

Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Gürsoy, S., & Güleç, İ. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: Gökkuşuğu Türkçe öğretim seti temel seviye örneği. *IV. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri*, Sakarya.

Karabulat, E. Z. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yeni başlayanlar için hazırlanmış ders kitaplarının kültürlerarası iletişim ve anlayış bağlamında incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasoy, Y., Yavuz, O., Kayasandık, A., & Direkci, B. (2013). *Üniversiteler için uygulamalı Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Konya: Aybil Yayınları.

Kurt, E. (2021). Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hikâye kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 144-152.

Kutlu, A. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde Ömer Seyfettin'in *Kaşığı* ve *Perili Köşk* adlı hikayelerinin A1-A2 seviyesine uyarlanması (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Lüle Mert, E. (2018). Türkçe eğitiminde yapılandırıcı yaklaşım bağlamında anlama eğitimi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 306-323. <https://doi.org/10.17556/erziefd.384984>.

Okur, A., & Keskin, F. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (62), 1619-1640. http://dx.doi.org/10.9761/jasss_686.

Ökten, C. E., & Kavanoz, S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini hedefleyen ders kitaplarında kültür aktarımı. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 845-862.

- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, (602), 112-120.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe öğretiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Şen, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmek üzere bellek stratejilerinin kullanımı. *E-Dil Dergisi*, (4), 64-83.
- Şimşek, P. (2017). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde temel materyaller: Okuma metinleri ve okuma kitapları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (8), 211-225.
- Türk Dil Kurumu. (2022). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Ungan, S. (2013). Dinleme eğitimi. A. Kırkkılıç, & H. Akyol (Eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (pp. 135-161). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yılmaz, C. (2019). Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi bağlamında okuma kazanımlarının (B1 düzeyi) ders kitaplarındaki görünümü (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, Y. (2021). Yabancılar Türkçe öğretimi kapsamında Ömer Seyfettin'in bazı hikâyelerinin B1 seviyesine uyarlanması (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

GÖÇÜN ÇOCUK DÜNYASINDAKİ YANSIMALARI: GÜLTEN DAYIOĞLU’NUN GÜLNUR KIZ’IN ANI DEFTERİ HİKÂYESİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Merve Nur COŞKUN¹

1. GİRİŞ

Göç kavramı, farklı şekillerde tanımlanmakla birlikte, genel olarak insanların doğal, siyasi veya sosyal nedenlerle bulundukları yerden başka bir yere bireysel ya da toplu şekilde hareket etmeleri ve orada yaşamaya başlamaları olarak açıklanabilir (Demirağ ve Kakışım, 2018). Ünver’e (2012) göre göç, insanların bulundukları yerden ayrılarak kalıcı bir şekilde başka bir bölgeye gidip orada yeni bir yaşam kurmalarıdır. İnsanların daha iyi yaşam koşullarına ulaşma arzusu, dünyanın farklı bölgelerinde çeşitli göç hareketlerine yol açmış ve bu süreçlere ev sahipliği yapmıştır. Bu bağlamda, Türkiye’den Almanya’ya gerçekleşen işçi göçü, Türk dış göç tarihinin en önemli yapı taşlarından biri olarak kabul edilmektedir.

Türkiye’de bireysel olarak başlayan yurtdışına göç hareketleri, zamanla ülkeler arasında yapılan iş birliği anlaşmalarıyla şekillenmiş ve bu durum göç hareketlerinin artmasına neden olmuştur. Bekar’a (2013) göre, Almanya’da Türk nüfusunun varlığı 1878 yılına kadar dayanmaktadır. Ancak, Türk nüfusunun Almanya’da belirgin şekilde artması, iki ülke arasında iş gücü alımına yönelik yapılan anlaşmalar sonucunda gerçekleşen göç dalgalarıyla mümkün olmuştur. Bu süreç, Türkçenin Almanya’da bir göçmen dili haline gelmesine de zemin hazırlamıştır.

Almanya’ya göç eden Türk işçileri, başlangıçta yalnızca “ekmek parası kazanmak” amacıyla yola çıkmış ve yeterli birikimi sağladıktan sonra anavatanlarına dönmeyi hayal etmişlerdir (Ünver, 2012). Ancak, bu neslin en temel sorunlarından biri “yerleşememe” hissi olmuştur. Göç eden bireyler, gittikleri ülkelerde uyum sorunları, dil bariyerleri, yalnızlık ve geride bıraktıkları ailelerine duydukları özlem gibi zorluklarla karşılaşmışlardır. Almanya’ya “misafir işçi” statüsüyle giden Türkler, genellikle Almanların çalışmayı tercih etmediği ağır işlerde istihdam edilmiş ve düşük standartlarda barınma koşullarına maruz kalmışlardır (Demirağ ve Kakışım, 2018).

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi, mervenurcoskun1@gmail.com, ORCID: 0009-0002-4786-7536.

Göç olgusu, yalnızca fiziksel bir yer değişikliği değil, aynı zamanda insanlar arasında kopuşlara ve yoğun bir yalnızlık hissine yol açmıştır. Göç eden bireyler, geride yalnızca yaşadıkları yerleri değil, aynı zamanda dostluklarını, aile bağlarını ve kimliklerinin bir parçası olan anılarını da bırakmışlardır. Bu kayıplar, zamanla farklı türde bağlarla doldurulmaya çalışılmıştır. Almanya'ya göç eden birinci kuşak Türk işçileri, Almanca bilmedikleri için uyum sağlamakta zorlanmış ve Alman toplumu tarafından başlangıçta hoş karşılanmamıştır. Ancak zamanla bu durum değişmiş, özellikle üçüncü kuşak Almanya'da doğup büyüyerek Almanca diline daha hâkim hale gelmiştir. Bununla birlikte, üçüncü kuşak Türkçeyi yeterince öğrenemediği için Türkiye'ye geldiklerinde Türkçe konuşmakta zorlanmış ve Türkiye'de uyum sağlamakta güçlük çekmişlerdir (Küçük ve Keskin, 2022).

Birinci kuşak Türk işçileri, Almanya'ya göçü, geçici bir görev olarak görmüş ve millî kimliklerini, kültürlerini ve dillerini korumaya çalışmışlardır. Ancak, ikinci nesil Türkler, geri dönüş kararı almak yerine hayatlarını Almanya'da kurmuş ve bu durum onları okul ve iş yerlerinde dışlanmalara maruz bırakmıştır (Küçük ve Keskin, 2022). Üçüncü kuşak ise, her iki ülkenin kültürünü bir zenginlik olarak görmüş ve Almanya'yı kendi vatanları olarak benimsemiştir. Bu durum, kimlik karmaşası ve kültürel yabancılaşma gibi sorunları da beraberinde getirmiştir.

Birinci kuşakta geri dönüş oranı yüksekken, sonraki kuşaklar için aynı durumdan söz etmek mümkün değildir. Araştırmacılar, tersine göçü “göçmenlerin yurtdışında bir süre kaldıktan sonra kendi istekleriyle ülkelerine geri dönmeleri” şeklinde tanımlamaktadır (Küçük ve Keskin, 2022). Ancak, geri dönüş yapan gurbetçiler, ülkelerine döndüklerinde, geride bıraktıkları toplumun da değiştiğini fark etmiş ve “ne burada ne orada” diyerek arada kalmışlık hissiyle baş etmeye çalışmışlardır. Bu durum, özellikle ikinci ve üçüncü kuşaklar için daha karmaşık bir hal almıştır.

Sonuç olarak, Almanya'ya göç eden Türklerin hikâyesi, yalnızca ekonomik bir hareketlilik değil, aynı zamanda kültürel, sosyal ve psikolojik bir dönüşüm sürecini de içermektedir. Birinci kuşaktan itibaren yaşanan zorluklar, sonraki kuşakların deneyimleriyle şekillenmiş ve bu süreç, göçmenlerin kimliklerini yeniden tanımlamalarına yol açmıştır. Göç, yalnızca bir yer değiştirme değil, aynı zamanda bir aidiyet arayışıdır. Bu aidiyet arayışı, kuşaklar arasında farklılık gösterse de, her bir nesil için yeni bir anlam taşımaktadır.

Türklerin Almanya'daki varlığının sancıları ve yansımaları edebî eserlerde de kendini göstermiştir.

Gülten Dayıoğlu, Almanya'ya göç eden Türkleri, eserlerine konu edinmiş bir yazardır. 1935 yılında Kütahya'da dünyaya gelen Gülten Dayıoğlu, sevgiye büyük önem veren bir dünya görüşüne sahiptir. Bu nedenle eserlerinde sevgi, temel bir değer olarak ön plana çıkar. Sevginin yeterince hissedilmediği bir dünyada, insanlara sevmeyi hatırlatmayı amaçlar. Roman, hikâye ve gezi türlerindeki eserlerinde, hareketin ön planda olduğu macera dolu bir kurgu ile çocuklara ve gençlere olumlu değerler ve davranışlar kazandırmayı hedefler. Ancak bunu doğrudan öğüt vererek değil, hayatın içinden seçtiği canlı örneklerle yapar. Onun eserlerini okuyanlar, verilen mesajları kendi duygu ve düşünce süzgeçlerinden geçirerek benimser ve bu sayede hayatın başında olan bireyler, yaşam hakkında tecrübe edinme fırsatı bulurlar. Gülten Dayıoğlu, hem çocuklara hem de gençlere yönelik eserlerinde aile hayatı, çocuğun aile içindeki rolü, toplumsal yaşam, eğitim, millî değerler ve insanın yalnızca insan olduğu için değerli olduğu gibi konulara değinir. (Çılgın, 2005). Bu bağlamda, doğup büyüdüğü toplumun ve dönemin bir parçası olarak, yaşadığı çağın sorunlarını daha iyi gözlemleme imkânı bulur. Bu nedenle eserlerinde, yaşadığı döneme ve halka bu perspektiften yaklaşır. Topluma karşı duyarlı ve farkındalığı yüksek bireyler, onun eserlerinde ele alınan sorunları kolaylıkla fark edebilir. (Çılgın, 2005).

Gülten Dayıoğlu'nun Almanya'ya göç eden Türkleri konu edinen eserlerinden biri, 1975 yılında yayımlanan Geride Kalanlar adlı eserdir. Bu eser, dış göç olgusunu farklı yönleriyle ele almaktadır. Eser, birden fazla öyküden oluşmakta olup, her bir öyküde farklı bireylerin yaşam koşulları, eşleri, çocukları ve ebeveynleriyle olan ilişkileri; sosyal, ruhsal ve duygusal sorunları Gülten Dayıoğlu'nun anlatımıyla aktarılmaktadır. Bu anlatım, dönemin insanların yaşamlarına tanıklık etme ve onların hikâyeleriyle bir yolculuğa çıkma imkânı sunmaktadır. Göçmenlerin zorlu yaşam mücadelelerinin yanı sıra, geride bıraktıkları ailelerin yaşadığı duygusal boşluk da eserde dikkat çekilen önemli bir unsurdur. Ayrıca, göç eden bireylerin toplumsal kimlik karmaşası ve arada kalmışlık durumları, eleştirel bir üslupla vurgulanmaktadır. Öykülerin gerçek olay ve kişilerden esinlenerek kaleme alınmış olması, dönemin koşullarını daha iyi kavramaya olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda, okuyucular, öykülerdeki karakterlerin bakış açılarıyla olaylara tanıklık etme fırsatı bulmaktadır.

Bu çalışmanın konusu olan *Geride Kalanlar* adlı eserdeki Gülnur Kız'ın Anı Defteri'nde, Gülnur, dört yıldır annesini görmemiş, babası ise onları iki kez ziyaret etmiştir. Ancak bu ziyaretler annesine duyduğu özlemi gidermemiştir. Babası, bir dahaki gelişinde annelerini de getireceğine söz verir. Anne ve babası, dört yıl önce Almanya'ya taşınmış, Gülnur ve kardeşi Aynur ise memleketlerinde ninesi ve dedesiyle yaşamaya başlamıştır. Gülnur, anne ve babasının Almanya'da yeni bir çocukları (Mıstık) olduğu için kendilerini unuttuğunu düşünmektedir. Gelen mektuplar ve fotoğraflar sürekli Mıstık'tan bahsetmektedir. Bir gün anne ve babası Almanya'dan gelir, ancak Gülnur beklediği ilgiyi göremez. Annesi, Mıstık'la ilgilenmekten Gülnur'a vakit ayıramaz. Gülnur, annesiyle uyumak ister ama Mıstık buna engel olur. Ertesi gün ailece bir ziyaret için trene binerler. Tren yolculuğunda Mıstık'ın huysuzluğu ve ağlaması yüzünden bir kadın annesine sert sözler söyler. Kadının “gâvur çocuğu” ifadesi Gülnur'u derinden yaralar. Anne ve babası Almanya'ya dönerken, babası Gülnur'u beşinci sınıfı bitirince Almanya'ya aldıracağını söyler. Ancak dedesi ve ninesi buna karşı çıkar, Mıstık'ın da onlarla kalmasını isterler. Gülnur başta bu fikre sevinse de, okul olmadığı için üzülür. Anne ve babasını özlerken, Mıstık'ı pek özlemmez çünkü aralarında bir bağ kurulamamıştır. Öğretmeni, üzücü bir olayı yazmalarını isteyince Gülnur, hissettiklerini yazıp yazmamak konusunda kararsız kalır.

Çocuk edebiyatı, Almanya'ya göç konusuna kayıtsız kalamamış ve bu konu yazarlar tarafından eserlerinde çocuklar için kaleme alınmıştır. Alanyazında bu eserleri ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Özellikle Gülten Dayıoğlu ile ilgili çalışmalar alanyazında öne çıkmaktadır (Kaval, 2000; Kolaç, 2008; Gölbaşı, 2010; Temur ve Ertem, 2019; Dünder, 2021; Akyüz, 2022; Dünder, 2022a; Dünder, 2022b; Dünder, 2022c). Bu çalışmalar, Türk çocuk edebiyatında göç temasının farklı boyutlarını ele alarak, çocukların bu önemli konuyu anlamalarına katkı sağlamaktadır. Alanyazında Gülten Dayıoğlu'nun *Geride Kalanlar* eseri ile ilgili bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Bu makalede, *Geride Kalanlar* adlı eserdeki *Gülnur Kız'ın Anı Defteri* adlı hikâye doküman analizi yöntemiyle analiz edilecek, hikâyede yer alan çatışmalar ele alınacaktır.

2. İÇSEL ÇATIŞMALAR, AİLE DİNAMİKLERİ VE TOPLUMSAL GERÇEKLER

Gülten Dayıoğlu'nun Gülnur Kız'ın Anı Defteri adlı hikâyesi, bireyin içsel dünyasını, aile bağlarının kırılganlığını ve toplumsal normlarla olan çatışmasını ele alan bir öyküdür. Ana karakter Gülnur'un yaşadığı duygusal süreçler, dönemin toplumsal yapısına dair ipuçları sunmaktadır. Göç olgusunun bireyler üzerindeki etkisi, aile bağlarının zayıflaması, kardeşler arasındaki kıskançlık ve toplumsal dışlanma gibi konular, eserin ana yapısını oluşturmaktadır. Dayıoğlu, Gülnur'un içsel çatışmalarını ve toplumsal normlarla olan uyumsuzluğunu anlatarak, bireysel ve toplumsal düzeyde bir sorgulama alanı yaratmaktadır. Bu bölümde, eserde yer alan olaylar ve karakterlerin içsel dünyaları, bireysel ve toplumsal çatışmaların bir arada işlendiği bir yapı çerçevesinde ele alınacaktır.

Eserin temelinde, göç olgusunun bireyler ve aile yapısı üzerindeki etkileri yer almaktadır. Gülnur'un ailesi, ekonomik nedenlerle Almanya'ya göç etmiş, ancak çocuklarını geride bırakmıştır. Bu durum, Gülnur'un terk edilmişlik hissiyle büyümesine neden olmuştur. Ailesinin kendisini ve kardeşi Aynur'u geride bırakması, Gülnur'un duygusal dünyasında derin yaralar açmıştır. Bu durum, şu alıntıda açıkça görülmektedir:

“Lafta, işlerini yoluna koyunca Aynur'la beni de aldıracaklardı yanlarına. Oraya varınca bu lafı kaldırdılar. Bence, yeni çocukları, bizi unutturdu anamla babama. Annem gittiklerinin ertesi yılına bir oğlan doğurdu. O gün bugün, mektuplarında Mıstık'tan başka edecek söz bulamaz oldular.” (Dayıoğlu, 2012: 64)

Bu alıntı, Gülnur'un ailesi tarafından geride bırakılmasının yarattığı hayal kırıklığını ve kıskançlık duygusunu yansıtmaktadır. Yeni doğan kardeşin, Gülnur ve Aynur'un yerini aldığı düşüncesi, çocukların duygusal dünyasında yaralar açabileceğini göstermektedir. Göç olgusunun aile bağlarını zayıflatıcı etkisi, bu bağlamda açıkça ortaya konmaktadır. Aile, ekonomik nedenlerle göç ederken, geride kalan çocukların duygusal ihtiyaçları göz ardı edilmiştir. Yeni doğan çocuk, göçle kurulan yeni hayata ait bir sembol haline gelirken, geride kalanlar bu yeni düzene ayak uydurmakta zorlanmaktadır.

Eserde, aile bağlarının zayıflaması, fotoğraflar üzerinden sembolik bir şekilde ele alınmıştır. Aileden gelen fotoğraflar, başlarda bir bağ kurma aracı olarak görülse de zamanla bu bağın zayıfladığı ve fotoğrafların artık duygusal

bir anlam taşımadığı görülmektedir. Gülnur'un şu sözleri, bu durumu açıkça ifade etmektedir:

“Önceleri televizyonun altındaki camlı bardak dolabına diziyorduk bu resimleri. Şimdilerde usandık bu işten. Bir iki baktıktan sonra çekmecelere tıkıveriyoruz. Benim çok aldırıldığım yok ya, kardeşim Aynur düpedüz içleniyor bu resimlere baktıkça.” (Dayıoğlu, 2012: 64-65)

Bu alıntı, aileden gelen fotoğrafların başlarda bir bağ kurma aracı olarak görülmesine rağmen, zamanla bu bağın zayıfladığını ve fotoğrafların artık duygusal bir anlam taşımadığını göstermektedir. Aynur'un fotoğraflara bakarken içlenmesi, onun duygusal olarak ablasına göre daha fazla etkilendiğini ortaya koymaktadır. Fotoğrafların çekmecelere kaldırılması, aile bağlarının giderek unutulmaya yüz tuttuğuna işaret etmektedir. Bu durum, göçmen ailelerin çocukları üzerinde yarattığı duygusal etkilerin bir yansımasıdır.

Eserde, kardeşler arasındaki kıskançlık ve duygusal çatışmalar, Gülnur'un gözünden aktarılmaktadır. Yeni doğan kardeş Mıstık'a karşı duyulan kıskançlık, aile içindeki sevgi ve ilginin eşit şekilde paylaşılmadığı durumlarda ortaya çıkan bir çatışma olarak ele alınmıştır. Aynur'un Mıstık'a karşı duyduğu kıskançlık, şu şekilde ifade edilmiştir:

“Geçen gün, ‘Aynur, Mıstık oğlanı pek kıskanıyor,’ dedi. Bence de öyle, annemin yolladığı resimlerden birinde, annemle babam, Mıstık'ı aralarına almış bize gülümseyip duruyorlardı. Aynur saç tokasıyla Mıstık'ın gözlerini oymasın mı? Bunu gözümün önünde yaptı üstelik. Yapma dedim dinlemedi. ‘Yapıcam işte, yapıcam’ diye homurdanarak oydu Mıstık'ın gözlerini. Ben de üstüne varmadım.” (Dayıoğlu, 2012: 65)

Bu alıntı, Aynur'un kıskançlığını fiziksel bir eylemle ifade ettiğini göstermektedir. Aynur'un, annesi ve babasının ilgisinin Mıstık'a yönelmiş olmasından duyduğu rahatsızlık, kıskançlık duygusunu tetiklemiştir. Gülnur'un bu duruma sessiz kalması, iki kardeş arasındaki sessiz bir anlaşmayı ve duygusal dayanışmayı yansıtmaktadır. Aynı zamanda, Gülnur'un duygularını bastırarak daha olgun bir tavır sergilediği görülmektedir.

Gülnur'un ailesinden uzak büyümesi, onun duygusal dünyasında büyük bir boşluk yaratmıştır. Bu durum, şu alıntıda açıkça görülmektedir:

“Geçen gün yazılı anlatım dersinde, ‘Sizi çok sevindiren bir olayı yazın.’ Dedi. Düşündüm doğrusu ya, beni çok sevindiren bir olay anımsayamadım.” (Dayıoğlu, 2012: 66)

Bu ifade, Gülnur’un hayatında onu mutlu eden anıların eksikliğini ve ailesiyle birlikte geçirdiği zamanın yetersizliğini vurgulamaktadır. Aile içi bağların zayıflığı, Gülnur’un duygusal yoksunluk yaşamasına neden olmuştur. Bu durum, göçmen ailelerin çocukları üzerinde yarattığı duygusal etkilerin bir yansımasıdır. Gülnur’un öğretmeninden aldığı onay ve takdir, bu duygusal boşluğu doldurma çabası olarak değerlendirilebilir:

“Öğretmenim kırmızı kalemle beş aferin yazmış kağıdımın başına. Üstelik yazdıklarımı örnek diye okuttu sınıfta o gün duyduğum sevinç annemler gelince bile duymadım.” (Dayıoğlu, 2012: 66)

Bu alıntı, Gülnur’un ailesinden göremediği ilgiyi ve sevgiyi, öğretmeninden aldığı onayla telafi etmeye çalıştığını göstermektedir. Bu bağlamda, okul, Gülnur için bir aidiyet ve kendini kanıtlama alanı haline gelmiştir.

Eserde, göçmen kimliğine dair toplumsal algılar ve dışlanma, Gülnur’un yaşadığı bir olay üzerinden ele alınmıştır:

“Sadece ‘Gavur çocuğu’ sözcükleri takılıp kaldı kulaklarıma. Kadının bu sözleri öyle ağrıma gitti, öylesine yüreğime işledi ki, yer yarılrsa hiç düşünmeden yeraltına girebilirdim.” (Dayıoğlu, 2012: 74)

Bu alıntı, göçmen kimliğinin toplumda nasıl algılandığını ve bu algının bireyler üzerindeki etkisini göstermektedir. Gülnur’un bu sözler karşısında hissettiği acı, göçmen bireylerin yaşadığı kimlik bunalımını ve aidiyet sorununu yansıtmaktadır. Aynı zamanda, bu durum, göçmen ailelerin hem kendi ülkelerinde hem de göç ettikleri ülkelerde yaşadığı dışlanmayı göstermektedir.

Sonuç olarak, Gülten Dayıoğlu’nun Gülnur Kız’ın Anı Defteri adlı eserindeki Gülnur’un yaşadığı duygusal süreçler, yalnızca bireysel bir gelişim sürecini değil, aynı zamanda toplumsal yapılarla olan çatışmayı da yansıtmaktadır. Göç olgusunun aile bağları üzerindeki etkisi, kardeşler arasındaki kıskançlık ve duygusal çatışmalar, toplumsal algılar ve dışlanma gibi konular, eserin ana yapısını oluşturmaktadır. Dayıoğlu, bireysel ve toplumsal

çatışmaları bir arada ele alarak, okuyucuya hem bir karakterin içsel dünyasını hem de dönemin toplumsal yapısını keşfetme fırsatı sunmaktadır. Bu bağlamda, Gülnur Kız'ın Anı Defteri, bireysel ve toplumsal çatışmaların iç içe geçtiği bir dönemin portresini çizen önemli bir eserdir.

3. TOPLUMSAL ÇATIŞMALAR, GÖÇMENLİK, ÖNYARGILAR VE AİDİYET SORUNU

Gülten Dayıoğlu'nun Gülnur Kız'ın Anı Defteri adlı eseri, bireyin içsel çatışmalarını ele alırken, aynı zamanda dönemin toplumsal yapısına ve bu yapının bireyler üzerindeki etkilerine de ışık tutmaktadır. Eser, göç olgusunun bireyler ve toplum üzerindeki yansımalarını, toplumsal önyargıları ve aidiyet sorunlarını ele alır. Gülnur'un yaşadığı bireysel çatışmalar, aslında toplumun daha geniş bir tablosunun yansımasıdır. Göçle birlikte değişen toplumsal değerler, bireylerin kimliklerini ve aidiyet duygularını şekillendirirken, aynı zamanda toplumsal çatışmaların da kaynağı haline gelmektedir. Bu bağlamda, eserde yer alan olaylar ve diyaloglar, göçmen bireylerin kendi toplumlarının içinde yaşadığı zorlukları ve dışlanmışlık hissini ifade etmektedir. Türk toplumun kendi milletinden olan göçmenlere karşı sergilediği önyargılar, dil ve kültürel farklılıkların yarattığı uyum sorunları ve toplumsal baskılar, bireylerin aidiyet duygusunu zedeleyen temel unsurlar olarak ele alınmaktadır.

Eserde, Türk göçmenlerin Türk toplumu içinde maruz kaldığı önyargılar ve dışlanma, Gülnur'un ailesiyle birlikte yaşadığı bir olay üzerinden ele alınmıştır. Toplumun göçmenlere karşı sergilediği olumsuz tutum, şu alıntıda açıkça görülmektedir:

“Deminden beri, zaten annemle kardeşime ters ters bakıp duran kadın, öylesine bir öfkeleni ki, ‘Eli kırılısıca gavur çocuğu, üstümü başımı rezil ettin. Deminden beri dişimi sıkıp duruyorum. Pis ayaklarını habire üstüme sürttü ses etmedim. Tükürüğü sıçradı, sümüğü bulaştı, görmezlikten geldim. Bağirtısından kafam kazana döndü, yine sustum.” (Dayıoğlu, 2012: 74)

Bu alıntı, göçmen bireylerin toplum içinde maruz kaldığı zorbalığı ve önyargıları açıkça ortaya koymaktadır. Kadının kullandığı “gavur çocuğu” ifadesi, göçmenlere yönelik ayrımcı bir dilin ve dışlayıcı bir tutumun göstergesidir. Bu tür ifadeler, göçmen bireylerin kendi toplumları içinde, kendilerini güçsüz ve dışlanmış hissetmelerine neden olmaktadır. Kadının öfkesi, yalnızca bireysel

bir tepki değil, aynı zamanda toplumun göçmenlere karşı genel tutumunun bir yansımasıdır. Bu bağlamda, eserde, göçmen bireylerin kendi toplumlarındaki önyargılarla da mücadele etmek zorunda kaldıkları vurgulanmaktadır. Kadının öfkesi, göçmen bireylerin kendi toplumları içinde sürekli bir gözlem ve eleştiri altında olduklarını göstermektedir. Göçmen bireylerin davranışları, toplum tarafından sürekli olarak yargılanmakta ve bu durum, onların kendi toplumlarına aidiyetlerini zorlaştırmaktadır.

Göçmen bireylerin yaşadığı en büyük zorluklardan biri, dil ve kültürel farklılıkların yarattığı uyum sorunlarıdır. Bu durum, toplumun göçmenlere karşı sergilediği olumsuz tutumlarla birleştiğinde, bireylerin aidiyet duygusunu zedelemektedir. Bu durum, şu alıntıda açıkça görülmektedir:

“Töbe Yarabbi töbe... Madem çocuğun dilden baştan anlamıyor, ne demeye çıkarsın yollara. İnsanları tedirgin etmeye ne hakkın var...” (Dayıoğlu, 2012: 74)

Kadının “dilden baştan anlamıyor” ifadesi, göçmen çocukların yaşadığı kendi anadillerini öğrenme güçlüğüne ve bu durumun toplumda nasıl algılandığına işaret etmektedir. Göçmen bireylerin dil farklılıkları nedeniyle toplum içinde dışlanması, onların kendi toplumlarında birey olarak görülmelerini zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda, dil farklılıkları yalnızca bireysel bir sorun değil, aynı zamanda toplumsal bir çatışma kaynağı olarak ele alınmaktadır.

Eserde, Türk toplumunun farklı kültürlere karşı sergilediği tutum, göçmen bireylerin yaşadığı kimlik bunalımını ve aidiyet sorununu göstermektedir. Gülnur’un ailesinin Türkçeden farklı bir dil konuşması, toplumun dikkatini çekmekte ve çeşitli tepkilere neden olmaktadır. Bu durum, şu alıntıda açıkça görülmektedir:

“Çevredekiler birbirlerini dürtükleyerek, ‘Baksana ayol, parmak kadar çocuk gavurca konuşuyor.’ Diye fısıldaşmaya başladılar. Kimi gülümsüyor, kimi merakla ağzını mutsuzlukla dudak büküyordu.” (Dayıoğlu, 2012: 73)

Bu alıntı, toplumun farklı kültürlere karşı sergilediği merak, alay ve dışlama gibi karmaşık tepkileri yansıtmaktadır. Göçmen bireylerin farklı bir dil konuşması, toplumda bir yabancılaşma hissi yaratmakta ve bu durum, göçmen bireylerin kendilerini kendi toplumlarından dışlanmış hissetmelerine neden olmaktadır.

Eserde, göçmen bireylerin yalnızca toplumla değil, aynı zamanda kendi aileleriyle olan ilişkilerinde de çatışmalar yaşadığı görülmektedir. Gülnur'un ailesiyle olan iletişimi, hem bireysel hem de toplumsal çatışmaların bir yansımasıdır. Gülnur'un annesiyle olan diyalogu, bu durumu açıkça ortaya koymaktadır:

“Evde avuturken neler söylediğini sorardım ikide bir. Kardeşim biraz gülümseyince yine sordum anneme, ‘Ne dedin de güldürebildin Mıstık’ı?’ Annemin canı burnundaydı, ‘Elinin körünü dedim,’ diyerek tersledi beni. Utanarak başımı öte yana çevirip sustum. O sırada gördüm ki, çevremizi saran yolcular bize bakmakta. Özellikle Mıstık’la annemi süzmekteler...” (Dayıoğlu, 2012: 73)

Bu alıntı, Gülnur'un ailesiyle olan iletişiminde yaşadığı zorlukları ve toplumun göçmen bireyler üzerindeki baskısını yansıtmaktadır. Gülnur'un annesiyle olan diyalogu, aile içindeki iletişim sorunlarını ve duygusal mesafeyi ifade etmektedir. Aynı zamanda, çevredeki yolcuların bakışları, toplumun göçmen bireyler üzerindeki baskıcı etkisini ve bu durumun aile içi ilişkilere olan yansımasını göstermektedir. Bu bağlamda, eserde göçmen bireylerin yalnızca toplumla değil, aynı zamanda kendi aileleriyle olan ilişkilerinde de çatışmalar yaşadığı vurgulanmaktadır.

Eserde, toplumsal çatışmaların birey üzerindeki etkileri, Gülnur'un yaşadığı duygusal süreçler üzerinden ele alınmaktadır. Toplumun göçmen bireylere karşı sergilediği önyargılar ve dışlayıcı tutumlar, Gülnur'un kendisini güçsüz ve dışlanmış hissetmesine neden olmaktadır. Bu durum, göçmen bireylerin topluma uyum sağlama çabalarını zorlaştırmakta ve aidiyet duygularını zedelemektedir. Aynı zamanda, bu durum, göçmen bireylerin kimlik bunalımı yaşamasına ve toplumsal normlarla çatışmasına yol açmaktadır.

Sonuç olarak, hikâyede, göçmen bireylerin maruz kaldığı önyargılar, dil ve kültürel farklılıkların yarattığı uyum sorunları ve toplumsal baskılar, bireylerin aidiyet duygusunu zedeleyen temel unsurlar olarak ele alınmaktadır. Gülnur'un yaşadığı bireysel çatışmalar, aslında toplumun daha geniş bir tablosunun yansımasıdır. Dayıoğlu, bireysel ve toplumsal çatışmaları bir arada ele alarak, göçmen bireylerin yaşadığı zorlukları ve bu zorlukların toplumsal yapılarla olan ilişkisini anlatmaktadır. Bu bağlamda, Gülnur Kız'ın Anı Defteri, bireylerin ve toplumun kesişim noktasında yaşanan mücadelelerin, umutların ve kayıpların bir tanıklığıdır.

4. SONUÇ

Gülten Dayıoğlu'nun *Geride Kalanlar* adlı eserinde yer alan *Gülnur Kız'ın Anı Defteri* hikâyesi, göç olgusunun aile yapısı, bireyin iç dünyası ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkilerini çocuk okurlara sunmaktadır.

Dayıoğlu'nun kaleme aldığı hikâye, karmaşık toplum ve aile meselelerini, çocukların dünyasına hitap eden bir üslupla anlatmaktadır. Böylece çocuk okurlar, Gülnur'un yaşadığı duygusal karmaşayı, mutsuzluğu ve özlemi kendi deneyimleriyle ilişkilendirerek anlayabilirler. Bu durum, çocuklara hem empati hem de problem çözme becerilerini geliştirme imkânı tanımaktadır. Zira çocuklar, hikâye kahramanı aracılığıyla kendi duygu ve düşüncelerini yansıtmaya ve hikâyeyle özdeşleşme olanağı bulmaktadırlar.

Hikâyede dikkat çeken en önemli unsurlardan biri, göç olgusunun çocuk dünyasındaki yansımalarıdır. Ailenin geçim sıkıntısı nedeniyle Türkiye'den Almanya'ya gitmesi ve çocuklarını geride bırakması, çocuklar üzerinde çifte bir yalnızlık ve dışlanmışlık hissi doğurmuştur. Gülnur, özellikle anne özlemi ve “unutulmuşluk” kaygısıyla yüzleşmek zorunda kalır. Gülnur'un duyduğu kıskançlık, kardeş Mıstık'ın varlığıyla iyice belirginleşir; bu duygu, çocuk okurlar için tanıdık bir his olduğundan öyküyle güçlü bir bağ kurmalarını mümkün kılar.

Aile birliğinin sarsılması ve göçün getirdiği parçalı aile yapısı, hikâyede çocuk bakış açısından ele alındığı için önemlidir. Gelen mektupların çekmecelerde unutulmaya başlanması, fotoğraflara duyulan ilginin giderek azalması ve yeni doğan bebeğin (Mıstık'ın) ailenin merkezine yerleşmesi, çocuklar için anlaşılır sembollerle aktarılır. Çocuklar, ebeveynlerinin fiziksel uzaklığı kadar duygusal mesafesinden de olumsuz etkilenir. Çocuk gelişimi bağlamında, ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal iletişimin sürekliliği büyük önem taşır. Dolayısıyla hikâye, ayrılık durumlarına karşı çocukların hissettikleri kaygının, öfkenin ve endişenin doğal olduğunu göstererek onlara bir anlamda rehberlik eder. Ayrıca, büyük ebeveynlerin (dede ve ninenin) çocukların bakımına üstlenici şekilde yaklaşması, geleneksel aile değerlerinin canlı tutulmasını ve kuşaklar arası dayanışmanın önemini vurgular.

Dayıoğlu'nun eserinde bir başka dikkat çeken nokta, göçmenlik deneyiminin toplumsal boyutuyla ilgilidir. “Gâvur çocuğu” ifadesi gibi dışlayıcı

söylemler, hikâyede yer alan karakterlerin göçle oluşan kimlik bunalımını derinleştiren temel unsurlar olarak öne çıkar. Bu tür incitici ifadeler, küçük yaştaki çocukları toplum içindeki önyargılarla yüzleşmeye zorlar. Dayıoğlu, göçün yarattığı kültürel ve sosyal çatışmaları, çocuk gözünden anlatır. Böylece çocuk okurlar, yalnızca hikâyeyi okumakla kalmaz, aynı zamanda toplumun göçmen bireylere karşı tavrı hakkında düşünme fırsatı bulurlar. Bu süreçte, farklı kimliklere ve kültürlere saygı duymanın, önyargıları aşmanın ve empati kurmanın önemi vurgulanır.

Eserdeki anlatım, çocukların duygusal gelişimini destekleyen öğeler de barındırır. Gülnur'un iç konuşmaları, kendi benlik algısını ve duygu durumunu okurlara açıkça gösterir. Çocuklar, hikâye karakterinin duygu ifadelerini okuyarak kendi iç dünyalarıyla benzerlikler kurabilir, zaman zaman farklılıkların aslında bir zenginlik olduğunu kavrayabilir. Öte yandan, kıskançlık, yalnızlık ve kırgınlık gibi duyguların hikâye boyunca somut örnekler üzerinden işlenmesi, bu kavramların çocuklar tarafından anlaşılmasını kolaylaştırır. Hikâyede ebeveynlerin geçinmek için başka bir ülkeye gitmesi, çocukların okuduğu diğer eserlerde pek sık rastlanmadığı bir olay örgüsüdür. .

Göç gibi zorlu bir sürecin, yetişkinleri ne kadar etkiliyorsa çocukları daha fazla etkilediği açıktır. Bunun yanı sıra, ekonomik zorluklar, kültürel kökeninden kopma ya da yeni bir coğrafyaya adapte olma stresi gibi yetişkin sorunları, çocuklar için çoğu zaman anlaşılmaz ve kaygı verici bir hale bürünür. Dolayısıyla Gülnur Kız'ın Anı Defteri adlı hikâye, ailelerin çocuklarını böylesi süreçlere hazırlarken daha duyarlı ve kapsayıcı bir dil benimsemelerinin önemli olduğunu göstermektedir.

Hikâyede bahsedildiği gibi, toplumsal bakımdan göçmenlik, sadece gidilen ülkede değil, aynı zamanda geride bırakılan coğrafyada da çeşitli problemleri beraberinde getirmektedir. Kendi ülkesinde “gurbetçi yakını” olarak damgalanan çocuk, gittiği ülkede ise “göçmen” etiketi taşıyarak dışlanabilir. Bu iki yönlü ötekileştirme, hikâyede, çocukların dil, kimlik, kültür gibi karmaşık konuları sorgulayabileceği bir zemin sunmaktadır.

Türkiye'den Almanya'ya yapılan işçi göçünün gerçekliğini Gülnur'un gözünden aktaran hikâye, çocuklara sadece bir hikâye okudukları hissi vermekle yetinmez; aynı zamanda kültürel karşılaşmaların etkilerini de sezdirmeye uğraşır. Bu sayede, çocuklar göç kavramı üzerinden dünyaya daha geniş bir pencereden

bakma fırsatı bulur ve farklı coğrafyalarda yaşanan yaşam pratiklerine dair düşünceleri gelişir.

Sonuç olarak, Gülnur Kız'ın Anı Defteri adlı hikâye, göç, ayrılık, aidiyet ve kimlik gibi konuları sade ve anlaşılır bir dille sunmaktadır. Bu hikâye çocuklara göç olgusunun bireyler ve aileler üzerindeki etkilerini anlamaları için bir pencere açmaktadır. Hikâye, çocukların empati kurmalarını, aile bağlarının önemini anlamalarını ve toplumsal önyargılara karşı duyarlı bireyler olmalarını hedeflemektedir. Bu nedenle, hikâyenin, çocukların hem bireysel hem de toplumsal düzeyde daha bilinçli bireyler olarak yetişmesine katkı sağlayan bir eser olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, M. L. (2022). Gülten Dayıoğlu'nun Yurdumu Özledim adlı eserinden hareketle Avrupalı Türklerin eğitim, dil ve kültür alanında karşılaştığı sorunlar. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1(1), 52-65. <https://doi.org/10.56987/bezgek.3>
- Bekar, B. (2013). Turks and Turkish in Germany. *Turkish Studies*, 8(9), 771-787. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5004>
- Çılgın, A. S. (2005). Çağını anlatan bir çocuk edebiyatçısı: Gülten Dayıoğlu. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(8), 35-46.
- Dayıoğlu, G. (2012). *Geride Kalanlar*. Altın Kitaplar.
- Demirağ, H. & Kakışım, C. (2018). Almanya'daki Türklerin göç ve entegrasyon süreci: Birinci ve üçüncü kuşak karşılaştırması. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (75), 123-152.
- Dündar, F. (2021). Immigrant children in Gülten Dayıoğlu's stories, Küpeli Ertürk and *Sünnetli mi Sünnetsiz mi?*, A. Valadgibi & A. Fiel (Ed.), *Sociology of Childhood* içinde (s. 31-47). IKSAD Publishing House.
- Dündar, F. (2022a). Göçmen bir kız çocuğunun kendi ülkesinde yaşadığı uyum sorunları: "Gözaltında Yaşamak", A. Uslu Üstten & R. İnan (Ed.), *Eleştirel Okumalar Filoloji-I* içinde (s. 1-19). Livre de Lyon.
- Dündar, F. (2022b, Aralık). Almanya'da yabancı, Türkiye'de "Almancı" olmak: "Almancı Kahvesi". *Pearson 4th International Congress of Social Sciences and Humanities*, San Francisco de Campeche, Mexico.
- Dündar, F. (2022c, Aralık). "Düşler" ve gerçekler. 5. *Uluslararası Kültür, Sanat ve Edebiyat Kongresi*, Konya.
- Gölbaşı, M. (2010). *Türk edebiyatında dış göç ve Gülten Dayıoğlu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi.
- Kaval, N. (2000). *Türk çocuk edebiyatında Almanya imgesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.

- Kolaç, E. (2008). Gülten Dayıoğlu'nun Yurdumu Özledim romanında dış göç sorununun çocuk boyutu. *Turkish Studies*, 3(7), 457-479. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.513>
- Küçük, A. & Keskin, Y. (2022). Almanya'dan Türkiye'ye gelen nitelikli göçmenlerin karşılaştıkları sosyoekonomik sorunlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1780-1799. <https://doi.org/10.17755/esosder.1065603>
- Temur, M. & Ertem, İ. S. (2019). Çocuk edebiyatında göç ve göçmenlik. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 451-466.
- Ünver, C. (2012). Almanya'ya Türk işgücü göçü: Geçmişten geleceğe sorunlar, imkânlar ve fırsatlar. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (45), 177-226.

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE İLERİ ARAŞTIRMALAR

yaz
yayınları

YAZ Yayınları

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3

İscehisar / AFYONKARAHİSAR

Tel : (0 531) 880 92 99

yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com